

УДК 101.1:37

DOI: 10.34670/AR.2026.95.57.020

Экзистенциальные дефициты современной образовательной среды: философско-антропологический анализ проблемы отчуждения и кризиса смыслообразования в школе

Мунтян Давид

Студент,

Московский городской педагогический университет,

129226, Российская Федерация, Москва,

2-й Сельскохозяйственный проезд, 4/1;

e-mail: david.myntyan22@mail.ru

Аннотация

В статье предпринят философско-антропологический анализ современной образовательной среды с точки зрения её способности обеспечивать условия осмысленного существования участников образовательного процесса. Опираясь на категориальный аппарат теории отчуждения (Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, Э. Фромм) и экзистенциально-феноменологическую трактовку смысла (М. Хайдеггер, В. Франкл, Д.А. Леонтьев), автор вводит понятие экзистенциального дефицита образовательной среды — устойчивой структурной характеристики, систематически блокирующей реализацию фундаментальных экзистенциальных потребностей учащихся. Построена типология, включающая три базовых дефицита: дефицит самоосуществления (отчуждение от себя), дефицит со-бытийности (отчуждение от Другого) и дефицит осмысленности (отчуждение от знания). Показано, что общим истоком названных дефицитов выступает институциональная рационализация школы, а их конвергенция порождает кризис смыслообразования — распад экзистенциального проекта учения, проявляющийся в экзистенциальном вакууме, имитационных стратегиях учения и утрате субъектной позиции. Обоснован тезис о том, что преодоление кризиса невозможно средствами дальнейшей рационализации и требует восстановления в школе пространств неотчуждённого бытия: подлинного выбора, диалогической встречи и вопросно-ответного движения мысли. Результаты исследования могут быть использованы при гуманитарной экспертизе образовательных сред и проектировании образовательных практик.

Для цитирования в научных исследованиях

Мунтян Д. Экзистенциальные дефициты современной образовательной среды: философско-антропологический анализ проблемы отчуждения и кризиса смыслообразования в школе // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2026. Том 15. № 3А. С. 166-173. DOI: 10.34670/AR.2026.95.57.020

Ключевые слова

Образовательная среда, отчуждение, смыслообразование, экзистенциальный дефицит, философская антропология, философия образования, кризис смысла, со-бытийность, субъектность, школа, антропологический подход.

Введение

Современная школа, несмотря на непрерывную модернизацию её технологического и методического оснащения, всё чаще оказывается пространством, в котором учащийся переживает не полноту бытия, а его редукцию. Парадокс заключается в том, что образовательная среда, призванная по своему исходному замыслу быть местом становления человека, его «выведения» (e-ducere) к самому себе, в действительности нередко продуцирует противоположные эффекты: утрату интереса к познанию, переживание бессмысленности учебной деятельности, эмоциональное выгорание и отстранённость от школьного сообщества. Эти феномены, фиксируемые психологией и социологией образования на эмпирическом уровне, требуют, на наш взгляд, более глубокого — философско-антропологического — осмысления, поскольку их корни лежат не в частных дидактических просчётах, а в самом способе бытия человека в институционализированной образовательной среде.

Понятийным ядром предлагаемого анализа выступают две категории: отчуждение и смыслообразование. Первая имеет богатую философскую традицию — от Г.В.Ф. Гегеля и К. Маркса до Э. Фромма и представителей Франкфуртской школы; вторая укоренена в экзистенциальной философии и экзистенциальной психологии (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, В. Франкл) и в отечественной психологической традиции (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев). Соединение этих категорий в едином аналитическом контуре позволяет описать то, что мы предлагаем называть экзистенциальными дефицитами образовательной среды — устойчивыми структурными лакунами школьного бытия, в которых блокируются фундаментальные экзистенциальные потребности растущего человека: потребность в самоосуществлении, в подлинной встрече с Другим и в осмысленности собственной деятельности.

Цель статьи — построить философско-антропологическую типологию экзистенциальных дефицитов современной образовательной среды, показать их генетическую связь с процессами отчуждения и описать механизм, посредством которого названные дефициты порождают кризис смыслообразования у субъектов образования. Методологическую основу исследования составляют экзистенциально-феноменологический подход, категориальный аппарат философской антропологии, а также элементы критической теории общества в её приложении к институту школы.

Отчуждение как философско-антропологическая категория и его образовательная проекция

Категория отчуждения (Entfremdung) вошла в философский лексикон прежде всего благодаря Гегелю, для которого отчуждение есть необходимый момент самодвижения духа: дух опредмечивает себя во внешнем, чтобы затем вернуться к себе обогащённым. Маркс придал этой категории социально-критическое измерение: отчуждение — это такое состояние, при котором продукты и сами процессы человеческой деятельности противостоят человеку как чуждая, господствующая над ним сила. В «Экономическо-философских рукописях 1844 года» выделены четыре измерения отчуждения труда: отчуждение от продукта деятельности, от самого процесса деятельности, от родовой сущности человека и от другого человека [Маркс, 1974].

Перенос этой схемы на образовательную реальность не является механическим. Учение, как и труд, есть деятельность, в которой человек опредмечивает свои сущностные силы; следовательно, оно подвержено тем же деформациям. Учащийся может быть отчуждён от

продукта учения (знание выступает не как его собственное достояние, а как внешняя отчётная единица — отметка, балл, результат тестирования); от процесса учения (деятельность переживается как принудительная, не принадлежащая самому субъекту); от собственной родовой сущности (познавательная активность, составляющая видовую характеристику человека, превращается из самоцели в средство); наконец, от Другого (одноклассники становятся конкурентами в борьбе за рейтинг, учитель — функционером контроля).

Экзистенциальная философия углубляет это социально-критическое описание, переводя его в план индивидуального существования. У Хайдеггера неподлинное существование характеризуется растворением в анонимном «man»: человек думает, оценивает и действует так, «как принято», утрачивая собственное бытийное измерение [Хайдеггер, 1997]. Школа в её массовой форме — едва ли не образцовая среда такого растворения: усреднённые требования, стандартизированные процедуры оценивания, ритуализированные формы активности задают модус существования, в котором персональный вопрос «зачем я учусь?» оказывается структурно неуместным. Э. Фромм описывал сходное состояние через оппозицию модусов «иметь» и «быть»: образование, ориентированное на обладание знанием как капиталом, противостоит образованию как способу бытия, как живому участию в познании [Фромм, 1990].

Таким образом, философско-антропологический анализ позволяет рассматривать отчуждение в школе не как метафору и не как сумму психологических неудобств, а как структурную характеристику самой образовательной среды — способа, которым организовано совместное бытие её участников.

Смыслообразование и его кризис в образовательной среде

Понятие смысла в экзистенциальной традиции не сводится к значению как элементу семиотической системы. Смысл — это бытийная связь между человеком и миром, переживаемая как «для-меня-значимость» происходящего. В. Франкл показал, что стремление к смыслу является первичной мотивационной силой человека, а его фрустрация порождает специфическое состояние — экзистенциальный вакуум, феноменологически данный как скука, апатия и переживание пустоты [Франкл, 1990]. В отечественной психологии деятельностная трактовка смысла, восходящая к А.Н. Леонтьеву, описывает смыслообразование как установление связи между мотивом деятельности и её целью: действие осмысленно постольку, поскольку субъект усматривает, ради чего оно совершается [Леонтьев, 1975]. Д.А. Леонтьев развил это представление в концепции смысловой регуляции жизнедеятельности, в которой смысловые структуры выступают высшим уровнем организации личности [Леонтьев, 2003].

Кризис смыслообразования в школе, в предлагаемой нами трактовке, есть систематический разрыв связи между учебными действиями и жизненным миром учащегося. Этот разрыв имеет двоякую природу. Во-первых, телеологический разрыв: цели учебной деятельности задаются извне и темпорально отнесены в неопределённое будущее («пригодится потом»), тогда как смысл, по своей феноменологической природе, должен переживаться в настоящем. Во-вторых, персональный разрыв: содержание образования предъясняется как безличное, очищенное от человеческого измерения знание, в котором учащемуся не предложено места для собственного вопроса. Знание, не отвечающее ни на один вопрос, который человек действительно задаёт, не может быть присвоено как осмысленное — оно может быть лишь временно удержано как отчуждённый материал.

Существенно, что кризис смыслообразования не тождественен мотивационному дефициту в узкопсихологическом понимании. Учащийся может демонстрировать высокую «мотивацию

достижения», успешно выполняя все формальные требования, и при этом находиться в глубоком смысловом кризисе: его активность поддерживается внешними подкреплениями (страхом неуспеха, ожиданиями родителей, конкуренцией), а не внутренней связью с предметом. Такая компенсированная бессмысленность — наиболее коварная форма кризиса, поскольку она невидима для стандартных диагностических процедур и обнаруживает себя лишь в отсроченных эффектах: выгорании, утрате познавательного интереса после прекращения внешнего давления, переживании «обманутости» в постшкольный период.

Типология экзистенциальных дефицитов образовательной среды

Соединение категориального аппарата теории отчуждения с экзистенциально-феноменологическим описанием смыслообразования позволяет построить типологию экзистенциальных дефицитов образовательной среды. Под экзистенциальным дефицитом мы понимаем устойчивую структурную характеристику среды, систематически блокирующую реализацию той или иной фундаментальной экзистенциальной потребности её участников. Подчеркнём: речь идёт именно о свойствах среды, а не о психологических особенностях отдельных учащихся; дефицит локализован в способе организации совместного бытия, хотя переживается, разумеется, индивидуально. Предлагаемая типология представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Типология экзистенциальных дефицитов образовательной среды

Экзистенциальный дефицит	Блокируемая потребность	Измерение отчуждения	Типичные средовые проявления
Дефицит самоосуществления	Потребность быть собой, реализовать собственный замысел жизни	Отчуждение от себя (растворение в анонимном «man»)	Унификация траекторий; отсутствие подлинного выбора; оценивание как единственная форма признания
Дефицит событийности	Потребность в подлинной встрече с Другим, в общности	Отчуждение от Другого (конкуренция вместо общности)	Рейтинговая конкуренция; функционализация отношений «учитель — ученик»; дефицит диалогических форм
Дефицит осмысленности	Потребность в переживании значимости собственной деятельности	Отчуждение от знания и процесса учения	Безличное «готовое» знание; телеологический разрыв («пригодится потом»); имитация учебной активности

Три выделенных дефицита не рядоположены, а образуют единую структуру, генетически связанную с институциональной рационализацией образования — процессом, в ходе которого школа как форма совместной жизни подчиняется логике измеримости, стандартизации и управляемости. Эта логика сама по себе не является злом: она обеспечивает массовость и сопоставимость образования. Однако, становясь тотальной, она вытесняет те измерения школьного бытия, которые принципиально не поддаются измерению, — и именно в этих вытесненных измерениях локализуются экзистенциальные потребности. Механизм порождения кризиса смыслообразования представлен на рисунке 1.

Как видно из приведённой схемы, институциональная рационализация выступает общим истоком трёх дефицитов, которые, конвергируя, разрушают то, что можно назвать экзистенциальным проектом учения, — целостную смысловую перспективу, в которой учебная деятельность переживается субъектом как часть его собственного жизненного замысла. Распад этого проекта манифестируется на феноменальном уровне в трёх основных формах:

экзистенциальном вакууме (скука, апатия), имитационных стратегиях учения (формальное выполнение требований при внутренней непричастности) и утрате субъектной позиции (учащийся перестаёт быть автором собственного образования, становясь объектом образовательных воздействий).

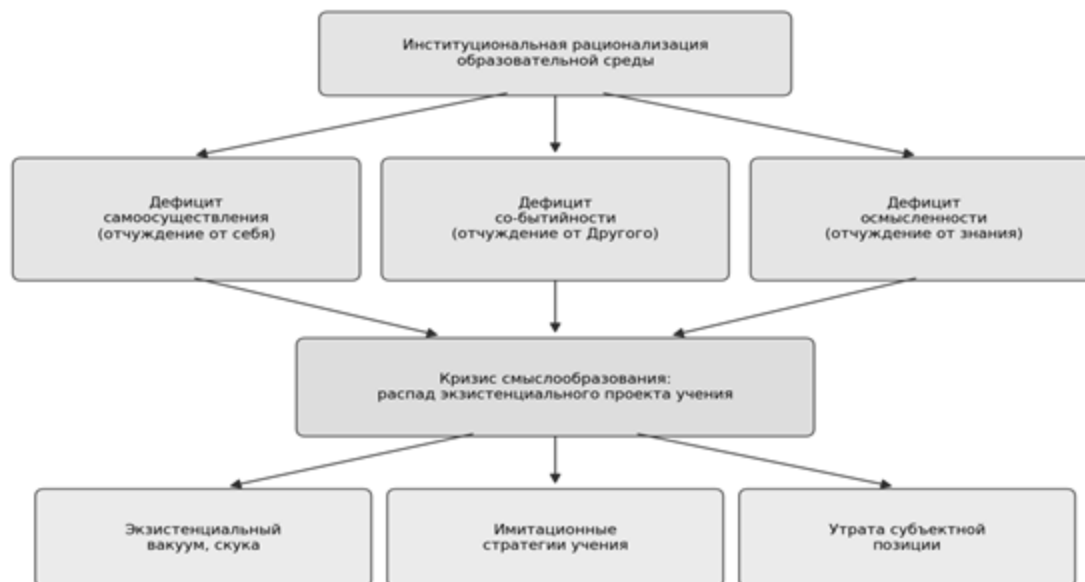


Рисунок 1 - Механизм порождения кризиса смыслообразования в институционально рационализированной образовательной среде

Горизонты преодоления: к восстановлению неотчуждённого бытия в школе

Философско-антропологический диагноз был бы неполон без указания горизонта терапии. Принципиально важно, что экзистенциальные дефициты не могут быть устранены теми же средствами, которыми они порождены, — то есть дополнительной рационализацией (новыми регламентами «формирования смысложизненных ориентаций», измеримыми показателями «вовлечённости» и т. п.). Подобные меры лишь воспроизводят отчуждающую логику на новом материале. Преодоление дефицитов требует иного — восстановления в школе пространств неотчуждённого бытия.

Применительно к дефициту самоосуществления это означает легитимацию в образовательной среде персонального вопроса и персонального пути: наличие зон подлинного выбора, права на собственный темп и собственную траекторию, признание ученического авторства. Применительно к дефициту со-бытийности — культивирование форм совместности, не опосредованных конкуренцией и оцениванием: диалога как события встречи (в смысле М. Бубера), общего дела, отношений заботы [Бубер, 1995]. Применительно к дефициту осмысленности — возвращение знанию его вопросной природы: организация обучения как движения от подлинного вопроса (в том числе вопроса самого учащегося) к ответу, а не как трансляции готовых ответов на не заданные никем вопросы. Педагогические традиции, в которых эти принципы отрефлексированы, — от сократического диалога до педагогики поддержки О.С. Газмана и школы диалога культур В.С. Библера — представляют собой не

методические «технологии», а именно антропологические практики, восстанавливающие связь учения с бытием [Библер, 1991].

Следует подчеркнуть, что речь не идёт об утопическом демонтаже институциональной школы. Реалистическая стратегия состоит в установлении баланса: рационализированные структуры обеспечивают воспроизводство и сопоставимость образования, тогда как защищённые от тотального измерения пространства — его человеческое измерение. Критерием здоровья образовательной среды в этой логике выступает не максимизация измеримых результатов, а сохранение условий, при которых учение может переживаться как осмысленное событие собственной жизни.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, феномены утраты учебной мотивации, скуки и отстранённости, массово фиксируемые в современной школе, имеют не только психолого-педагогическую, но и философско-антропологическую природу: они укоренены в структурном отчуждении, воспроизводимом институционально рационализированной образовательной средой. Во-вторых, продуктивным инструментом описания этой реальности выступает понятие экзистенциального дефицита среды; предложенная типология выделяет дефицит самоосуществления, дефицит со-бытийности и дефицит осмысленности, соответствующие трём измерениям отчуждения — от себя, от Другого и от знания. В-третьих, конвергенция названных дефицитов порождает кризис смыслообразования — распад экзистенциального проекта учения, проявляющийся в экзистенциальном вакууме, имитационных стратегиях и утрате субъектной позиции. В-четвёртых, преодоление кризиса возможно не на пути дальнейшей рационализации, а через восстановление в школе пространств неотчуждённого бытия — выбора, диалогической встречи и вопросно-ответного движения мысли.

Перспективу дальнейшего исследования составляют операционализация понятия экзистенциального дефицита для целей эмпирической гуманитарной экспертизы образовательных сред, а также сравнительный анализ того, как различные национальные модели школы распределяют баланс между институциональной рациональностью и экзистенциальным измерением образования.

Библиография

1. Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991. 413 с.
2. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. 464 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. СПб.: Наука, 1992. 444 с.
4. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое знание. Самара: Самарский дом печати, 1998. 296 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
7. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 42. М.: Политиздат, 1974. С. 41-174.
8. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

11. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.
12. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. 451 с.
13. Biesta G. The Beautiful Risk of Education. Boulder: Paradigm Publishers, 2013. 178 p.
14. Noddings N. Happiness and Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 308 p.
15. van Manen M. The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. Albany: SUNY Press, 1991. 240 p.

Existential Deficits of the Modern Educational Environment: A Philosophical-Anthropological Analysis of the Problem of Alienation and the Crisis of Meaning-Making in School

David Muntyan

Student,
Moscow City Pedagogical University,
129226, 4/1, 2-y Sel'skokhozyaystvennyy passage,
Moscow, Russian Federation;
e-mail: david.myntyan22@mail.ru

Abstract

The article undertakes a philosophical-anthropological analysis of the modern educational environment from the point of view of its ability to provide conditions for the meaningful existence of participants in the educational process. Drawing on the categorical apparatus of the theory of alienation (G.W.F. Hegel, K. Marx, E. Fromm) and the existential-phenomenological interpretation of meaning (M. Heidegger, V. Frankl, D.A. Leontiev), the author introduces the concept of the existential deficit of the educational environment — a stable structural characteristic that systematically blocks the realization of the fundamental existential needs of students. A typology has been constructed, including three basic deficits: the deficit of self-actualization (alienation from oneself), the deficit of co-existence (alienation from the Other), and the deficit of meaningfulness (alienation from knowledge). It is shown that the common source of these deficits is the institutional rationalization of the school, and their convergence generates a crisis of meaning-making — the disintegration of the existential project of learning, manifested in an existential vacuum, imitative learning strategies, and the loss of the subject position. The thesis is substantiated that overcoming the crisis is impossible by means of further rationalization and requires the restoration of spaces of non-alienated being in school: genuine choice, dialogical encounter, and the question-and-answer movement of thought. The results of the research can be used in the humanitarian expertise of educational environments and the design of educational practices.

For citation

Muntyan D. (2026) Ekzistentsial'nye defitsity sovremennoy obrazovatel'noy sredy: filosofsko-antropologicheskiiy analiz problemy otchuzhdeniya i krizisa smysloobrazovaniya v shkole [Existential Deficits of the Modern Educational Environment: A Philosophical-Anthropological Analysis of the Problem of Alienation and the Crisis of Meaning-Making in School]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being], 15 (3A), pp. 166-173. DOI: 10.34670/AR.2026.95.57.020

Keywords

Educational environment, alienation, meaning-making, existential deficit, philosophical anthropology, philosophy of education, crisis of meaning, co-existence, subjectness, school, anthropological approach.

References

1. Bibler, V.S. (1991). *Ot naukoucheniya — k logike kul'tury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyy vek* [From Science Studies to the Logic of Culture: Two Philosophical Introductions to the Twenty-First Century]. Politizdat.
2. Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
3. Buber, M. (1995). *Dva obraza very* [Two Types of Faith]. Respublika.
4. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's Search for Meaning]. Progress.
5. Fromm, E. (1990). *Imet' ili byt'?* [To Have or to Be?]. Progress.
6. Hegel, G.W.F. (1992). *Fenomenologiya dukha* [Phenomenology of Spirit]. Nauka.
7. Heidegger, M. (1997). *Bytie i vremya* [Being and Time]. Ad Marginem.
8. Leontiev, A.N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Politizdat.
9. Leontiev, D.A. (2003). *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Meaning Reality]. Smysl.
10. Mamardashvili, M.K. (1990). *Kak ya ponimayu filosofiyu* [How I Understand Philosophy]. Progress.
11. Marx, K. (1974). *Ekonomicheskoe-filosofskie rukopisi 1844 goda* [Economic and Philosophic Manuscripts of 1844]. In K. Marx & F. Engels, *Sochineniya* [Works] (2nd ed., Vol. 42, pp. 41-174). Politizdat.
12. Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.
13. Slobodchikov, V.I., & Isaev, E.I. (1995). *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub'ektivnosti* [Foundations of Psychological Anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity]. Shkola-Press.
14. van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. SUNY Press.
15. Zinchenko, V.P. (1998). *Psikhologicheskaya pedagogika. Materialy k kursu lektsey. Ch. 1. Zhivoe znanie* [Psychological Pedagogy. Materials for a Course of Lectures. Part 1. Living Knowledge]. Samarskii dom pechati.