

Онтология «языка воспитания»: философская мозаика в оптике вызовов времени

Ольга Борисовна Панова¹, Надежда Ивановна Маругина²

^{1,2} Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

¹ olga_panova_1973@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6695-7743>

² marugina_nadya@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6226-4552>



Аннотация. В статье предпринята попытка моделирования онтологии «языка воспитания» в оптике философско-культурологического исследования. Актуальность рассмотрения данной темы связана прежде всего со стремлением осмыслить тенденцию универсализации отдельных идей и понятий в современных педагогических практиках в качестве «вечных и неизменных» — на фоне быстро меняющегося арсенала средств и методов познания и коммуникации современного общества. Цель исследования — предложить аргументированную реконструкцию онтологии современного «языка воспитания», пригодного для разрешения этого противоречия. Задачи исследования предполагают 1) на примерах науки, философии и художественной литературы описать основные подходы новоевропейской культуры к «языку воспитания»; 2) установить ключевые вызовы современности, определяющие необходимость обратиться к построению онтологии «языка воспитания»; 3) выделить аксиологическую составляющую «языка воспитания»; 4) более детально проанализировать его эстетический и моральный аспекты. Основным методом исследования является категориальный анализ. Материалами исследования послужили философские труды и литературные произведения, затрагивающие тему «языка воспитания» и позволяющие проследить возможные модели соответствующих онтологий, описать условия их выделения, а также возможности и границы их применения в педагогической практике. В результате предпринятого исследования реконструирована онтология современного «языка воспитания», парадоксальным образом сочетающая идею «вечных ценностей» и динамический подход к онтологии культуры. Показано, что подходы к «языку воспитания» сложились в результате осмысления связи символизма, выраженного в языке, и идей конструктивизма, определяющего культуру как способ смыслополагания. Установлено, что к числу ключевых вызовов современности, потребовавших обратиться к построению онтологии «языка воспитания», входят проблемы коммуникации в современном обществе, связанные с изменениями социокультурной реальности. Среди них — поликультурность, инклюзия и поиск стабильности в нестабильном мире, в том числе за счёт включения в поле внимания концепции «вечных ценностей».

Тем самым аксиологическая составляющая «языка воспитания» предстаёт как главный (и «вечный») вопрос, на который культура ищет (и находит) исторически конкретный ответ, имеющий нравственное и эстетическое измерение. Этот вопрос и представляет собой онтологию «языка воспитания», адаптирующего механизмы трансляции культурного наследия и обратную связь горизонтальной коммуникации к запросам времени.

Ключевые слова: язык воспитания, культурные онтологии, вечные ценности, исторический характер культуры, свобода, творчество

Для цитирования: Панова О. Б., Маругина Н. И. Онтология «языка воспитания»: философская мозаика в оптике вызовов времени // Концепт: философия, религия, культура. — 2025. — Т. 9, № 2. — С. 7–29. <https://doi.org/10.24833/2541-8831-2025-2-34-7-29>

Philosophical essay

Ontology of the *Language of Education*: a Philosophical Mosaic and the Dictate of the Time

Olga. B. Panova¹, Nadezhda. I. Marugina²

^{1,2} Tomsk State University, Tomsk, Russia

¹ olga_panova_1973@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6695-7743>

² marugina_nadya@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6226-4552>

Abstract. The article attempts to study the ontology of the *language of education* through the optics of philosophical and cultural research. The relevance of the topic is primarily concerned with the desire to comprehend the consistent universalization of some ideas and concepts in modern pedagogical practices as *eternal and unchanging* — against the backdrop of rapidly changing means and methods of cognition and communication in modern society. The purpose of the study is to offer a reasoned reconstruction of the ontology of the modern *language of education* for resolving this contradiction. The objectives of the study involve 1) to use examples of science, philosophy and fiction to describe the main approaches of new European culture to the *language of education*; 2) to identify the key challenges of our time that determine the need to turn to the construction of the ontology of the *language of education*; 3) to highlight the axiological component of the *language of education*; 4) to investigate its aesthetic and moral aspects. The main research method is categorical analysis. The research materials of the study are philosophical and literary works touching upon the topic of the *language of education* and allowing the tracing of possible models of the corresponding ontologies, to describe the conditions of their identification, as well as the possibilities and limitations of their application in pedagogical practice. As a result of the undertaken research, the ontology of the modern *language of education* was reconstructed. It paradoxically combines the idea of eternal values and the dynamic approach to the ontology of culture. It is shown that approaches to the *language of education* were formed as a result of understanding the connection between symbolism expressed in language and the ideas of constructivism, defining culture as a way of meaning-making. It was established that the key challenges of our time, which required turning to the construction of the ontology of the *language of education*, include the problems of communication in modern society associated with changes in socio-cultural reality. Among them are multiculturalism, inclusivity and the pursuit of stability in an unstable world, with a focus on the concept of "eternal values". Thus, the axiological component of the *language of education* appears as the main (and *eternal*) question, to which a historically specific cultural answer is sought (and found), which has a moral and aesthetic dimension. This question represents the ontology of the *language of education*, adapting the mechanism of transmission of cultural heritage, and response of horizontal communication to the dictate of the time.

Keywords: language of education, cultural ontologies, eternal values, historicity of culture, freedom, creativity

For citation: Panova, O. B., Marugina, N. I. (2025) 'Ontology of the *Language of Education*: a Philosophical Mosaic and the Dictate of the Time', *Concept: Philosophy, Religion, Culture*, 9(2), pp. 7–29. (In Russian). <https://doi.org/10.24833/2541-8831-2025-2-34-7-29>

Введение

Сегодня вопрос об онтологии «языка воспитания», релевантной актуальному состоянию культуры, объединяет призмы философии, психологии, педагогики, когнитивной лингвистики, культурной антропологии и т.д. При этом анализ некоторого спектра взглядов на проблему воспитания *достойного представителя* того или иного сообщества требует вписать эти взгляды в реалии современного мира, установить их связь с конкретными изменениями научных и педагогических парадигм [Стёпин, 2015, Афанасьева, Анисимов, 2015, Тестов, 2013, Кузнецова, Омельченко, 2017, Гурулёва, 2009].

В мире, где всё настойчивее звучат предупреждения о грядущей «постчеловеческой эпохе» [Фукуяма, 2008], о переходе от *homo sapiens* к *Homo Deus* [Харари, 2020], человек в очередной раз всерьёз озадачен поиском себя, своей *человечности*. Именно в этом контексте современные антропологи и философы всё чаще определяют язык как «фундаментальное условие существования самой системы образования» [Сулима, 2019: 16]. Описывая хаотичность, нелинейность и неопределённость как ключевые черты современности, А. Бадью пишет: «Я нахожусь в онтологии, которая является радикальной онтологией множественности. ... Всё от всего отличается. ... Старая красота больше не красива, а новая истина ещё не верна» [Бадью, Тарби, 2013: 75, 99].

Таким образом, вопрос об онтологии языка воспитания включает в себя вопрос о ценностях и смыслах, хранимых и передаваемых в рамках тех или иных педагогических стратегий. В мире, где добро и зло то и дело меняются местами, для педагогов вопрос о ценностях переходит из плоскости

психолого-антропологических констатаций их, ценностей и смыслов, амбивалентности в область поиска рационально обоснованных стратегий конструирования позитивных сценариев, пригодных для сохранения и развития того, что в общественном сознании понимается под традиционной культурой. Напомним: в каждый момент своего существования общество нуждается в двух типах коммуникативной деятельности — общении диахронном, т.е. передаче информации от поколения к поколению, и общении синхронном, т.е. корпоративном согласовывании текущей языковой деятельности индивидов. Общение в диахронии принято называть *трансляцией*, которая сводится в основном к передаче знаний и программ, известных одной стороне общения и неизвестных другой, в то время как за общением в синхронии закрепилось название *коммуникация*, которую можно описать как своеобразную коррекцию знаний и программ, известную всем сторонам общения и которая обязательно предполагает обратную связь (принятия или непринятия коммуникативных позиций). Оба типа общения используют язык как основную социально-обусловленную реальность, имеющую особую образовательную, культурную и воспитательную силу.

Для попытки построить онтологию «языка воспитания» это разделение означает следующее. Трансляция может рассматриваться в качестве культурного механизма передачи знаний от одного поколения другому; «язык воспитания» здесь заряжен на целеполагание в постфигуративном, конфигуративном и префигуративном (М. Мид) ключе. Коммуникация предполагает выстраивание цепочек «обратной связи» не только между представителями разных поколений, но и в рамках

всего общества в целом, «язык воспитания» предполагает в этом случае налаживание в обществе горизонтальных связей.

Вряд ли стоит обосновывать тот факт, что в последние десятилетия упомянутые выше цепочки «обратной связи» испытывают определяющее влияние со стороны медиа. Тем не менее, роль целенаправленного воспитания, осуществляемого в педагогической деятельности, всё ещё значительна. И хотя в условиях технологической и информационной революции эта деятельность всё больше отходит на второй план, постепенно занимая нишу *корректировки медийных образов*, полученных на почти бессознательном уровне, — тем важнее, с нашей точки зрения, становится вопрос о целях и ценностях педагогики, ведь она предполагает подведение человека к осознанной практике саморазвития, самодисциплины и социальной ответственности.

Следствием выделения описанных выше граней общения стало построение такой модели «языка воспитания», которая учитывала бы специфику общения-трансляции и общения-коммуникации в современном обществе, прежде всего — российском. Отметим, что для российской педагогики и образования как минимум последних двух столетий при решении вопросов этого типа характерно обращение к литературе и философии. Отсюда — наш интерес к литературным и философским идеям, выражающим установку на поиск перспективных моделей «языка воспитания», фундированных за счёт отнесения к определённым онтологическим проекциям.

Наука, философия и литература о «языке воспитания»

Попробуем для начала определить, как связаны теория языка и возможное понимание «языка воспитания». С этой целью обратимся к научным, философским и литературным базам данных, позволяющим связать эти два понятия.

Прежде всего, выделим исходный вопрос о роли языка в процессе воспитания. Этим вопросом озадачена, например,

эволюционная лингвистика, где на первый план выходят исследования развития языка, рассмотренная в рамках когнитивно-коммуникативной деятельности человека во всём её многообразии. Классические исследования этой области в работах Н. Хомского [Хомский, Бервик, 2019], С. Пинкера [Пинкер, 2016], Д. Деннета [Деннет, 2021], М. Томаселло [Томаселло, 2011], Дж. Лакоффа [Лакофф, 2004], дополняются сегодня размышлениями У. Фитча [Фитч, 2013], и Дж. Фодора [Fodor, 2008], обращёнными к новому пониманию процесса эволюции языка и теории ментальных репрезентаций (в которой в частности Дж. Фодор воспроизводит на новом этапе деятельностьную теорию Л. С. Выготского [Выготский, 2000], и П. Я. Гальперина [Гальперин, 1998]).

Параллельно важным направлением изучения роли языка в культуре выступает **Big History** [Кристиан, 2019]. Этот подход стремится выявить *сущность* «языка Адама» [Хомский, Бервик, 2019, Деннет, 2021, Фитч, 2013, Бикертон, 2012, Эверетт, 2019], усматривая её в *свободе*. Так, Н. Хомский пишет: «Язык, благодаря своим исконным свойствам и способам употребления, служит основным критерием, позволяющим определять, является ли другой организм человеческим существом, обладает ли он человеческой способностью к свободному мышлению и выражению своих мыслей, присуща ли ему неотъемлемая человеческая потребность в свободе от внешних оков, налагаемых угнетающей властью. В основе своей человек — творческое, ищущее, самосовершенствующееся существо. Язык есть процесс свободного творчества; законы и принципы языка незыблемы, но способы, которыми используются принципы языкового «порождения», свободны и бесконечно разнообразны» [Хомский, 2016: 147].

Со своей стороны, к пониманию роли языка в культуре подходят **герменевтика** и **философия языка**. Здесь акцентируется его творческий потенциал: «Герменевтику интересует также «дух» языка, который включает в себя не только его красоту и субъективную одухотворённость, но и открытость иным мирам.

... Поэтому необходимо ввести третье измерение языка — критическое и творческое, не направленное ни на научную оценку, ни на обычное человеческое общение. Его цель — открытие возможных миров. Я назвал бы это третье измерение поэтическим» [Рикёр, 2002: 254]. Подчёркивая творческий характер смыслополагания [Смирнов, 2014], Ж.-Ф. Лиотар пишет: «Какое слово здесь, какой цвет там, какой звук, или какая мелодия? Откуда нам знать? Это не вопрос знания. Бытие (или Ничто) не дожидается под дверью. Оно уже живёт в вас, дожидаясь любой формы, в какую вы предложите ему немедленно поселиться» [Лиотар, 2002: 305].

Мир, который перестаёт быть привычным, который непрерывно творится на наших глазах, каждое мгновение становясь иным, предполагает со-творение личности человека. В динамике такого мира человек является его со-творцом, стремящимся предугадать его будущий, всегда лишь возможный образ. Воспитание и образование сегодня — это не о том, как создать идеального человека в идеальных этических обстоятельствах. И вовсе не о том, как формировать различные необходимые для жизни и деятельности в социуме навыки. Образование предполагает для человека образ его бытия-в-мире с вариативностью его развития, самотворения и совершенствования. С этой точки зрения открывается возможность описать «язык воспитания» как актуальную на сегодняшний день модель иерархии ценностей и смыслов, релевантных поставленной цели — достижению успешной синхронной и диахронной коммуникации в ходе решения общественно-полезных задач.

Итак, свобода и творчество — те свойства языка современной культуры, которые могут быть приняты в качестве стратегий трансляции и коммуникации, то есть «языка воспитания». Такие стратегии базируются на тезисе об исходном разнообразии мира, вариативности поведения и наличия жизненных альтернатив. В этом случае свобода означает самостоятельность мышления и самовыражения, тесно связанную с ответственностью за принятые решения.

Философы подходят к вопросу о «языке воспитания» с разных сторон. В любом случае, обращение к философско-антропологическому рассмотрению фундаментальной роли языка в процессе становления личности требует не только систематизации рецептов континентальной науки и философии, присутствующих в отечественном образовательном дискурсе, но и внимания к специфике культурно-исторических и научно-педагогических междисциплинарных контекстов. Это принципиально важно прежде всего потому, что в нынешнюю эпоху тотальной цифровизации и виртуализации общения, повсеместного внедрения искусственного интеллекта и smart-технологий во все сферы человеческой деятельности — и в образовательную особенно — самой системе педагогики, образования и воспитания необходимо прилагать колоссальные усилия для «возвращения человечности» [Лихачёв, 2006: 18, 118, 121] и её сохранения в человеке.

Акцент на изучении языка наблюдается в истории философской мысли как минимум последнего столетия. *Континентальная философия* связывает язык с *бытием-в-мире*. Так, фундаментальная онтология М. Хайдеггера, в центре которой — аналитика Dasein, размышляет над вопросом: «На что же ещё направлена забота, как не на возвращение человека его существу? Какой тут ещё другой смысл, кроме возвращения человеку (homo) его человечности (humanitas)?» [Хайдеггер, 1993: 195–196]. И далее сразу идёт речь о языке: «Язык есть дом Бытия, живя в котором человек экзистировал, поскольку, оберегая Истину Бытия, принадлежит ей» [Хайдеггер, 1993: 203]. В концепции Хайдеггера забота — ключевой экзистенциал, её дело — вопрошать о мире и смысле своего бытия в нём. Аналогичные размышления находим в герменевтике Г.-Г. Гадамера: «Бытие, могущее быть понятым, есть язык»; в таком случае следует говорить «о любом и каждом существе не что оно есть, а как оно предстаёт человеческому пониманию» [Гадамер, 1991: 264–265].

Осознание и понимание человеком мира, себя, других, что, по сути, и представляет собой процесс воспитания

и самовоспитания, подразумевает обретение человеческим существом языка, его бытия-в-языке. Этой позиции (хотя и в призме совершенно иного подхода) вторит «классик» философии сознания (*то есть представитель аналитической традиции*) Д. Деннет. Размышляя об особенностях человеческого с позиции эволюционной биологии и когнитивистики, Деннет утверждает, что язык образует человека, и его развитие как человека возможно лишь в языковой среде: «Только *Homo sapiens* является видом, обладающий богатой кумулятивной культурой, и ключевым фактором, определяющим эту культуру, служит язык. ... Тысячи шимпанзе провели всю свою жизнь в плену у людей и слышали те же слова, что и дети, но не обращали на них внимания. ... Человеческие малыши, напротив, жаждут вербального общения с самого рождения» [Деннет, 2021: 220, 248].

Антропологи и психологи. Исследования герменевтического толка неизменно требуют учёта **антропологического** измерения, позволяющего проследить, какие способы категоризации задают векторы того или иного влияния языка на процессы социализации и инкультурации. В истории педагогики и педагогической психологии также можно зафиксировать опору на философскую антропологию, для которой человеческое измерение тесно связано с языком. Наше время стоит назвать временем наиболее интенсивных антропологических исканий — в философии, науке, искусстве, педагогике. «Одна из грубейших ошибок — считать, что педагогика является наукой о ребёнке, а не о человеке. ... Детей нет — есть люди, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств», — писал великий педагог Я. Корчак [Корчак, 1990: 112]. Одновременно другие авторитетные психологи и педагоги (Ж. Пиаже [Пиаже, 1994], Л.С. Выготский [Выготский, 2000], Ф. Дольто [Дольто, 2024], и др.) стали рассматривать ребёнка как «языковое существо», уделяя значительное внимание

взаимосвязи речи и мышления, роли языка в развитии личности, психологическим проблемам общения в семье. Повторимся: в призме данного подхода язык — необходимое условие и средство социализации человека. Без совместной коммуникативной жизнедеятельности с родителями и другими людьми, без освоения социальных норм и правил культуры, достижений, созданных трудом многих поколений, хранимых и передаваемых с помощью языка, человек в настоящее время немислим как человек.

Отдельного внимания в связи с темой изучения культурной роли языка как «языка воспитания» заслуживает обращение к **литературе**. Начнём разговор о ней в этом ключе с обсуждения животрепещущей темы инклюзии.

Литература: тема инклюзии языка воспитания и образования

Тема «языка воспитания» волнует не только лингвистов, философов, психологов и педагогов. Мировоззренческую глубину этой темы раскрывают и более широкие общественные дискуссии, она представлена в публицистике и, что особенно важно в связи с традициями русского общественно-политического дискурса, в литературных произведениях. Обратимся к недавним событиям литературной жизни нашей страны, а именно, к публикации весной 2024 г. в русском переводе романа Сары Нович «Кроме шуток» / Sara Novic «True Biz»¹. Написанный в 2022–2023 гг. и сразу ставший бестселлером, этот роман сделал выпускницу Колумбийского университета (США), глухую от рождения девушку, известной во всём мире писательницей. Главные герои «True Biz» — ученики школы для глухих Ривер-Вэлли, их родители и учителя. Девочка Чарли, мальчик Остин и другие — на первый взгляд, обычные дети и подростки, только рождённые и растущие в семьях, где глухота передаётся «по на-

¹ Нович С. Кроме шуток. Москва: АСТ: CORPUS, 2024. 480 с.

следству». Им поставлены кохлеарные импланты, предназначенные для того, чтобы учиться слышать, постоянно тренировать слух и адаптироваться в «нормальном» мире «нормальных» слышащих людей, но провоцирующие лишь головные боли, вызывающие зависимость и только усиливающие одиночество и отчуждение. И эти дети, как могут, выражают протест против вмешательства педагогов, врачей и политиков в их личное пространство и проявления власти над их сознанием и телом. Они хотят общаться на родном и привычном для них с рождения языке жестов — языке любви и нежности их родителей; хотят сохранить свой мир и «культуру глухих», богатую, имеющую свои традиции, передающиеся от поколения к поколению. Культуру уникальную, как выясняется по мере чтения романа. Однако ключевая проблема гораздо глубже, и корни её кроются в устройстве общества, долгой истории человечества и, главное — самой человеческой природе как таковой: «Чарли была неприкаянной; она совсем не разбиралась ни в культуре, к которой принадлежала, ни в истории, которая принадлежала ей. Таими были почти все ученики, большинство из них пришли в Ривер-Вэлли уже после того, как не справились с учёбой в обычной школе. ... Жестовый язык был настолько стигматизирован, что, пытаясь избежать его, родители неосознанно выбирали изоляцию, запирая детей в их собственной голове, как раньше их запирали в специализированных учреждениях. ... Такой жестокий подход стоило бы запретить законодательно, но в мире слышащих людей было много непонятных вещей»². Об их пребывании на грани Языка и Тишины, Бытия и Небытия, да и просто обыденной сложности жизни в социуме автор знает на собственном горьком опыте.

Мы видим, что современный роман воспитания со всей серьёзностью и болезненностью вновь актуализировал важнейшую проблему роли, значения и смысла языка в процессе становления и взросления

человека — во всей её глубине, масштабности и многогранности. Автор строит проблемное поле своего повествования вокруг этой темы, выделяя чувствительные точки актуальных процессов современной культуры. Здесь сходятся вопросы присутствия в человеческом мире *человечности*; больного — и здорового общества с его пониманием «нормальности» и «ненормальности»; смысла жизни и смерти; говорится о языке и социальной политике, о воспитании и инклюзивном образовании; о социальной справедливости, о моральных нормах и этической ответственности; о необходимости сохранения культурного наследия мира в его разнообразии. В конечном итоге речь идёт об опасности утраты культурной памяти и реального разнообразия языков.

Активная реакция читателей на произведение, подобные роману С. Нович, как и внимание к ним педагогического сообщества, свидетельствуют о том, что интересующий нас вопрос об онтологии «языка воспитания» в настоящее время приобрёл дополнительные смысловые и ценностные грани. Одной из таких граней стала тема инклюзии [Музыка, Холина, 2020, Судакова, 2018]. Обращение к нему в масштабной философской призме, охватывающей обширный и многоплановый социокультурный контекст, связывает язык с базовой способностью именования существ, вещей и событий, обретением человеком права голоса, а значит, возможности *со-творения* себя как *человека* в познании и преобразования мира по *своим, человеческим, законам*.

**Культурная онтология
«языка воспитания»:
параллелизм и взаимное
проникновение философии
и литературы**

В наши дни, когда мир в очередной раз столкнулся с ниспровержением прежних авторитетов, конфликтами поколений

² Нович С. Кроме шуток. Москва: АСТ: CORPUS, 2024. с. 101, 124.

и целых культур, где под большим вопросом оказалась сама человечность, — неизбежно возникает и другой вопрос: о чём, как и *на каком языке* говорить с ребёнком, которому предстоит жить в этой реальности? Постановка этой проблемы выявляет ещё одну базовую особенность «языка воспитания». Речь идёт не об инструментальном понимании языка, но о попытке выстроить *новую культурную онтологию*, соответствующую степени сложности коммуникации современного общества, где феномен языка нашёл бы не только объяснение, но получил бы обоснованный импульс дальнейшего развития.

С самого рождения, с первых мгновений жизни и проблесков сознания, ребёнок оказывается вовлечён в языковую среду, постепенно проходя различные этапы социализации и инкультурации. Обретая социальное и культурное бытие, он обретает язык, и *бытие-в-мире* становится равнозначным *бытию-в-языке*. Мир «дан» ему именно через язык. Мир, язык и человек, таким образом, изначально сопряжены, существуют в единстве и целостности. Уроки кантовского «коперниканского поворота философии» заставляют признать, что язык — форма мировидения, созидающая и упорядочивающая мир; но при этом логики культурной символизации могут не совпадать, создавая многовекторность поликультурного мира.

Поскольку посредством языка идёт процесс миропонимания и мироистолкования, эти культурные логики сами по себе ставят задачу транспонирования культурных кодов, допуская тем самым наличие «базового» содержания, допускающего саму возможность такого транспонирования. На страницах шедевров мировой художественной литературы и философии этот процесс запечатлён ярко и наглядно. Приведём здесь для примера лишь два весьма показательных фрагмента романов о воспитании, имеющих глубокий философский контекст.

Первый — из автобиографической книги Ж.-П. Сартра «Слова», где автор описывает не просто рождение ребёнка, но рождение *личности*, первый момент осознания своей возможности творить, ощущения себя как писателя, создателя мира и миров. Сартр апеллирует к древнему мифу — к архетипическому событию *именования* человеком всех существ и вещей, что есть в мире, событию со-творения мира человеком и Высшим Творцом, одновременно это событие сотворения и «воспитания» Человека, впервые изрекающего личное «слово о сущем»: «Открыв мир в слове, я долго принимал слово за мир. Существовать значило обладать утверждённым наименованием где-то на бесконечных таблицах слова; писать значило высекать на них новые существа. Мне предстоит давать *имена*. ... Я — Язык всеобщий и неповторимый. ... Я есть, наконец! Словом, я изрекаю *пророчества*, и каждый толкует их по своему разумению. В глубинах моего сердца рождается само *добро*, в тайниках моего юного сознания — сама истина»³.

Другой фрагмент — из ещё одного автобиографического произведения, романа Дж. Джойса «Портрет художника в юности». Здесь взросление человека показано на примере главного героя, подростка Стивена Дедала, alter ego самого писателя. Описана его самостоятельная попытка вопрошания о мире, осознания мироустройства, осмысления и объяснения для себя самого мирового и вселенского порядка, в созидании которого языки, слова, имена продолжают играть приоритетную роль, а Язык и Вселенная пребывают в обоюдной связи. И Стивен-Джойс выстраивает своё представление о сущем, фиксируя имена Земли, Вселенной, Бога, придавая всему для него значимому языковое выражение.

«Он опять открыл первую страницу и прочёл то, что когда-то написал на этом листе: вот он сам, его имя, фамилия и где он живёт.

³ Сартр Ж.-П. Слова. Москва: Прогресс, 1966. С. 130.

Стивен Дедал
 Приготовительный класс
 Клонгоуз Вуд Колледж
 Сэллинз
 Графство Килдер
 Ирландия
 Европа
 Земля
 Вселенная

Он прочёл наоборот, снизу — вверх всю первую страницу и дошёл до своего имени. Вот это он сам. И он опять прочёл всё сверху вниз. А что после Вселенной? Ничего. Но, может быть, есть что-нибудь вокруг Вселенной, что отмечает, где она кончается и с какого места начинается это ничто? Всё и везде — как это? — такое подумать нельзя. Такое под силу только Богу. Бог — так зовут Бога, так же как его зовут Стивен. Dieu — так будет Бог по-французски, и так тоже зовут Бога. И, когда кто-нибудь молится Богу и говорит Dieu, Бог сразу понимает, что это молится француз. Но хотя у Бога разные имена на разных языках, и Бог понимает всё, что говорят люди, которые молятся по-разному на своих языках, всё-таки Бог всегда остаётся тем же Богом, и его настоящее имя Бог»⁴.

В российской науке неоднократно обсуждалась идея, согласно которой можно рассматривать весь историко-философский процесс как способ конструирования не просто онтологий (как в своё время это предложил понимать У. В. О. Куайн [Куайн, 2014]), а именно культурных и языковых онтологий [Красиков, 2020; Головкин, 2013]. С этой точки зрения философская классика, если брать её в целостности (мировоззренческие прорывы античности, средневековая теология, ренессансный гуманизм, доктрины европейского трансцендентализма), в лице Парменида, Пифагора, Платона, Аристотеля, Плотина, Аквината, Локка, Лейбница, Канта, Фихте, Шеллинга,

Гегеля и т.д., не только заложила концептуальные основания классических педагогических систем (Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци); она связала язык и разум⁵, открыла перспективу понимания культуры как специфического символического мира. Разумное слово, логос, был истолкован философами как способ упорядочивания реальности, тождественный самому порядку мира, — будь то древнегреческий космос, средневековый символический универсум, логически выстроенная в строгом соответствии с законами чистого ratio картина мира немецкой теоретической философии и т.д.

Для русской культуры в этом смысле одним из наиболее влиятельных мыслителей является Г. В. Ф. Гегель, прямо (через переводы и русское неогегельянство) и косвенно (через марксизм) оказавший огромное влияние на интеллектуальную и педагогическую культуру российского и советского общества. Абсолютный дух Гегеля — философема-«универсум», вбирающая в себя практически все исторически выработанные мировой философской традицией фундаментальные мета-категории, указывающие на разумное созидательное первоначало, абсолютную первопричину, лежащую в основе всего сущего, основополагающую духовную субстанцию, выражающие главный метафизический смысл проявления трансцендентного, абсолютного, вечного, идеального в реальном, относительном, конечном, временном. В нём скрыто присутствуют и Дао восточной мудрости, и Логос-Огонь Гераклита, Первоединое в единстве Истины-Добра-Красоты Платона, Перводвигатель Аристотеля, София-Премудрость христианства, Трансцендентальный субъект европейского трансцендентализма и многое другое: «В себе и для себя сущее и вечно себя порождающее единство объективного духа

⁴ Джойс Д. Портрет художника в юности // Джойс Д. Собр. соч.: в 3 т. Т.1. Москва: Знак, 1993. С. 213-214.

⁵ Хуторской А.В. История педагогики: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2022. 528 с.; Бессонов Б. Н. История педагогики и образования: учебник и практикум для вузов: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям. Москва: Юрайт, 2024. 208 с.; Старикова Л. Д. История педагогики и философия образования: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 05050165 Профессиональное обучение (по отраслям). Москва: Юрайт, 2024. 435 с.

и его идеальности или его понятия, дух в его абсолютной истине, — это Абсолютный Дух»⁶. И самосознающий Абсолютный Дух в историческом процессе самопознания и самотворения как миро-творения обретает самовыражение и способен переходить в иное состояние: «Этой более высокой стихией является язык...», — утверждает Гегель⁷.

Педагогический потенциал такого отношения к стихии слова трудно переоценить. Слово становится носителем «вечных» смыслов, фундаментом упорядоченного существования универсума. Формируя и упорядочивая для ребёнка весь мир, язык способен создавать идеальное, духовное, абсолютное его измерение в качестве уникальной опоры для ориентации человека в реальном мире, который в этом случае предстаёт законосообразным и потому познаваемым.

Неклассическая линия философской мысли с её герменевтико-феноменологической и экзистенциально-антропологической направленностью, интересом к «человеческой жизни во всей её полноте»⁸ также внесла весомый вклад в онтологию языка воспитания. Значительную роль здесь сыграли неокантианские философские школы⁹ и философия жизни¹⁰, в центре внимания которых оказалась культура во всём многообразии её бытия. В круг их исследования вошли проблемы разнообразия культур, всемирный культурный процесс, социокультурная динамика, диалог и полилог культур, культурные взаимоотношения и конфликты, историческая и культурная антропология и мн. др. Вся эта обширная социокультурная проблематика имеет самое прямое отношение к теме языка воспитания. Личность человека возвращается в реалиях человеческого

мира — то есть мира культуры. Кроме некоего абсолютного трансцендентного мира, оформленного в языке как онтологическая пред-данность идеального мирового порядка и языковых универсалий, существует множество миров различных этносов и культур и соответственно множество языков, а также вариаций и диалектов одного и того же языка. Мирообраз каждого ребёнка создаётся конкретной культурой, в которой он рождается, взрослеет и воспитывается, язык которой им усваивается как родной. И именно язык родной культуры, имея глубокие исторические корни, формирует его нормы, обычаи, ценности, оказывая влияние на всю последующую жизнь, на воспитание им своих детей и внуков и т.д.

Язык и языки: онтология и феноменология культурного символизма

«Язык воспитания», таким образом, это, по сути, язык культуры, взятый в динамике её развития. При этом традиции и языки воспитания, сформировавшиеся в разных культурах отличны друг от друга и, порой, кардинально. В работе «Созерцание жизни» Георг Зиммель писал об этом: «В каждом человеке заключены бесчисленные возможности стать другим, не таким, каким он в действительности стал. Один и тот же ребёнок, воспитанный в Афинах Перикла, в средневековом Нюрнберге или в современном Париже, явил бы собой, даже при неизменности его «характера», три неизмеримо различных образа... Уже тот факт, что для каждого родившегося где бы то ни было ребёнка любой из бесчисленных языков Земли станет “родным языком” и тем самым придаст ему

⁶ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т.3. Философия духа. Москва: Мысль, 1977. С. 32.

⁷ Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. Москва: Наука, 2000. С. 359.

⁸ Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. Москва: Гардарика, 1998. С. 702.

⁹ Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. Москва: Юрист, 1995. 688 с.; Наторп П. Избранные работы. Москва: Территория будущего, 2006. 382 с.

¹⁰ Ницше Ф. Падение кумиров. Санкт-Петербург: Азбука-Аттикус, 2023. —832 с.; Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации. Москва, Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 464 с.; Зиммель Г. Созерцание жизни. Четыре метафизические главы // Избранное: в 2 т. Т. 2. Москва: Юрист, 1996. С. 7-187.

неустрашимую духовную форму, доказывает, насколько неограниченна эластичность человеческой души»¹¹.

Не случайно в русле неклассических философских течений стала активно развиваться культурно-историческая антропология, этнология и этнолингвистика, основатели которой (Ф. Боас, Р. Бенедикт, М. Мид, Э. Эриксон)¹² изучали детство как феномен культуры, помещая его, прежде всего, в социокультурный контекст. Их открытия в огромной мере повлияли на современную педагогику, привлекли внимание к разнообразию педагогических традиций, обусловленных историей породивших их культур и языков.

Рассмотрение языка в неклассическом философском дискурсе связано с ключевыми его философемами — *жизнь* с её категориями смысл, значение, ценность¹³, *жизненный мир* [Гуссерль, 2004], *Dasein* [Хайдеггер, 1993], вокруг которых разворачиваются концепции этих философов. В связи с проблемой воспитания у Г. Марселя, например, читаем: «Если мы теперь вернёмся к проблеме номинации в тех случаях, когда она касается конкретного существа, индивида, мы обнаружим, что она может быть понята реально в надфункциональном плане только как акт любви. Выбрать моему ребёнку имя ... это действительно способ сообщить ему его идентичность и словно запечатлеть сам акт отцовства. Не проливают ли подобные соображения определённый свет и на таинство языка вообще. ... Проблема его происхождения кажется всё менее ясной, она сливается воедино с проблемой появления человека. Важно ясно представлять себе то, как овладевает языком любой ребёнок: очевидно, что в принципе необходимым условием для этого является тепло домашнего очага, и что, с другой стороны, освоение языка происходит в атмосфере своего рода

заворожённости ребёнка контактом с вещами. И наоборот, чрезвычайно легко себе представить, во что превращается язык человека, никогда не любившего, живущего среди подонков, которому самому грозит опасность превратиться в такого же люмпена. Так вырисовывается то сокровеннейшее отношение, которое мы едва можем мыслить, между рождением речи и условиями, человеческими или нет, в которых оно складывается. Человеческими или нет, означает: проникнутыми любовью или лишёнными её» [Марсель, 1995: 133–134].

Язык не только упорядочивает мир, представляя его разумным, прекрасным и гармоничным, задавая его идеальное духовное измерение, и не только вводит его в круг той или иной культуры. Язык — вот то, что изначально, от самого рождения формирует жизненный мир каждого конкретного ребёнка и далее взрослеющего человека. Ведь принципиально важно: в какой атмосфере он растёт, воспитывается (и воспитывается ли?), и как с ним общаются? В каком языке изначально ощущается им мир, переживается бытие-в-мире и обретаются личные жизненные смыслы? В какой язык он входит как в «дом бытия»? Если ребёнку повезло появиться на свет в благополучной семье, и языком воспитания становится язык любви, доброты, нежности, заботы, если общение между ним и взрослыми строится на глубоком понимании, доверии и взаимном уважении — это одна ситуация, дающая надежду на то, что в результате процесса воспитания состоится именно личность высокого нравственного уровня. Ведь грамотный язык формирует гармоничную и стабильную картину мира. Если же ситуация иная, если ребёнка с рождения окружают лишь необразованные или низко образованные люди, если он постоянно слышит лишь безграмотную примитивную речь

¹¹ Зиммель, с. 91–92.

¹² Боас Ф. Раса, язык и культура. Москва: Альма Матер, 2023. 676 с.; Бенедикт Р. Модели культуры. Москва: Альма Матер, 2024. 340 с.; Мид М. Культура и мир детства. Москва: Наука, 1988. 429 с.; Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 416 с.

¹³ Дильтей В. Категории жизни // Вопросы философии. 1995. № 10. С. 129–143.

(а то и обценную лексику), и нет никакой возможности выбраться из круга столь ущербного и грубого языка, личностный рост в таком культурном ареале становится огромным вызовом.

Анастасия Цветаева в мемуарах с большой благодарностью в адрес родителей рассказывает о том, в какой теплой семейной обстановке росли и выросли они с Мариной. «Мамины рассказы! О чём? О чём только не! О старом короле Лире, изгнанном дочерьми. О молодом Людовике Баварском, любившем луну и пруды, музыку, отрешенным от престола, поселившимся в лесу, жившем ночью под музыку Вагнера. ... Только начав говорить — и почти сразу на трёх языках, мы оказались в таком сообществе, как попавший, по сказке, в горную пещеру к драгоценным камням, которые стерегли гномы. Драгоценное существование слова, как источника сверкания, будило в нас такой отзвук, который уже в 6-7 лет был мукой и счастьем владычества. Немецкие слова, и сколько ещё их было с французскими, дарили двойной смысл тому, что старшие звали «изучением языка». И каждое из этих слов было талисман. А русские слова? Не ими ли пылало сердце в сказке о Василисе Премудрой, о каких-то тридцатых царствах? Они полновластно царили в сердце моём. Может быть, этой органической услугой языка объясняется, что я не помню трудностей «изучения языков»? Это было просто вхождение в *свой дом*, где всё узнавалось. О Марине же и говорить нечего. Её одарённость была рангом выше моей, она с первых лет жизни, по народной поговорке, — «хватала с неба звёзды»¹⁴. Это была семья высочайшего уровня культуры и образованности. Сёстры Цветаевы с нежных лет получали трёхязычное образование, из уст родителей усваивали европейские языки, свободно говоря на них (в доме постоянно звучала немецкая, французская речь), и одновременно через родной язык

приобщались к сокровенной культурной традиции русского народа. Они воспитывались на образцах языка высокой классической литературы, шедевры которой читались в оригинале, серьёзно изучали историю и искусство, занимались музыкой. Такой язык образования и такой уровень общения был для девочек естественным, именно благодаря этому вся сокровищница мировой культуры, всё её богатство были им доступны. И это был язык любви, дома, семьи, при этом годы их взросления и юности пришлись на сложный и трагичный исторический период мировых катастроф, войн, революций, смены политических режимов, общего кризиса культуры в России и в мире. Семейство Цветаевых, к счастью, не было единственным и уникальным — такой язык и стиль воспитания, как и образ жизни, был характерен для русской интеллигенции (преимущественно дворянского происхождения) [Муравьёва, 2021; Ржеуцкий, 2018]. Думается, именно эта глубокая традиция европейского и русского образования, на языке истинных интеллигентов передававшаяся из поколения в поколение, способствовала спасению и сохранению русской и мировой культуры в целом, которая без неё неизбежно была бы утрачена.

Аксиология «языка воспитания» и становление системы ценностей

Если взглянуть на проблему значения языка как создателя жизненного мира для воспитания будущих поколений более широко, не только на уровне конкретного человека из конкретной семьи, но на уровне социума в целом, то становятся понятны размышления о «трагичности» и даже «катастрофичности» вопросов образования на сломе исторических эпох. Так было и в первой половине XX в., когда П. Сорокин, О. Шпенглер, А. Вебер, К. Ясперс,

¹⁴ Цветаева А. Воспоминания: в 2 т. Т.1. 1898 –1911 годы. Москва.: Бослен, 2008. С. 26, 67, 69.

Х. Ортега-и-Гассет¹⁵ и многие другие говорили о глубочайшем кризисе культуры. В свою очередь поэт и философ Э. Юнгер, более чем столетняя жизнь которого (1895–1998) охватывает трагические события XX в., в романе «Эвмесвиль» пишет: «Упадок языка — не столько болезнь, сколько симптом. Симптом иссякновения живой воды мироздания. Слово ещё имеет значение, но уже утратило смысл. Оно всё чаще заменяется цифрами. Становится непригодным для поэзии, недейственным в молитве. ... Если употребление низменных слов становится обычным явлением в обиходной речи и тем более в поэзии, с этим, как правило, сочетается атака на возвышенное. Тот, кому нравится “жрать” и даже хвастаться этим, тем самым отмечает от себя мысль, что в хлебе он видит чудо, воплощающееся в каждой трапезе»¹⁶.

Думается, Эрнст Юнгер не случайно совмещает в одном абзаце текста своего романа низменное слово «жрать» и исполненное символического смысла слово «хлеб» (символ христианской трапезы, в христианстве означающий тело Христова). Так философ демонстрирует не только мысль об упадке языка в кризисное время, но и подчёркивает способность языка хранить архетипическую память. В свою очередь, своеобразная аксиологическая инертность языка предстаёт как импульс к сохранению ценностного начала культуры. В том же «Портрете» Дж. Джойс рассказывает о том, с каким благоговением воспринимает юный Стивен высокий слог и стиль общения своего учителя, размышляя, насколько отличаются их языки и интуитивно понимая, что это ему, Стивену предстоит перенимать язык учителя и через него приобщаться к высокой культуре, а не наоборот: «Язык, на котором мы сейчас говорим, — прежде всего, его язык, а потом уже мой. Как различны слова — дом, Христос,

учитель — в его и в моих устах. Я не могу говорить или писать эти слова, не испытывая духовного трепета. Его язык — такой близкий и такой чужой — всегда останется для меня лишь благоприобретённым. Я не создавал этих слов. ... Моя душа хоронится в тени его языка»¹⁷.

Язык — хранитель культурной памяти, и он же обеспечивает её передачу, то есть не является статичным, развивается. Важнейшая задача воспитания — трансляция накопленного человечеством опыта, приобщение к культурной традиции. Именно язык отражает процесс появления и утраты ценностей, позволяет обществу определить этот процесс. Процесс воспитания с этой точки зрения можно интерпретировать как трансляцию ценностей, где борьба за их сохранение всегда связана с переосмыслением традиции новыми поколениями. Роль языка в этом переосмыслении трудно переоценить. Как уже отмечалось, особое место в новоевропейской культуре в этом процессе занимает философствующая художественная литература, которая обращается к поиску «утраченного времени». Так благодаря языку не «распадается связь времён». Например, читая Джойса, мы понимаем, что, согласно логике «Портрета ...», его учитель так же, как и Стивен, «сам не выдумал никаких слов», но воспринял их от старших и, произнося их с величайшим почтением к прошлому, вкладывает в них глубоко сакральный смысл. Читая Сартра, понимаем, что, будучи восприимчивым к языку ребёнком, он бессознательно, из бытия-в-языке, усваивал представления об истине, добре, красоте как высших ценностях, одновременно вербально обретая их из бытия-в-мире.

Язык длится от века к веку, передавая исторические смыслы, он древнее и мудрее любого учителя и воспитателя, любого из

¹⁵ Сорокин П. Человек и общество в условиях бедствий. Москва: Академический проект, 2022. 399 с.; Шпенглер О. Закат Западного мира. Очерки морфологии мировой истории. Санкт-Петербург: Азбука-Аттикус, 2023. 1152 с.; Вебер А. Избранное: Кризис европейской культуры. Санкт-Петербург.: Университетская книга, 1999. 564 с.; Ясперс К. Смысл и назначение истории. Москва: Республика, 1994. 528 с.; Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. Дегуманизация искусства. Бесхребетная Испания. Москва: АСТ, 2008. 348 с.

¹⁶ Юнгер Э. Эвмесвиль. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2013. С. 106.

¹⁷ Джойс, с. 380.

нас. Философы неоднократно указывали на это его качество. П. Рикёр пишет: «Речь идёт о времени языка как такового, которое не прекращается со смертью индивида. Жизнь в человеческом измерении — это жизнь на грани, разделяющей частное время смертных и общественное время языка. ... Смысл человеческого существования сам по себе повествователен, заключается не только в возможности изменить мир или овладеть им, но и остаться в памяти поколений, чтобы о тебе рассказывали, стать незабвенным» [Рикёр, 2002: 230, 233]. Ему вторит Э. Левинас: «Главная цель и задача существования или здесь-бытия (Dasein), — восстанавливать и соединять в единое целое то, что распалось во времени, — прошлое, настоящее и будущее» [Левинас, 2002: 199]. Таким образом, воспитание, рассмотренное в контекстах аксиологической проблематики, обретает более широкий ракурс осмысления: оно тесно и глубоко связано с памятью и забвением, временем и вечностью, жизнью и смертью, историей, традицией.

Интересный фрагмент, наводящий на нетривиальные размышления об аксиологии «языка воспитания» в обозначенном контексте, находим в воспоминаниях Германа Гессе о своём детстве: «Не только одни родители воспитывали меня, в этом участвовали также иные, более высокие, более сокровенные, более таинственные силы, в числе которых был, между прочим, бог Пан, стоявший за стеклом в шкафу моего дедушки, приняв обличие маленького, танцующего индийского божка. К этому божеству присоединились другие, и они приняли на себя попечение о моих детских годах. Ещё задолго до того, как я выучился читать и писать, они до такой степени переполнили моё существо первозданными образами и мыслями страны Востока, что позднее я переживал каждую встречу с индийскими и китайскими мудрецами, как свидание со знакомцами, возврат в родной дом. ... За его образом и обличьем обитал

Бог, таилось Бесконечное, — а его в те годы, в бытность мальчиком, я знал и почитал без всяких имён ничуть не меньше, нежели впоследствии, когда я стал именовать его Шивой или Вишну, Богом, Жизнью, Брахманом, Атманом, Дао или Вечной Матерью»¹⁸.

Из приведённого фрагмента видно, как язык «отсылает» ребёнка, ещё обладающего детским мифопоэтическим мироощущением, в архаические глубины культуры, к древнему мифу, к изначальным архетипам, к именам древних богов, погружает мальчика в бессознательные человечества [Смирнов, 2017], где ценности заложены а priori. Создатель «Игры в бисер», несомненно, обладал гениальной «памятью культурой» или по крайней мере особым *чувством культуры*.

Здесь важно отметить, что под Востоком Гессе понимает не часть света с конкретными Китаем, Индией, Японией, а страну Духа, некий идеальный абсолютный духовный мир (Гессе следует философии Гегеля, ранее Платона, древних мудрецов и т.д.), сферу идей и идеалов, первообразов, «истинных духовных ценностей»¹⁹. Идеализация некоей «чистой и первозданной Культуры», нередко отождествляемой с Востоком, — позиция, не редкая для европейских мыслителей XIX и XX вв. Поиск идеала, представление о «вечности и неизменности» неких абсолютных ценностей — настроение, которое охватывает в этот период кризиса европейской культуры не только творцов литературных произведений, но и более широкие слои думающих людей. Педагоги — в их числе.

Подобное обращение к поиску «фундаментальных основ» было бы легко объяснить психологическим механизмом защиты от тревожности — в кризисные эпохи, когда ниспровергаются привычные устои, рушатся не только воспитательные системы, но и общественные институты, прежде казавшиеся незыблемыми, подобные поиски «фигуры защитника» предстают как вполне оправданные. Вместе с тем,

¹⁸ Гессе Г. Детство волшебника // Собр. соч.: в 8 т. Т. 7. Москва: Изд. группа «Прогресс» – «Литера»; Харьков: Фолио, 1995. С. 28-29.

¹⁹ Гессе Г. Паломничество в страну Востока // Избранное. Москва: Радуга, 1984. С.23-74.

размышления о «нравственных абсолютах» перестаёт казаться «простым» противоядием от фрустрации, когда речь начинает идти о попытке понять — а что же такое истина, добро и красота? культура? Что может сказать язык, кроме «привязки» человека к культурному контексту его исторического времени? И как, за счёт чего, мы можем понимать представителей других времён, если гипотеза о неких «культурных универсалиях» отрицается с порога? На помощь приходит идея мировой литературы, высказанная некогда И. Ф. Гёте: диалог культур, ведущийся сквозь века, ведётся *вне* времени, но каждый из его участников остаётся в своём времени и говорит «из» него. «Вечные ценности» предстают таким образом не в качестве некоей неизменной субстанции или связанных с ней однозначных оценок, навязываемых представителям других эпох и культур, — но в виде допущения, обеспечивающего саму возможность взаимопонимания между ними.

Великая педагогика всегда откликнулась на ситуации, которую современники воспринимали как «духовную катастрофу». Интересно, что именно в таких сложных исторических обстоятельствах, в эпохи тяжелейших потрясений основ культуры и краха гуманизма появляются педагогические концепции *воспитания свободой* [Нилл, 2019], *гуманного воспитания* [Макаренко, 2023], *воспитания любовью* [Корчак, 1990], *воспитания сердцем* [Сухомлинский, 2019]. Януш Корчак сказал своё слово о безусловной любви к ребёнку своим поступком в годы Второй мировой войны, А. Нилл и А. Макаренко создавали школы в период революций, В. Сухомлинский школу радости — в трудное время авторитарной власти сталинского режима. Все они говорили с детьми, родителями, обществом и миром на языке любви, принятия и доверия. Их труды изменили язык самой педагогики

и существенно повлияли и на более современных педагогов. Педагогическая традиция любви жива и продолжается поныне в педагогике *глубинного понимания ребёнка* [Дольто, 2015], *гуманно-личностного подхода к образованию* [Амонашвили, 2019], *теории привязанности* [Ньюфелд, Матэ, 2018].

В этой связи показательно, что современные педагоги склонны не только осваивать новейшие методики обучения, но и в поисках «вечных» (или «традиционных») ценностей глубоко погружаются в изучение истории педагогики, стремятся актуализировать педагогическое наследие древних культур и цивилизаций, находят в этих культурах фундаментальные ценностные основания мировой культуры. Среди участников этого вневременного диалога оказываются такие разные позиции, как мудрость древнеегипетских фараонов, заветы Моисея, учение Конфуция, педагогика Будды, эпос Гомера, школа Пифагора, майевтика Сократа, древнеславянская педагогика и древнерусские формы образования, заповеди и притчи Христа — уроки которых, по мнению некоторых авторов, важны и необходимы человечеству сейчас, как никогда²⁰. Тем самым обращение к истории культуры, попытка *понять язык* или по крайней мере символический строй как хорошо известных культурных общностей, так и малоизвестных отдельных очагов древних цивилизаций, обогащает современные подходы к воспитанию за счёт углубления знаний о разнообразии культур и многовекторности понимания *человеческого*. Именно такой подход обеспечивает ситуацию свободного и осознанного выбора социально ответственного индивида, который в современном общественно значимом дискурсе именуется личностью и о воспитании которого идёт речь в данной статье.

²⁰ Хуторской; Бессонов; Багдасарян В.Э., Лукашенко С. П. (Архимандрит Сильвестр). Педагогические системы. Цивилизационно-ценностные основания: учебное пособие. Ярославль: ООО «Специализированный полиграфический комбинат», 2023. 418 с.

Эстетика языка и эстетическое воспитание

«Все наши языки суть произведения искусства», — отметил в своё время Ж.-Ж. Руссо в знаменитом педагогическом романе «Эмиль, или О воспитании»²¹. Разнообразии палитры культурной символизации питает актуальный язык воспитания», обогащает его, раскрывает красоту мира, освоенного человечеством. Немецкие мыслители, чьи идеи оставили глубокий след в разработке практик воспитания и образования, оказав влияние в том числе на российскую культуру, — такие, как И. Гердер, В. Гумбольдт и Ф. Шеллинг, — преклонялись перед поэзией Гомера и искусством древних греков; Кант изумлялся поэзии Гёте; Гегель был очарован полотнами Рафаэля, Леонардо, Боттичелли, Микеланджело, античной скульптурой; Хайдеггер мыслью старался постичь творения любимых им Гёльдерлина, Новалиса, Рильке, Тракля; Э. Жильсон и Ж. Маритен благоговели перед поэзией Данте. Холодные философские абстракции подпитывались чувственностью, красотой, образностью и метафоричностью языка искусства.

Ещё Платон заметил, что в искусстве и поэзии проявляется творческий потенциал мысли, назвав философию «искусством искусств». В свою очередь существование поэзии свидетельствует о глубоко укоренённой в мысли сути языка — и о том творческом начале, которое свойственно ему. В. Гумбольдт писал о поэзии как искусстве самого языка: «Природа развёртывает перед нами богатую образами всех чувственных восприятий пестроту явлений, озарённую лучезарным сиянием. Наша мысль открывает в ней созвучную форме нашего духа закономерность; отделённая от телесного бытия вещей, словно одного лишь человека затрагивающее волшебство,

облекает их очертания внешняя красота. ... Всё это, в аналогичных созвучиях, мы снова находим в языке, всё это он способен воссоздать. ... Нет в человеческом сердце таких глубин, такой тонкости, такой широты, чтобы они не могли перейти в язык и проявиться в нём. ... Поэтому художественная красота языка не есть его случайное украшение; как раз наоборот она есть необходимое следствие, вытекающее из всей его сущности. ... Ибо внутренняя работа духа только тогда достигает высочайших вершин, когда её пронизывает чувство прекрасного»²². Согласно этой точке зрения, язык, запечатлевая мир в его прекрасном образе, сам становится искусством; язык и красота предстают как изначально связанные.

Эстетика языка — неотъемлемая часть педагогики. Этот подход развивает и уточняет тезис, согласно которому эстетическое воспитание — важнейшая составляющая процесса воспитания в целом. «Сотри случайные черты — И ты увидишь: мир прекрасен», — сказал поэт. Язык может представить мир в идеале, в его прекрасном, гармоничном, светлом и чистом облике. «Как прекрасен этот мир, посмотри!», — вслед за поэтом говорим мы ребёнку. С языком связано развитие эмоционального интеллекта, эмпатии и всей эмоционально-эстетической сферы. При этом язык воспитывает самые глубокие чувства — чувство прекрасного, чувство возвышенного, чувство трагического. В наше время отечественные педагоги, психологи, наставники ориентируются на лучшие образцы языка великих шедевров мировой культуры, в педагогическом процессе активно задействован эстетический потенциал всех видов искусств — живописи, музыки, поэзии и литературы, балета, фотографии, театра и кино и т.д. Огромное внимание уделяется высокому литературному языку и другим языкам искусства.

²¹ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1981. С. 61.

²² Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 2001. С. 81–82, 101, 109.

Язык раскрывает творческие способности детей, изначально побуждая к творчеству и самосовершенствованию. А. Белый, пытаясь постичь исток, природу и сущность самого творчества, описывает своё бытие-в-языке как состояние трепетного эстетического переживания, охватывающего все его существо. Именно в языке и мир, и человек, рождаются и творятся одновременно: «Язык — наиболее могущественное орудие творчества. Когда я называю словом предмет, я утверждаю его существование. ... Живое, изречённое слово — выражение сокровенной сущности моей природы. ... В слове дано первородное творчество; слово связывает бессловесный незримый мир, который роится в подсознательной глубине моего личного сознания с бессловесным, бессмысленным миром, который роится вне моей личности. Слово создаёт новый, “третий” мир — мир звуковых символов. ... Мир внешний проливается в мою душу; мир внутренний проливается из меня в зори, в шум деревьев; в слове, только в слове воссоздаю я для себя окружающее меня извне и изнутри, ибо я — слово и только слово»²³. Красота языка, таким образом, способна открыть человеку красоту мира. Неоднозначность существующих в этом мире явлений и тенденций, как и возможность их амбивалентных оценок, раскрывают ещё одно измерение языка — язык является очень гибким инструментом ориентации в мире, где *красота* предстаёт в качестве интегральной оценки *пригодности* к выполнению той или иной культурной функции; а *безобразное* может стать синонимом разрушения исходной целостности или играть роль трикстера, провоцирующего дальнейшее развитие. Сам факт развития системы эстетических категорий современной философии на наш взгляд свидетельствует именно и прежде всего о такой гибкости (языка), его способности к самодифференциации, — что является важнейшим фактором саморазвития и самовоспитания

и отражает наличие в современной культуре высокосохранного импульса, со времён античности отождествляющего воспитание и свободное саморазвитие.

Этическое измерение языка и уроки морали

Человек живёт в социуме. Именно в социуме он взрослеет, воспитание вне социума — невозможно. Бытие социума в человеке и человека в социуме регулируется в том числе «внутренними» законами этики, которые можно рассматривать как принципы самоорганизации. К. Ясперс писал об этом в книге о смысле и назначении истории человечества: «Человек находит в мире другого человека как единственную действительность, с которой он может объединиться в понимании и доверии. ... Человеческое бытие безоговорочно связано с коммуникацией. ... Коммуникация любого вида настолько свойственна человеку как человеку в основе его сущности, что она всегда остаётся возможной, и никогда нельзя знать, какой глубины она достигнет»²⁴.

Язык — сфера фиксации морали, более того, мораль объективируется в языке: «Язык является открытием Другого, он устанавливает отношение, не сводимое к субъектно-объектному отношению. ... Язык предполагает собеседника, множество собеседников. Их общение — скажем сразу — это этика», — отмечает Э. Левинас [Левинас, 2000: 106]. В языке сформированы и сосредоточены этические категории и понятия: добро и зло, справедливость и равенство, благо, совесть, долг, честь, достоинство. Посредством языка люди высказывают личную нравственную позицию. Вербально выражаются приветствия и комплименты, извинения и слова сочувствия, посредством языка становится возможной терпимость к иному мышлению, поведению и образу жизни, иной культуре.

²³ Белый А. Символизм как миропонимание. Москва: Республика, 1994. С. 131.

²⁴ Ясперс, с. 508.

Этическая составляющая воспитания принципиально важна; сегодня она считается приоритетной. Уже с самого рождения и первых лет жизни, включаясь в социальные отношения, ребёнок получает уроки морали, как от родителей и других воспитателей, так и (чаще всего) от самого общества посредством проб и ошибок в общении. Однако усвоение и, главное, закрепление этических норм происходит в значительной мере через язык. Не случайно великие учителя человечества, пророки, создатели мировых культур — Будда, Конфуций, Соломон, Христос, Махатма Ганди, мать Тереза, Кант и т.д. уделяли фундаментальное внимание общению и связанным с ним этическим ценностям, нормам и моделям поведения и общения²⁵.

Есть все основания полагать, что культура в современном понимании начинается не только с производства «несъедобных» предметов искусства, но с ответственности перед Другим и другими, перед группой и самим собой. Такая ответственность имеет коммуникативное измерение, выраженное в языке: «Высказывание — это этическая искренность. ... Именно высказывание делает возможным самовыражение искренности; это способ делиться, а не хранить всё в себе. ... Говорящий может достичь высот поэзии или скатиться в глубины лжи <...> Ребёнок представляет собой чистую экспозицию мысли, поскольку он полностью уязвим, он не научился ещё скрывать, обманывать или быть неискренним...» [Левинас, 2002: 207].

Разумеется, мир коммуникации слишком сложен, чтобы сводить его к искренности. Взаимоотношения людей и человеческие поступки — неоднозначны. Язык морали амбивалентен и полисемантивен. Те же понятия «добро» и «зло» могут иметь самые разные значения и наделяться то одним, то совсем иным смыслом. Разобраться в том, «что такое хорошо и что такое плохо» ребёнку в большинстве случаев очень трудно. Потому на воспитателе лежит особая этическая ответственность. Прежде,

чем давать уроки морали, воспитатель «сам должен быть воспитан». Но насколько реальный человек может отвечать идеалу? Этот риторический вопрос позволяет интерпретировать онтологию морального аспекта «языка воспитания» не в качестве неких догм — мораль требует постоянно отчёта о своих несоответствиях с должным, а не ригоризма, предписывающего другому следовать «моему образцу». Отсюда долг воспитателя — быть честным со своими воспитанниками. Тем самым, взятая в моральном измерении, современная «онтология воспитания» проявляет признаки экзистенциального проекта, а не обычных рекомендаций либо предписаний. Жёсткость этих предписаний означает требовательность к себе, вдохновлённая со-творчеством смыслополагания и определяющая «язык воспитания» как широкий спектр культурных практик, ориентированных на представления о должном.

Заключение

Допустив саму возможность реконструкции онтологии «языка воспитания», мы попытались предложить объяснительную модель, которая могла бы стать развёрнутым комментарием парадокса «вечных ценностей», важных для воспитательных стратегий как минимум нового и новейшего времени. Рандомное обращение к научным изысканиям, философской и художественной литературе позволило как минимум подтвердить наличие данного вектора в поисках учёных, философов и писателей.

Стремясь избежать ошибки сведения онтологии к набору субстантивированных качеств, мы обратились к вопросу об онтологии культуры как прообразу онтологии «языка воспитания». Ключевая идея токования культуры как творческой активности и способа смыслополагания определила дальнейшие шаги в осмыслении связи символизма, выраженного в языке, с идеей трансцендирования как

²⁵ Хуторской.

основного свойства *человеческого*. Такой подход выявил значение тезиса о «вечных ценностях», транслируемых конкретными «языками воспитания», с позиций социокультурных запросов современного общества. В числе таких запросов обращает на себя внимание требование инклюзии, идеал поликультурности и поиск педагогами фундаментальных оснований своей деятельности. Последнее служит не только противовесом от психологической фрустрации в результате роста хаотизации и нестабильности в кризисные эпохи. Ориентация на поиск онтологических оснований позволяет установить своё место во времени, определить свою позицию в историко-культурном процессе. Его восприятие в качестве целостного и непрерывного — одна из черт российского

образования, для которого особая связь с мировой культурой воспринимается в качестве национальной особенности. С этой точки зрения поиск «вечных ценностей» предстаёт как аксиологическое основание синхронного (в коммуникации) и диахронного (в трансляции) диалога культур, саму возможность которого обосновывает тезис о существовании онтологии «языка воспитания». Эстетическое (красота) и этическое (добро) измерения онтологии «языка воспитания» выявили значительный ресурс его самовоспроизводства в различных исторических и социальных контекстах. Таким образом философская мозаика, реконструирующая онтологию «языка воспитания», раскрывает «вечные ценности» как *процесс* поиска истины, добра и красоты, открытый вызовам времени.

Список литературы:

- Амонашвили Ш. Педагогическая симфония. — Москва: Амрита-Русь, 2019. — 312 с.
- Афанасьева В. В., Анисимов Н. С. Постнеклассическая онтология // Вопросы философии. — 2015. — № 8. — С. 28–41.
- Бадью А., Тарби Ф. Философия и событие: Беседы с кратким введением в философию Алена Бадью. — Москва: ИОН, 2013. — 191 с.
- Бикертон Д. Язык Адама: как люди создали язык, как язык создал людей. — Москва: Языки славянских культур, 2012. — XXV, 308 с.
- Выготский Л. С. Психология. — Москва: Эксмо-Пресс, 2000. — 1008 с.
- Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. — Москва: Искусство, 1991. — 367 с.
- Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. — Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. — 480 с.
- Головко Н. В. Научный реализм и натурализация семантики // Ценности и смыслы. — 2013. — № 3. — С. 75–87.
- Гурулёва Т. Л. Педагогическая парадигма языкового образования // Вестник Читинского государственного университета. — 2009. — № 5. — С. 58–67.
- Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. — Санкт-Петербург: Наука, 2013. — 493 с.
- Деннет Д. Разум: от начала до конца. — Москва: Эксмо, 2021. — 528 с.
- Дольто Ф. Все это язык. — Санкт-Петербург: Питер, 2024. — 192 с.
- Дольто Ф. Заповедный мир детства. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2015. — 640 с.
- Корчак Я. Как любить ребёнка. — Москва: Политиздат, 1990. — 493 с.
- Красиков В. И. Онтологические схемы // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. — 2020. — № 5. — С. 3–19.
- Кристиан Д. Большая история: с чего все начиналось и что будет дальше. — Москва: Колибри, 2019. — 430 с.
- Куайн У. В. О. Преследуя истину. — Москва: Канон+, 2014. — 176 с.

Кузнецова А. Я., Омельченко Е. А. Современные парадигмы образования в контексте теории научных революций // Научно-методический электронный журнал "Концепт". — 2017. — №11. — С. 24–33. <https://doi.org/10.24422/MCITO.2017.11.8152>

Лакофф Д. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. — Москва: Языки славянской культуры, 2004. — 792 с.

Левинас Э. Тотальность и бесконечное // Избранное: Тотальность и бесконечное. Москва: Культур. инициатива; Санкт-Петербург: Университет. кн., 2000. С. 66–291.

Левинас Э. Этика бесконечного // Диалоги о Европе / Керни Р. — Москва: Весь Мир, 2002. — С. 191–212.

Лиотар Ж.-Ф. Что есть истина? // Диалоги о Европе / Керни Р. — Москва: Весь Мир, 2002. — С. 296–310.

Лихачёв Д. С. Письма о добром и прекрасном. — Москва: Наука; Санкт-Петербург: Logos, 2006. — 320 с.

Макаренко А.С. Книга для родителей. — Москва: Концептуал, 2023. — 336 с.

Марсель Г. Трагическая мудрость философии. — Москва: Изд-во гуманитарной литературы, 1995. — 216 с.

Музыка О. А., Холина О. А. Концепция инклюзии в контексте философии инструментализма // Социология. — 2020. — № 3. — С. 348–352.

Муравьёва О. С. Как воспитывали русского дворянина: Опыт знаменитых семей России — современным родителям. — Москва: Эксмо, 2021. — 304 с.

Нилл А. Воспитание свободой. Школа Саммерхилл. — Москва: АСТ, 2019. — 480 с.

Ньюфелд Г., Матэ, Г. Не упускайте своих детей. — Москва: Ресурс, 2018. — 448 с.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. — Москва: Педагогика-Пресс, 1994. — 528 с.

Пинкер С. Язык как инстинкт. — Москва: URSS 2016. — 464 с.

Ржеуцкий В. С. Идеал воспитания дворянства в Европе. XVII–XIX века. — Москва: Новое литературное обозрение, 2018. — 496 с.

Рикёр П. Творческие возможности языка // Диалоги о Европе / Керни Р. — Москва: Весь Мир, 2002. — С. 228–255.

Смирнов А. В. Коллективное когнитивное бессознательное и его функции в логике, языке и культуре // Вестник Российской академии наук. — 2017. — № 10. — С. 867–878. <https://doi.org/10.7868/S0869587317100012>

Смирнов А. В. Сознание как смыслополагание // Философский журнал. — 2014. — № 1. — С. 35–57.

Стёпин В. С. Исторические типы научной рациональности: проблемы демаркации и преемственности // Философия, методология и история науки. — 2015. — № 1. — С. 6–27. <https://doi.org/10.17720/2413-3809.2015.t1.1.s01>

Судакова Н. Е. Инклюзия как ценностное ядро философии гуманизма // Обсерватория культуры. — 2018. — Т. 15, № 1. — С. 21–31. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2018-15-1-21-31>

Сулима И. И. Бытийный статус языка в образовании // Вестник Мининского университета. — 2019. — Т. 7, № 4. — С. 16. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-16>

Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Москва: Концептуал, 2019. — 320 с.

Тестов В. А. О понятии педагогической парадигмы // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2013. — № 5. — С. 16–20.

Томаселло М. Истоки человеческого общения. — Москва: Языки славянских культур, 2011. — 323 с.

Фитч У. Т. Эволюция языка. — Москва: Языки славянской культуры, 2013. — 767 с.

Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции. — Москва: АСТ, 2008. — 349 с.

Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. — Москва: Республика, 1993. — 447 с.

Харари Ю. Номо Деус. Краткая история будущего. — Москва: Синдбад, 2020. — 492 с.

Хомский Н. Избранное. — Москва: Энциклопедия-ру, 2016. — 717 с.

Хомский Н., Бервик Р. Человек говорящий. Эволюция и язык. — Санкт-Петербург: Питер, 2019. — 304 с.

Эверетт Д. Как начинался язык: История величайшего изобретения. — Москва: Альпина нон-фикшн, 2019. — 424 с.

Fodor J. A. LOT2: Language of Thought Revisited. — Oxford: Oxford University Press, 2008. — 240 p. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199548774.001.0001>

References:

Afanasyeva, V. V. and Anisimov, N. S. (2015) 'Postnonclassical ontology', *Voprosy Filosofii*, (8), pp. 28–41. (In Russian).

Amonashvili, Sh. (2019) *Pedagogicheskaya simfoniya* [Pedagogical Symphony]. Moscow: Amrita-Rus' Publ. .

Badiou, A. and Tarby, F. (2010) *La Philosophie et l'Événement, entretiens avec Fabien Tarby*. Paris: Germina. (Russ. ed.: (2013) *Filosofiya i sobytiye. Besedy s kratkim vnedreniyem v filosofiyu Alena Bad'yu*. Moscow: ION Publ.).

Berwick, R. C. and Chomsky, N. (2017) *Why Only Us: Language and Evolution*. Cambridge: The MIT Press. (Russ. ed.: (2019) *Chelovek govoryashhij. E'volyuciya i yazyk*. Saint Petersburg: Piter Publ.).

Bickerton, D. (2009) *Adam's Tongue: How Humans Made Language, How Language Made Humans*. New York: Farrar, Straus and Giroux. (Russ. ed.: (2012) *Yazyk Adama: kak lyudi sozdali yazyk, kak yazyk sozdal lyudey*. Moscow: YAzyki slavyanskikh kul'tur Publ.).

Chomsky, N. (1999) *The essential Chomsky: Essays on Freedom and Democracy*. London: Pluto Press. (Russ. ed.: (2016) *Izbrannoe*. Moscow: E`nciklopediya-ru Publ.).

Christian, D., Stokes Brown, C. and Benjamin, C. (2014) *Big History: Between Nothing and Everything*. New York: McGraw-Hill Education. (Russ. ed.: (2019) *Bol'shaya istoriya: s chego vse nachinalos' i chto budet dal'she*. Moscow: Colibri Publ.).

Dennett, D. C. (2017) *From bacteria to bach and back: The Evolution of Minds*. New York: W. W. Norton & Company. (Russ. ed.: (2021) *Razum: ot nachala do konca*. Moscow: Exmo Publ.).

Dolto, F. (1977) *Lorsque l'enfant paraît*. Paris: Le Seuil. (Russ. ed.: (2015) *Zapovedny'j mir detstva*. Ekaterinburg: Rama Publ.).

Dolto, F. (1995) *Tout est langage*. Paris: Gallimard. (Russ. ed.: (2024) *Vse eto yazyk*. Saint Petersburg: Piter Publ.).

Everett, D. L. (2017) *How language began*. New York: W. W. Norton. (Russ. ed.: (2019) *Kak nachinalsya yazyk: Istoriya velichajshogo izobreteniya*. Moscow: Al`pina non-fikshn Publ.).

Fitch, W. T. (2011) *The Evolution of language*. Cambridge: Cambridge University Press. (Russ. ed.: (2013) *E'volyuciya yazyka*. Moscow: YAzyki slavyanskikh kul'tur Publ.).

Fodor, J. A. (2008) *LOT 2: The Language of Thought Revisited*. Oxford: Oxford University Press Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199548774.001.0001>

Fukuyama, F. (2002) *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*. New York: Farrar, Straus and Giroux. (Russ. ed.: (2008) *Nashe postchlovecheskoe budushhee: posledstviya bioteknologicheskoy revolyucii*. Moscow: AST Publ.).

Gadamer, H. G. (1977) *Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol u. Fest*. Stuttgart: Reclam. (Russ. ed.: (1991) *Aktualnost' prekrasnogo*. Moscow: Iskusstvo Publ.).

Galperin, P. Ya. (1998) *Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka* [Psychology as an objective science]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii Publ.; Voronezh: MODEK Publ. (In Russian).

Golovko, N. V. (2013) 'Scientific realism and naturalization of semantics', *Cennosti i smysly*, (3), pp. 75–87. (In Russian).

Guruleva, T. (2009) 'Pedagogical paradigm of language education', *Vestnik Čitinskogo gosudarstvennogo universiteta*, (5), pp. 58–67. (In Russian).

- Harari, Yu. N. (2016) *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. London: Vintage. (Russ. ed.: (2020) *Homo Deus: kratkaya istoriya budushchego*. Moscow: Sindbad Publ.).
- Heidegger, M. (1927) *Sein und Zeit*. Halle: Max Niemeyer. (Russ. ed.: (1993) *Vremya i bytie: stat'i i vystupleniya*. Moscow: Respublika Publ.).
- Husserl, E. (1976) *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Dordrecht: Springer. (Russ. ed.: (2013) *Krizis yevropeyskoy nauki i transtsendental'naya fenomenologiya: Vvedeniye v fenomenologicheskuyu filosofiyu*. Saint Petersburg: Nauka Publ.).
- Korczak, Ya. (1990) *Kak lyubit` rebyonka* [How to love a child]. Moscow: Politizdat Publ. (In Russian).
- Krasikov, V. I. (2020) 'Ontological schemes', *Lomonosov philosophy journal*, (5), pp. 3–19. (In Russian).
- Kyznecova, A. and Omelchenko, E. (2017) 'Modern paradigms of education in the context of scientific revolutions theory', *Koncept*, (11), pp. 24–33. (In Russian).
- Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press. (Russ. ed.: (2004) *Zhenshchiny, ogon' i opasnye veshchi. Chto kategorii iazyka govoriat nam o myshlenii*. Moscow: YAzyki slavyanskikh kul'tur Publ.).
- Levinas, E. (1961) *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff. (Russ. ed.: (2000) 'Total'nost' i beskonechnoe', in *Izbrannoe. Total'nost' i beskonechnoe*. Moscow: Kul'tur. intsiativa Publ.; Saint Petersburg: Universitet kn. Publ., pp. 66–291.).
- Levinas, E. (1995) 'Ethics of the infinite', in R. Kearney (ed.) *States of mind: dialogues with contemporary thinkers*. New York: New York University Press, pp. 177–199. (Russ. ed.: (2002) 'Etika beskonechnogo', in R. Kearney (ed.) *Dialogi o Yevrope*. Moscow: Ves' Mir Publ., pp. 191–212.).
- Likhachev, D. S. (2006) *Pis'ma o dobrom i prekrasnom* [Letters about the good and the beautiful]. Moscow: Nauka; Saint Petersburg: Logos Publ. (In Russian).
- Liotard, J.-F. (1995) 'What is Just? (On Justesse)', in R. Kearney (ed.) *States of mind: dialogues with contemporary thinkers*. New York: New York University Press, pp. 290–304. (Russ. ed.: (2002) 'Chto yest' istina?', in R. Kearney (ed.) *Dialogi o Yevrope*. Moscow: Ves' Mir Publ., pp. 296–310.).
- Makarenko, A. S. (2023) *Kniga dlya roditelej* [Book for parents]. Moscow: Konceptual. Publ. (In Russian).
- Marcel, G. (1968) *Pour une sagesse tragique et son au-delà*. Paris: Plon. (Russ. ed.: (1995) *Tragicheskaya mudrost' filosofii*. Moscow: Izdatel'stvo gumanitarnoj literatury Publ.).
- Muravyova, O. S. (2021) *Kak vospity`vali russkogo dvoryanina: Opy't znamenity`x semej Rossii – sovremenny`m roditelyam* [How a Russian Nobleman Was Raised: Experiences of Famous Russian Families for Modern Parents]. Moscow: Exmo Publ. (In Russian).
- Musika, O. A. and Kholina, O. A. (2020) 'Concept of inclusion in the context of the philosophy of instrumentalism', *Sociologiya*, (3), pp. 348–352. (In Russian).
- Neill, A. (1960) *Summerhill: a radical approach to child rearing*. New York: Hart Publishing Company. (Russ. ed.: (2019) *Vospitaniye svobodoy. Shkola Sammerkhill*. Moscow: AST Publ.).
- Neufeld, G. and Mate, G. (2005) *Hold On to Your Kids: Why Parents Need to Matter More Than Peers*. New York: Ballantine Books. (Russ. ed.: (2018) *Ne upuskajte svoix detej*. Moscow: Resurs Publ.).
- Piaget, J. (1923) *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé. (Russ. ed.: (1994) *Rech' i myshleniye rebonka*. Moscow: Pedagogika-Press.).
- Pinker, S. (1994) *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York: Morrow. (Russ. ed.: (2016) *Iazyk kak instinct*. Moscow: URSS Publ.).
- Quine, W. van O. (1990) *Pursuit of truth*. Cambridge: Harvard University Press. (Russ. ed.: (2014) *Presleduya istinu*. Moscow: Kanon+ Publ.).
- Ricoeur, P. (1995) 'The creativity of language', in R. Kearney (ed.) *States of mind: dialogues with contemporary thinkers*. New York: New York University Press, pp. 216–245. (Russ. ed.: (2002) 'Tvorcheskie vozmozhnosti yazyka', in R. Kearney (ed.) *Dialogi o Yevrope*. Moscow: Ves' Mir Publ., pp. 228–255.).
- Rzheutsky, V. S. (2018) *Ideal vospitaniya dvoryanstva v Evrope. XVII-XIX veka* [The ideal of education of the nobility in Europe. XVII–XIX centuries]. Moscow: NLO Publ. (In Russian).
- Smirnov, A. V. (2014) 'Mind as a sense generating vehicle', *Philosophy journal*, (1), pp. 35–57. (In Russian).
- Smirnov, A. V. (2017) 'The collective cognitive unconscious and its role in logic, language, and culture', *Herald of the Russian Academy of Sciences*, (10), pp. 867–878. (In Russian). <https://doi.org/10.7868/S0869587317100012>

Stepin, V. S. (2015) 'Historical types of scientific rationality: issues of demarcation and succession', *Filosofiya, metodologiya i istoriya nauki*, (1), pp. 6–27 (In Russian). <https://doi.org/10.17720/2413-3809.2015.t1.1.s01>

Sudakova, N. E. (2018) 'Inclusion as the value core of the philosophy of humanism', *Observatory of Culture*, 15(1), pp. 21–31. (In Russian). <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2018-15-1-21-31>

Sukhomlinsky, V. A. (2019) *Serdce otdayu detyam* [I give my heart to children]. Выпущен: Konceptual Publ. (In Russian).

Sulima, I. I. (2019) 'The ontological status of language in education', *Vestnik of Minin University*, 7(4), p. 16. (In Russian). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-16>

Testov, V. A. (2013) 'O ponyatii pedagogicheskoy paradigmy [On the concept of a pedagogical paradigm]', *Innovative projects and programs in education*, (5), pp. 16–20. (In Russian).

Tomasello, M. (2008) *Origins of human communication*. Cambridge; London: MIT press. (Russ. ed.: (2011) *Istoki chelovecheskogo obshcheniya*. Moscow: YAzyki slavyanskikh kul'tur Publ.).

Vygotsky, L. S. (2000) *Psixologiya* [Psychology]. Moscow: Exmo Press. (In Russian).

Информация об авторах

Ольга Борисовна Панова — кандидат филологических наук, доцент Национального исследовательского Томского государственного университета, Российская Федерация, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36. (Россия)

Надежда Ивановна Маругина — кандидат филологических наук, доцент Национального исследовательского Томского государственного университета, Российская Федерация, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36. (Россия)

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors

Olga B. Panova — PhD in Philology, Docent, Associate Professor, Tomsk State University, 36 Lenin Ave., Tomsk, 634050, (Russia)

Nadezhda. I. Marugina — PhD in Philology, Docent, Associate Professor, Tomsk State University, 36 Lenin Ave., Tomsk, 634050, (Russia)

Conflicts of interest. The authors declare absence of conflicts of interest.

Статья поступила в редакцию 10.04.2025; одобрена после рецензирования 16.05.2025; принята к публикации 02.06.2025.

The article was submitted 10.04.2025; approved after reviewing 16.05.2025; accepted for publication 02.06.2025.