

## Гуманизм без субъекта: кризис гуманистической парадигмы в образовании

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-2-74-91

**Пичугин Виталий Григорьевич** – д-р филос. наук, канд. психол. наук, доцент Кафедры психологии и развития человеческого капитала, Факультета социальных наук и массовых коммуникаций, SPIN-код: 1705–3559, ORCID: 0000-0001-9622-8533, [VGPichugin@fa.ru](mailto:VGPichugin@fa.ru)  
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия  
Адрес: 125167, г. Москва, Ленинградский пр-кт, д. 49

***Аннотация.** Современное образование переживает парадоксальную трансформацию: декларируя верность гуманистическим идеалам, оно последовательно теряет из виду живого человека. В статье исследуется фундаментальный разрыв между риторикой «человекоцентричности», закреплённой на законодательном уровне, и реальными практиками, редуцирующими личность до статистической единицы, компетентностного профиля или «человеческого капитала». Предлагается взгляд на эту ситуацию не как на временный сбой, а как на глубинный ценностный сдвиг. С опорой на традицию от сократического диалога до персонализма XX века в работе реконструируется генеалогия классического гуманизма, ядром которого всегда выступало «требовательное уважение» к субъекту, его способности к усилию, автономии и нравственному выбору. Ключевой тезис исследования заключается в диагностике антропологической инверсии: на смену субъекту развития приходит «человек-состояние». В статье раскрываются механизмы этой подмены – универсализация травмы и абсолютизация эмоционального опыта, которые, парадоксальным образом, оборачиваются новой формой несвободы. Показывается, как забота, лишённая требования, ведёт к инфантилизации, а поддержка, не предполагающая усилия, к депотенциации. Однако работа не ограничивается критикой. В ней обосновывается необходимость синтеза двух модусов гуманизма – «требовательного» и «поддерживающего». Подлинная инклюзивность, утверждает автор, возможна лишь в удержании этого напряжения, где признание уязвимости сочетается с верой в способность человека к трансформации. В статье намечаются контуры «педагогики веры»: от ревизии критериев успешности и деавтоматизации коммуникации до реабилитации категории усилия и возвращения обучающемуся авторства собственной образовательной траектории. Гуманизм без субъекта оказывается не просто теоретическим тупиком, но вызовом, требующим пересборки самой онтологии образования.*

***Ключевые слова:** гуманистическая парадигма, кризис образования, субъектность, классический гуманизм, антропологическая редукция, утилитаризм, персонализм, гуманистическая психология, ответственность, гуманизм состояния*

*Для цитирования:* Пичугин В.Г. Гуманизм без субъекта: кризис гуманистической парадигмы в образовании // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35, № 2. – С. 74–91. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-2-74-91.

## Humanism without a Subject: The Crisis of the Humanistic Paradigm in Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-2-74-91

*Vitaly G. Pichugin* – Dr.Sci. (Philosophy), Cand.Sci. (Psychology), Associate Professor of Psychology and Human Capital Development, Faculty of Social Sciences and Mass Communications, SPIN-code: 1705-3559, ORCID: 0000-0001-9622-8533, VGPichugin@fa.ru  
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation  
*Address:* 49 Leningradsky ave., Moscow, 125167, Russian Federation

**Abstract.** Contemporary education is undergoing a paradoxical transformation: while professing allegiance to humanistic ideals, it systematically loses sight of the living person. This article explores the fundamental disconnect between the legally enshrined rhetoric of “human-centeredness” and the actual practices that reduce the individual to a statistical unit, a competence profile, or “human capital”. The author posits that this situation is not a temporary malfunction but a profound value shift. Tracing the tradition from Socratic dialogue to 20th-century personalism, the work reconstructs the genealogy of classical humanism. Its core has always been a “humanism of demand” – a respectful expectation of the subject’s capacity for effort, autonomy, and moral choice. The study’s central thesis is the diagnosis of an anthropological inversion: the “subject of development” is being supplanted by the “human-as-condition”. The article reveals the mechanisms of this substitution – the universalization of trauma and the absolutization of emotional experience – which, paradoxically, coalesce into a new form of unfreedom. It demonstrates how care devoid of demand leads to infantilization, and support without the expectation of effort results in depotentiation. However, the work is not limited to critique. It substantiates the necessity of synthesizing two modes of humanism: the “humanism of demand” and the “humanism of condition”. True inclusivity, the author argues, is achievable only by maintaining this tension, where the recognition of vulnerability is coupled with faith in a person’s capacity for transformation. The article outlines the contours of a “pedagogy of faith”: from revising the criteria for success and de-automatizing communication to rehabilitating the category of effort and restoring the student’s authorship of their own educational trajectory. Humanism without a subject proves to be not merely a theoretical dead end, but a challenge that demands a fundamental reassembly of the very ontology of education.

**Keywords:** humanistic paradigm, educational crisis, subjectivity, classical humanism, anthropological reduction, utilitarianism, personalism, humanistic psychology, responsibility, humanism of condition

**Cite as:** Pichugin, V.G. (2026). Humanism without a Subject: The Crisis of the Humanistic Paradigm in Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 2, pp. 74-91, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-2-74-91 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Гуманистическая направленность естественного образования имеет статус законодательно утверждённого принципа и позиционируется в качестве смыслового фундамента всей системы обучения. В частности, пункт 3 статьи 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ, ред. от 29.12.2025) фиксирует «гуманистический характер образования в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями»<sup>1</sup>. Несмотря на это, система высшего образования как ведущий институт социализации находится в состоянии затянувшегося системного сдвига. Суть происходящих изменений заключается в постепенном замещении классического антропоцентричного гуманизма моделью, утратившей субъекта в его целостном измерении. Корень данного процесса – глубинный ценностный кризис, в рамках которого происходит деформация исходных смыслов гуманистической парадигмы, долгое время выступавшей мировоззренческим ядром университетского образования.

Классический гуманизм, сформировавшийся от эпохи Возрождения до персоналистских течений XX века, утверждал уникальность, свободу, внутреннюю автономию и ответственность личности как высшие ориентиры образовательной деятельности. Однако на фоне тотальной цифровизации, глобализационных рисков, усиления экономического прагматизма в сфере образования и широкого распространения постмодернистских идей, постулирующих «исчезновение субъекта», фиксируются явные признаки размывания гуманистических оснований. Личность всё чаще рассматривается лишь как совокупность компетенций, подлежащих постоянной актуализации для сохранения рыночной конкурентоспособности.

Приоритет отдаётся немедленной практической эффективности, измеряемой рациональной полезностью индивида, а образовательные результаты стандартизируются до степени, когда человек превращается в статистическую единицу, профиль или целевой показатель. Подобная редукция неизбежно маргинализирует то, что составляет суть человеческого бытия: рефлексию, духовные интенции, способность к нравственному выбору. Из высшей цели развития человек трансформируется в ресурс, «человеческий капитал», инструмент повышения производительности. Его значимость определяется исключительно мерой полезности.

Таким образом, фиксируется фундаментальный разрыв между риторическими декларациями и реальной педагогической практикой. Именно данное обстоятельство задаёт актуальность исследования, обусловленную необходимостью критической рефлексии над кризисным состоянием гуманистической парадигмы в современном высшем образовании. Приоритетной задачей становится выявление механизмов, посредством которых происходит подмена смыслов: изначальные гуманистические идеалы – забота, ответственность, ориентация на устойчивое развитие личности – редуцируются до формальных процедур, симулякров участия, при которых реальный субъект заботы исчезает. Методологическую базу работы составляет социально-философский анализ, интегрирующий достижения педагогики и психологии. Такой подход даёт возможность эксплицировать глубинные социокультурные и социально-психологические детерминанты указанного сдвига, а также концептуализировать противоречие между прокламируемым личностно-ориентированным подходом и фактической редукцией высшего образования к техникам контроля. Особого внимания заслуживает вопрос о

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2025) «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.02.2026).

том, каким образом измерительные и стандартизирующие инструменты, призванные обслуживать развитие, обретают самодевулюющий характер, вытесняя сущностное содержание гуманистического взаимодействия. Подобный анализ позволяет наметить траектории восстановления субъектности и подлинного этического измерения образовательных практик.

Целью настоящей статьи является комплексное исследование и выявление причин, механизмов развёртывания и следствий кризиса гуманистической парадигмы в пространстве современного российского образования, а также концептуализация возможных путей его преодоления на основе реинтерпретации базовых гуманистических ценностей в актуальном социокультурном контексте. В работе обосновывается позиция, согласно которой разрешение кризиса заключается не в реставрации архаичных моделей, а в диалектическом развёртывании гуманистической традиции, ассимилирующей современные вызовы и формирующей новые ценностно-целевые ориентиры образования XXI века.

Логика изложения материала подчинена решению поставленных задач. Первый раздел посвящён реконструкции исторической динамики классического гуманистического идеала в образовании. Данный историко-философский экскурс позволяет не только выявить инвариантное ядро гуманистического подхода, но и диагностировать те точки напряжения, в которых исходные идеалы утрачивают регулятивную силу. Второй раздел выводит анализ на уровень концептуальной дихотомии: в нём противопоставляются две модели современного гуманизма – «требовательный» (ориентированный на становление, усилия и развитии субъекта) и «гуманизм состояния» (центрированный на поддержании, терапии и признании уязвимости). Рассмотрение данной оппозиции позволяет эксплицировать парадоксальные следствия доминирования второй модели: инфантилизацию, депотенциацию, новую

нормативность уязвимости. В этом контексте переосмысливаются классические категории автономии и ответственности, что позволяет перейти от критики к конструктивной повестке. Третий раздел посвящён практической реализации выводов социально-философского анализа и переводу этических максим на язык образовательных практик: от ревизии критериев оценивания и деавтоматизации педагогической коммуникации до реабилитации категории усилия и авторской субъектности обучающегося. Заключительная часть аккумулирует результаты исследования, обосновывая необходимость синтеза двух модусов гуманизма, формулируется контуры преодоления кризиса гуманизма в образовании. Такая структура обеспечивает последовательное движение от историко-генетического анализа через концептуальную диагностику современного кризиса к формированию проектной модели ответственного гуманизма в образовании.

#### Генеалогия классического гуманистического идеала в образовании

Классический гуманистический идеал в образовании, центрированный на уникальности, автономии, самоценности и свободном развитии личности как высшей цели, представляет собой не монолитную доктрину, а исторически развивающуюся традицию. Его генеалогия, прослеженная от истоков в эпоху Возрождения до философско-педагогических концепций персонализма XX века, раскрывает трансформацию ключевых ценностей и их адаптацию к изменяющемуся культурно-историческому контексту. Истоки этой традиции уходят в античность, где благодаря Сократу произошёл решающий мировоззренческий сдвиг. Философский дискурс, утративший из виду человеческое измерение, был объявлен несостоятельным. Убеждённости мыслителя в необходимости непрерывной рефлексии и экзистенциального испытания собственной жизни, зафиксированная в его апологии [1], стала отправной точкой для последующей

антропологической направленности европейской мысли.

В эпоху Ренессанса указанная направленность обрела форму идеала «универсального человека». Практическим воплощением этого идеала стала педагогическая система В. да Фельтре, чья школа «Радостный дом» провозгласила ценность гармоничного развития телесных и духовных качеств, хотя эта свобода оставалась привилегией избранных [2].

Просвещение привнесло в гуманистическую модель категорию автономии разума. И. Кант, формулируя ответ на вопрос о сущности Просвещения, акцентировал мужество самостоятельного мышления [3], а И.Г. Песталоцци обосновал природосообразность педагогики, указывая на опасность одностороннего развития задатков [4]. Романтизм XIX века, в свою очередь, сместил фокус на уникальность внутреннего мира личности. И.Ф. Герbart заложил основы научной педагогики на стыке этики и психологии [5], а В. фон Гумбольдт синтезировал античный идеал гармонии с интересом к индивидуальности, концептуализировав модель университета как пространства академической свободы, где знание не дробится на утилитарные сегменты, а собирается в единый фокус [6]. В персонализме XX века указанные тенденции получили фундаментальное философское обоснование. Н.А. Бердяев выдвинул на первый план проблемы свободы и творчества как онтологических оснований бытия личности [7]. М. Бубер радикально пересмотрел педагогику через призму диалогического отношения «Я – Ты», где образование выступает событием взаимораскрытия, а не процессом формирования [8]. Э. Мунье исследовал воспитание как механизм социогуманитарной адаптации, прослеживая генезис личности от детства к зрелости [9]. К. Ясперс, развивая гумбольдтовскую традицию, определил миссию университета как триединство исследования, обучения и образования, неразрывно связанное с коммуникацией всех участников процесса [10].

Интеграция социально-психологических концепций позволила преодолеть абстрактный индивидуализм классической традиции. Диалогическая философия Бубера утверждает, что аутентичность рождается лишь в intersubъективной встрече, где ответственность становится экзистенциальным ответом на призыв Другого. Этот принцип развивает Мунье, подчёркивая, что личность формируется для со-бытия в обществе, а не для изолированного существования. В свою очередь, Ясперс, акцентируя коммуникативную природу университета, показывает, что академическая свобода неразрывно сопряжена с ответственностью перед истиной и обществом.

Качественно новым этапом в развитии гуманистической парадигмы стала гуманистическая психология середины XX века. А. Маслоу, выстраивая иерархию потребностей, поместил на её вершину самоактуализацию как стремление к полной реализации потенциала [11]. К. Роджерс разработал принципы личностно-центрированного подхода, перенеся акцент с директивного обучения на фасилитацию, возможную лишь в атмосфере эмпатии и безусловного принятия [12]. Г. Олпорт настаивал на изучении здоровой, зрелой личности, ориентированной в будущее и обладающей целостной жизненной философией [13].

Проведённый генеалогический анализ позволяет рассматривать классический гуманистический идеал в образовании не как статичную догму, а как живую, развивающуюся традицию. Её ядро, сформированное вокруг ценностей уникальности, автономии, самоценности и свободного развития личности, прошло сложную историческую трансформацию, адаптируясь и наполняясь новыми смыслами в ответ на вызовы времени.

Однако предложенная реконструкция гуманистической традиции требует уточнения категориального аппарата, посредством которого сегодня осмысляются проблемы субъектности, автономии и ответственности. Использование данных понятий в историко-

философском анализе, будучи оправданным на уровне описания воззрений Канта, Гумбольдта или персоналистов, сталкивается с необходимостью дополнительной концептуализации в контексте современных философско-педагогических дискуссий. Без такой рефлексии существует риск неоправданной экстраполяции классических моделей на принципиально иную социокультурную реальность.

В современной философии образования, особенно в русле постструктуралистских, постгуманистических и акторно-сетевых подходов, данная модель подвергается последовательной проблематизации. Исследователи указывают на то, что субъектность не является имманентным свойством индивида, а конституируется в сетях социальных, дискурсивных и технологических практик [14]. Как отмечает А.Л. Андреев, в условиях нарастающих рисков дегуманизации технологического прогресса, превалирования технического над социальным и опасности формирования «постчеловеческой» цивилизации классические антропологические допущения утрачивают свою безусловность [15]. Актуальным становится необходимость различения индивидуализации как социального процесса и индивидуализма как нормативной установки [16; 17].

В современных условиях осуществление гуманистического идеала свободы оказывается возможным лишь ценой его приспособления к реальности – не как триумфального отрицания преград, а как напряжённого существования внутри них, где развитие достигается через принятие собственной укоренённости в сетях сообществ и неизбежного осознания зависимости от динамичного процесса связанности и включённости личности в множественные сообщества.

Особого внимания в этой связи заслуживает феномен распределённой субъектности, формирующийся в условиях тотальной цифровизации образования. Как отмечают исследователи, переход к «цифровому университету» и платформенным решени-

ям приводит к пересборке традиционных ролей участников образовательного процесса и появлению проблем и рисков в высшем образовании [18]. Если в классической гумбольдтовской модели университетское пространство мыслилось как «фокус», собирающий разрозненные ветви знания в единство высшей человеческой цели, то современная цифровая среда демонстрирует принципиально иную конфигурацию. Образовательный процесс всё чаще опосредуется алгоритмами, платформенными решениями и интеллектуальными системами, которые не являются нейтральными инструментами трансляции знаний, но выступают полноправными актёрами, перераспределяющими агентность между человеком и технологией, вытесняя человека из общего поля общения: «...в рамках текущей цифровизации высшей школы расширение возможностей информационного обеспечения, погружения и приближения каждого обучаемого к содержанию подготовки происходит с одновременным удалением субъектов образовательной деятельности из поля их непосредственного общения» [19, с. 94]. В данной ситуации классическое понимание автономии как суверенного и исключительно человеческого качества уступает место концепции реляционной автономии, где способность к самоопределению формируется и поддерживается в сетевом взаимодействии с другими субъектами и техническими артефактами.

Ответственность, таким образом, перестаёт быть исключительно интериоризованным императивом, восходящим к кантовскому моральному закону. В условиях распределённой субъектности она приобретает характер превентивной и проективной: субъект образования несёт ответственность не только за уже совершённые действия, но и за то, какие алгоритмические среды, системы оценивания и модели коммуникации он выбирает, что в любом случае трансформирует роли (и ответственность) как обучающихся, так и преподавателей: «Ситуация изменения ролей в системе высшего образования фик-

сируется практически во всех исследованиях и документах, посвящённых анализу дистанционных форм обучения» [20, с. 74].

Данные теоретические уточнения не отрицают ценности классического гуманистического идеала, но смещают угол его рассмотрения в реалиях современности. Уникальность личности, автономия и свободное развитие перестают трактоваться как защита от внешнего мира, отгораживание приватной сферы от публичной. Напротив, они раскрываются в способности человека к осознанной навигации в сложных, технологически насыщенных, гетерогенных средах, к критической рефлексии собственной распределённой агентности и к удержанию авторства своей осмысленной биографии даже тогда, когда границы между «Я» и «Другим», человеком и инструментом, естественным и искусственным становятся подвижными.

#### **От гуманизма требовательного к гуманизму состояния: парадоксы антропологической редукции**

Современный гуманистический дискурс, формально апеллируя к ценностям заботы, защиты и принятия, демонстрирует внутренний парадокс. За риторикой антропоцентризма скрывается фундаментальный сдвиг: отказ от веры в человека как существо, способное к усилию, нравственному выбору и сознательному самоформированию. Это концептуальный сдвиг перехода от субъекто-центрированного гуманизма к гуманизму состояния, что влечёт за собой эрозию воспитательного проекта и девальвацию субъектности.

Свобода в классическом гуманизме рассматривалась одновременно с ответственностью субъекта, на которого возлагались требования развития, познания, стремления к реализации своих возможностей и потенциала, признавалась его способность стать выше текущего состояния. «Ответственность – не только фактор ограничения поведения, но и системообразующий компонент деятельности индивида в обществе, проявля-

ющийся в выработке и принятии личностью отношения к выполнению своих обязанностей перед собой и людьми, находящимися в её социальном окружении» [21, с. 5]. Также необходимо отметить, что ответственность неразрывно связана с таким важным понятием в системе образования как академическая свобода, которая, по мнению В.С. Никольского, «интерпретируется как свобода и ответственность за общественное благополучие» [22, с. 15].

Классический гуманизм утверждает уважение и требование к становящемуся субъекту. Достоинство человека выводилось не из его хрупкости, а из потенциала к самообладанию, трансцендированию наличного состояния, подчинению аффекта разуму и ответственности за действия. Свобода интерпретировалась не как право на неизменность, а как возможность самоопределения через усилие. В этой логике воспитание, дисциплина и норма выступали не репрессивными инструментами, а конститутивными практиками, формирующими субъекта, способного нести бремя свободы. Гуманизм, таким образом, был проектом требовательного уважения.

Современный гуманизм придерживается парадигмы уязвимости и защиты состояния субъекта, а антропологическая модель инвертирует исходный посыл. Исходным и определяющим качеством признаётся тотальная уязвимость индивида. Соответственно, любое требование, норма или иерархия (включая дихотомию зрелости/инфантильности) трактуются как формы насилия и дискриминации. Гуманистический идеал трансформируется из проекта формирования в систему обслуживания наличных психологических состояний. Фокус смещается с вопроса «как человек может реализовать свой потенциал развития, кем стать?» на вопрос «что человек чувствует и в каком он состоянии в данный момент времени?». Это приводит к серии концептуальных подмен:

1) ответственность посредством поиска и нахождения причин в социальном окру-

жении, контексте деятельности, прошлом опыте, подменяется объяснением текущего состояния;

2) усилие в работе над собой и личностном развитии подменяется компенсацией;

3) воспитание в классическом понимании подменяется безальтернативной поддержкой и терапией с поиском причин в прошлом, «токсичной среде», что не предполагает необходимости волевых усилий личности для изменений, но позволяет перераспределить ответственность;

4) человек приобретает статус объекта заботы и внимания, но теряет статус субъекта действия, что означает собой антигуманистический эффект в рамках самого гуманистического дискурса.

Механизмом деконструкции субъекта является инструментализация травмы и эмоций, что подкрепляется двумя взаимосвязанными тенденциями.

Во-первых, это универсализация травмы. Травматический дискурс расширяется до уровня универсального объяснительного принципа для любой трудности, неудачи или конфликта. Это снимает с индивида необходимость внутренней работы и волевых усилий по преодолению, переводя проблему в плоскость внешней каузальности (прошлое, среда) и требуя лишь создания «безопасных условий». Субъект освобождается от воли, но одновременно лишается перспективы роста.

Во-вторых, это абсолютизация эмоционального опыта. «Эмоциональный поворот» приводит к признанию субъективного эмоционального состояния как высшего критерия истинности и моральной легитимности. Фразы «мне плохо», «я расстроился», «разочарован», становятся достаточным основанием для отмены социальных и символических требований. Поскольку эмоции по своей природе являются сигнальной, а не регулятивной системой, их возведение в ранг конечной инстанции разрушает саму возможность воспитательного напряжения. Любое требование реинтерпретируется как

потенциальная травма, стирая границу между заботой и инфантилизацией.

Таким образом от «человека-созидателя» в классической парадигме гуманизма происходит редукция к «человеку-состоянию», то есть сведение сложной, противоречивой и становящейся человеческой сущности к пассивному носителю сиюминутных аффективных состояний. Философская антропология XX века, представленная такими фигурами, как М. Шелер и Х. Плеснер, настаивала на «открытости миру» даже при наличии «тупиковой природы» человека, его способности к дистанцированию от собственной витальности и созданию культурных форм, которые, в свою очередь, формируют его самого. В своей работе «Формы знания и образование» М. Шелер писал: «Человек, как существо витальное, без сомнения, является тупиком природы... но он есть нечто иное, чем просто тупик: он есть в то же время светлый великолепный выход из этого тупика, существо, в котором первосущее начинает познавать само себя и себя постигать, понимать, спасать. Итак, человек есть одновременно то, другое: тупик – и выход!» [23, с. 26]. Эта «неукоренённость» и была основанием для требовательного гуманизма, признающего драму и труд самопреодоления.

В противоположность этому современная модель, фокусирующаяся на состоянии, имплицитно опирается на иное понимание субъекта. Её философским фундаментом можно считать постструктуралистскую критику классического субъекта (М. Фуко, Ж. Деррида), которая, справедливо разоблачая репрессивные аспекты нормативных систем, часто приводит к отказу от самой категории субъективности как активного, ответственного начала. Как отмечал С. Жижек, парадокс позднекапиталистического общества заключается в сочетании нарциссической заботы о себе с исчезновением символических обязательств и «Большого Другого», что ведёт не к свободе, а к новой форме несвободы, где субъект оказывается

заложенным собственными перформативными идентичностями и травмами [24].

В психологической плоскости эта редукция находит поддержку в тенденции к патологизации нормального. Психолог Дж.Б. Уотсон, а позднее Б.Ф. Скиннер в рамках бихевиоризма радикально низводили внутренний мир до набора реакций, отрицая автономию субъекта [25]. Современный же терапевтический дискурс, часто опирающийся на идеи, травма-центрированного подхода, рискует совершить обратную, но столь же редуктивную операцию: возвести любую психологическую сложность в ранг патологии, требующей исключительно внешней коррекции «безопасной средой», а не внутреннего усилия по интеграции и переработке опыта.

Таким образом, гуманизм состояния порождает ряд парадоксов, которые оборачиваются против его изначальных целей.

*Парадокс инфантилизации под видом эмансипации.* Устраняя «требование», новый гуманизм лишает индивида необходимого символического напряжения, которое конституирует зрелую субъектность. Философ Э. Фромм в работе «Бегство от свободы» предупреждал, что тяжкое бремя свободного и ответственного «Я» может порождать желание отказаться от него в обмен на безопасность и подчинение новой авторитарности – будь то государство, идеология или, как в данном случае, всеоправдывающий диагноз или статус жертвы [26]. Современный дискурс уязвимости, по сути, предлагает такое «бегство» в обмен на снятие ответственности.

*Парадокс депотенциации под видом под-держки.* Отказ от категорий усилия и развития во имя безоговорочного принятия ведёт к эрозии агентности – веры человека в свою способность влиять на собственную жизнь. Психологи Р. Райан и Э. Деси, основатели теории самодетерминации, выделяют компетентность и автономию в качестве базовых психологических потребностей, удовлетворение которых ведёт к личностному

росту и благополучию [27]. Система, которая исключает вызов и снимает автономный выбор, блокирует удовлетворение этих потребностей, обрекая индивида на состояние зависимой «комфортности».

*Парадокс новой нормативности под видом антинормативизма.* Борьба с «репрессивными» нормами зрелости, успеха или продуктивности закономерно порождает новую, не менее жёсткую нормативность. Её императивом становится перформативное проживание уязвимости, демонстрация травмы и постоянная рефлексия над микроагрессиями. Как отмечал М. Фуко, власть работает не только через запрет, но и через предписание определённых моделей субъективации [28]. Норма «тотально уязвимого субъекта» становится таким же дисциплинарным инструментом, требующим соответствия и маркирующим тех, кто проявляет «избыточную» волю или устойчивость, как отклоняющихся от правил новой «этики заботы».

Однако критика современного гуманистического дискурса, основанная на бинарных оппозициях «требовательного гуманизма» и «гуманизма состояния» в представлении жёсткой дихотомии, не охватывает сути инклюзивного поворота в современном образовании, что является реальностью сегодняшнего дня. Поэтому представляется важным рассмотреть проблему не противостояния двух подходов, а их консолидации и поиска точки сопряжения, не ставя под сомнение саму необходимость концепции инклюзивности. В России гарантировано право на образование каждому человеку и особенности состояния здоровья не должны являться непреодолимым препятствием: «На современном этапе общественного развития образовательный процесс – это также процесс саморазвития, самореализации и самоопределения каждого человека» [29, с. 29]. То есть признаётся опора на силы и вера в возможности самого человека («требовательный гуманизм»). С другой стороны, в рамках «гуманизма

состояния» существует настоятельная необходимость учёта индивидуальных «идентичностей» и опоры на потребности и особенности [30]. Но ответом на кажущуюся противоположность может являться дифференциация двух модусов гуманизма, которые в реальной образовательной практике находятся в состоянии сложного, часто конфликтного сопряжения.

«Требовательный гуманизм» (горизонт развития) может быть представлен как инерция классической педагогики, но переосмысленный через призму инклюзии. Его интенция – предоставить человеку с особенностями максимально широкий репертуар социальных ролей и компетенций. Это этика «несмотря на»: несмотря на диагноз необходимо овладеть речью, счётом, профессией. Здесь инклюзия выступает как механизм социального лифта, инструмент преодоления детерминизма биологии. Однако в своей крайней форме есть опасность, что требовательный гуманизм незаметно станет подменять ценность личности ценностью её достижений. Обучающийся с ментальными особенностями, не способный выйти на уровень конкурентных академических результатов, рискует вновь оказаться в позиции «неуспешного» – уже внутри инклюзивной среды.

Оптика «гуманизма состояния» (онтология присутствия) смещает фокус с «завтра» на «сегодня». Её суть не в исправлении дефицитов, а в легитимации наличного бытия. Это признание того, что ценность человека не выводима из его потенциальной полезности социуму. В пространстве образования это реализуется как отказ от требования обязательного прогресса по линейной шкале. Гуманизм состояния возвращает инклюзии утраченное измерение покоя: право быть медленным, право на невербальный ответ, право на пребывание в процессе без обязательного результата.

Синтез этих двух начал формирует контур «антропологии участия», представляя понимание сути и содержания гуманизма

требовательного и гуманизма состояния в их возможности взаимодействия. В отличие от старой модели социализации, где требовалось «вписаться» в готовую систему, новая образовательная онтология может исходить из того, что присутствие Другого само по себе видоизменяет среду. Инклюзивность здесь перестаёт быть синонимом «обслуживания особых нужд». Она становится практикой расширения коллективной чувствительности, исходя из которой можно делать выбор и менять его от «гуманизма состояния» к «гуманизму требования» и наоборот, одновременно учитывая противоположности как возможности в зависимости от конкретной ситуации развития индивида. Ключевым вызовом для современной образовательной философии становится не столько поиск баланса между этими двумя гуманизмами, сколько удержание их одновременности. «Требовательный гуманизм» без опоры на «гуманизм состояния» вырождается в насильственную нормализацию. «Гуманизм состояния» без вектора развития консервирует ситуацию, лишая человека шанса на трансформацию.

Подлинно инклюзивная образовательная среда – это не столько архитектурная безбарьерность (хотя и она важна), сколько экзистенциальная толерантность к несовершенству. Это пространство, где каждому даётся кредит доверия на его собственное время взросления и где категория «успеха» перестаёт быть монополией большинства. В этом понимании инклюзивность оказывается не только педагогической технологией, но и онтологической позицией, утверждающей, что любое «я» укоренено в общем «мы» и что это «мы» становится богаче ровно настолько, насколько разнообразны входящие в него единицы. Такой подход позволяет видеть «общечеловечность», однако не отменяет превалирование однонаправленности движения в современном образовании от гуманизма требовательного к гуманизму состояния, что и опосредует кризисные явления в образовании.

### От концептуального тупика к педагогике веры в способного человека

Переход от философской констатации кризиса к его преодолению требует перевода этических максим на язык образовательных практик. Синтез требовательности и эмпатии не может быть реализован исключительно на уровне деклараций – необходима «пересборка» рутинных педагогических процедур. Речь идёт не о внедрении ещё одного набора компетенций, а о смене режима работы самого образовательного института: от режима контролирующего учёта к режиму дарящего присутствия.

Первым практическим шагом в этом направлении может стать ревизия критериев успешности. Сегодня академическая состоятельность студента измеряется полнотой воспроизведения информации в строго установленные сроки. Альтернативой выступает внедрение вариативных траекторий аттестации, где временной коридор сдвигается в пользу качества проработки материала, а не скорости ответа. Это не отмена стандартов, а их гуманитарная калибровка: шкала оценивания дополняется параметрами «прирост субъектной сложности» и «способность к удержанию проблемы в условиях неопределённости», что служит формированию субъектной позиции [31]. Подобные критерии сложно алгоритмизировать, однако их введение в оценочные листы практик и курсовых работ создаёт прецедент признания процесса, а не только результата.

Вторым механизмом выступает деавтоматизация педагогической коммуникации. Цифровые платформы, будучи эффективными трансляторами информации, консервируют асимметрию «учитель – ученик». Для восстановления диалогической природы образования необходимо введение в учебные планы дисциплин, построенных по принципу медленного чтения или клинического семинара. Например, можно вспомнить о милетской школе древнегреческой философии: «Милетская школа – первый образец школы, когда учитель инициирует

ученика не просто на запоминание и воспроизведение излагаемого учения, как это происходит в религии, а на его критику и разработку собственной позиции и подхода к обсуждаемому предмету» [32, с. 107]. Здесь знание не предъявляется, а рождается в акте интерпретации. Такой формат принудительно останавливает гонку за показателями, возвращая участникам право на паузу, сомнение и ошибку. Организационно это может быть оформлено как интеграция в расписание внесетевых (без доступа в интернет) занятий, где работа идёт исключительно с первоисточником и голосом собеседника.

Третье направление связано с перераспределением субъектности в управлении образовательным контентом. Сегодня обучающийся является получателем готового «знаниевого продукта». Преодоление этой пассивности видится в культивации жанра авторского исследовательского жеста. Речь идёт о легитимации курсов, где студент не просто выбирает тему из предложенного списка, а формулирует оптику самого исследования, включая выбор методологического инструментария и формата представления результата (эссе, интервью, визуальное исследование, перформанс). Это форма полной субъектной ответственности, где «каждый обучающийся выступает активным субъектом учебного процесса и несёт ответственность за процесс и результат обучения; он самостоятельно или с помощью преподавателя осуществляет планирование своей учебно-познавательной деятельности, определяет цель, соизмеримую со своими способностями, выбирает методы, приёмы, средства, содержание обучения, а также средства контроля и показатели сформированности заданных компетенций или овладения материалом, выстраивает траекторию и определяет темп обучения» [33, с. 55]. Преподаватель в данной модели выступает не транслятором, а хранителем смысловой рамки, страхующим от сползания в произвольность.

Наконец, четвёртый уровень – это реабилитация категории «усилие» через дизайн

образовательной среды. Терапевтическая культура, доминирующая в современном образовании, часто отождествляет трудность с насилием. Практика ответственности требует обратного: показать, что встреча с непонятным, с сопротивлением материала есть условие роста в концепции «требовательного гуманизма». То есть, деятельность в приложении усилия становится личностным ресурсом субъекта: «В деятельности субъект зарождается, формируется и проявляется, объективируя свои способности, и тем самым субъективируя деятельность как особую психологическую инстанцию, управляющую психическими ресурсами человека» [34, с. 94]. Технологически это достигается не увеличением объёма заданий, а введением в учебные планы проблемно-насыщенных ситуаций, не имеющих однозначного решения. Парадокс, апория, этическая дилемма становятся полноценными дидактическими единицами. Работа с ними требует от студента не столько памяти, сколько мужества суждения – качества, которое невозможно симулировать в тесте.

Предложенные механизмы не являются экзотическими инновациями. Они укоренены в историческом опыте университета (сократический диалог, гумбольдтовский семинар), но в совокупности могут быть адаптированы к условиям стандартизированного образования. Их объединяет общая интенция: сместить фокус с экстенсивного накопления отметок на интенсивность личного присутствия. Только в такой оптике инклюзия требовательности и заботы перестаёт быть оксюмороном, обретая черты повседневной образовательной нормы.

Таким образом, описанная выше дихотомия двух гуманизмов – требовательного и состояния – оказывается не столько окончательным разрывом, сколько неизбежным напряжением, в котором существует современное образование. Проблема заключается не в самом факте смены оптики с «развития» на «состояние», а в том, что эта смена приобрела характер тотальной и безальтернативной

подмены целей. Там, где гуманизм состояния должен был стать коррекцией, чувствительной к уязвимости, он стал единственной легитимной рамкой, вытеснив сам язык требований, усилия и восходящего становления. И здесь мы возвращаемся к центральному парадоксу, проходящему через всё исследование: формально сохраняя риторику человеколюбия, современный дискурс всё чаще отказывает человеку в главном – в доверии к его способности быть автором собственной жизни. Редукция субъекта к его актуальному состоянию, понимание травмы как нестираемого клейма, а дискомфорта – как безусловного сигнала к остановке – всё это формирует образ человека, который нуждается в защите, но не способен к поступку.

Однако, как было показано, инклюзивная практика и реальный педагогический опыт сопротивляются такому упрощению. Анализ конкретных механизмов – вариативной аттестации, медленного чтения, авторского жеста студента – демонстрирует, что подлинная забота о Другом невозможна без признания его субъектности. Забота, лишённая требования, вырождается в сентиментальную опеку; требование, лишённое заботы, – в насильственную нормализацию. Их раздельное существование и порождает тот «концептуальный тупик», который был диагностирован в начале.

Выход из этого тупика лежит не в отказе от достижений гуманизма состояния – чуткости к травме, признания уязвимости, права на темп, – а в отказе от его монополии. Необходима не очередная смена парадигмы, а реабилитация сложности. Это означает возвращение в педагогический и философский лексикон понятий, которые сегодня оказались под подозрением: «усилие» – не как насилие, а как условие роста; «дисциплина» – не как репрессия, а как форма уважения к потенциалу; «воспитание» – не как манипуляция, а как введение в культуру ответственной свободы.

Как напоминает философия П. Рикёра, человек способен, именно потому, что он

уязвим, а не вопреки этому. Идея «способного человека» [35] удерживает эту двойственность: достоинство даётся не защитой от мира, а мужеством быть в мире действующим лицом, даже ценой ошибки. В этом контексте забота о другом обретает подлинно гуманистическое звучание – как вера в его возможность стать тем, кем он ещё не стал, но может стать.

Следовательно, подлинная антропологическая альтернатива нашему времени – это не выбор между «гуманизмом требований» и «гуманизмом состояний», а способность удерживать их одновременность. Искусство педагогики и есть искусство такого удержания: видеть в человеке и его сегодняшнюю боль, и его завтрашнюю волю; признавать право на остановку, но не терять из виду горизонт движения. Только в этом напряжении – между принятием наличного и требованием к возможному – рождается то, что не сводимо ни к компенсации, ни к норме: подлинно человеческое достоинство, которое не даётся, а обретается в усилии.

### Заключение

Проведённое исследование позволило выявить причины, механизмы и последствия кризиса гуманистической парадигмы в современном российском образовании, а также наметить контуры его возможного преодоления через реинтерпретацию гуманистических ценностей в актуальном социокультурном контексте. Гуманистическая парадигма, формально оставаясь законодательно закреплённым ориентиром, фактически претерпела радикальную смысловую деформацию, в результате которой категории уникальности, автономии и ответственности оказались замещены операционализируемыми индикаторами эффективности, компетентностными профилями и показателями человеческого капитала. Инструменты, призванные обслуживать развитие, приобрели самодовлеющий характер, подменив собою цели.

Реконструкция генеалогии классического гуманистического идеала, предпринятая

в данной работе, демонстрирует, что его ядро никогда не сводилось к абстрактному человеколюбию или пассивной созерцательности. Напротив, от сократического самопознания через ренессансный универсализм, просветительскую автономию разума, гумбольдтовскую идею самосозидания к персоналистскому диалогизму и гуманистической психологии прослеживается устойчивая интенция: гуманизм всегда был проектом требовательного уважения к человеку, признания его способности к трансцендированию собственных границ, усилию, нравственному выбору и ответственности. Диалогическая природа личности, эксплицированная М. Бубером и развитая Э. Мунье, К. Ясперсом, позволяет преодолеть крайности индивидуалистического автономизма, утверждая, что подлинная субъектность рождается во встрече с Другим и реализуется как событие.

Однако современная ситуация характеризуется изменением вектора: на смену гуманизму, ориентированному на становление субъекта, приходит гуманизм, центрированный на поддержании его состояния. Этот сдвиг, как показано в исследовании, не является нейтральной эволюцией смыслов. Он маркирует фундаментальный антропологический разрыв, в котором уязвимость перестаёт быть экзистенциальной данностью, требующей интеграции и преодоления, и превращается в привилегированную идентичность, освобождающую от бремени свободы. Механизм этой трансформации раскрыт через анализ универсализации травматического опыта и абсолютизации эмоционального состояния как высшего критерия истинности. Следствием становится парадоксальная инфантилизация под видом эмансипации, депотенциация под маской поддержки и формирование новой, ещё более жёсткой нормативности уязвимости.

Важным уточнением, полученным в ходе исследования, выступает проблематизация классической модели субъектности применительно к современным социокультурным и

технологическим реалиям. Субстанциональное понимание субъекта как самодостаточного центра инициативы, наследуемое от Просвещения, обнаруживает свою ограниченность в условиях тотальной цифровизации и платформизации образования. Это требует пересмысления автономии как реляционной характеристики, формирующейся в сетевом взаимодействии человека и технических артефактов, а ответственности – как превентивного выбора инфраструктур, в которых эта автономия может быть реализована либо редуцирована.

Принципиальным выводом работы является тезис о необходимости диалектического синтеза, а не эклектического смешения двух модусов гуманизма – требовательного и поддерживающего. Инклюзивный поворот в образовании, будучи безусловной ценностью современности, именно в удержании этого напряжения обретает своё подлинное основание. Гуманизм требования без опоры на гуманизм состояния вырождается в насильственную нормализацию, оценивающую человека исключительно по критерию достижений и тем самым воспроизводящую исключение тех, кто не вписывается в конкурентную шкалу успеха. Гуманизм состояния без вектора развития консервирует ситуацию, лишая человека права на трансформацию и закрепляя его в позиции вечно-го объекта заботы. Подлинно инклюзивная среда – это пространство, где присутствие Другого видоизменяет саму оптику нормы, а ценность личности не редуцируется ни к её полезности, ни к её уязвимости.

Поиск контуров преодоления кризиса, таким образом, лежит не в плоскости ностальгической реставрации классических моделей, но в их творческой реинтерпретации, ассимилирующей вызовы современности. Контуров возможного ответа, намеченные в работе, включают: пересмотр критериев успешности в сторону признания «прироста субъектной сложности»; деавтоматизацию педагогической коммуникации через возвращение практик медленного чтения и диа-

логического семинара; перераспределение субъектности в управлении образовательным контентом, легитимирующее авторский исследовательский жест обучающегося; реабилитацию категории усилия через дизайн проблемно-насыщенных ситуаций, не имеющих алгоритмического решения.

Подводя итог, следует подчеркнуть: преодоление кризиса гуманистической парадигмы не может быть осуществлено исключительно административными или технологическими средствами. Оно требует ценностного выбора и философской рефлексии, возвращающей в центр образовательного процесса не абстрактный «человеческий капитал» и не пассивного носителя состояний, но ответственного субъекта, способного к диалогу, усилию и творческому преобразованию себя и мира. Гуманизм, достойный своего имени, – это всегда напряжение между принятием наличного и требованием должного, между признанием уязвимости и верой в возможность трансформации. Только удерживая это напряжение, образование может выполнить своё предназначение – не просто готовить к жизни, но быть самой жизнью, в которой человек обретает не только компетенции, но и достоинство.

### Литература

1. Платон. Полное собрание сочинений в одном томе. – Москва: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2016. – 1311 с. – ISBN: 18–34 978-5-9922-0990-7.
2. Ревякина Н.В. Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре в свидетельствах учеников и современников. – Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 264 с. – ISBN: 5-8243-0815-2.
3. Кант И. Сочинения. В шести томах. / Под общ. ред. Л.Ф. Асмуса и др. М., «Мысль», 1966. (Акад. наук СССР. Ин-т философии. Философ, наследие). – 1966. – Т. 6. – 742 с.
4. Песталоцци И. Лебединая песня. – Серия «Большая энциклопедия маленького мира». – Санкт-Петербург: Агентство образовательного сотрудничества; Москва: Образовательные проекты : НИИ школьных технологий, 2008. – 237 с. – ISBN: 978-5-98368-067-8.

5. Гербарт И.Ф. Педагогика. Избранные труды / И.Ф. Гербарт; переводчик А.П. Поливанова; под редакцией Г.П. Вейсберга. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 213 с. – ISBN: 978-5-534-09312-4.
6. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. Пер. с нем. / Общ. ред. Г.В. Рамишвили; Послесл. А.В. Гулыги и В.А. Звегинцева. – Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с. – ISBN: 5-01-004661-X.
7. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – Москва: Республика, 1994. – 480 с. – ISBN: 5-250-02453-X.
8. Бубер М. Два образа веры. Пер. с нем./под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. – Издательство «Республика», 1995. – 464 с. – ISBN: 5-250-02327-4.
9. Вдовина И.С. Э. Мунье: «Я среди других» // История философии. – 2025. – Т. 30, № 1. – С. 118–126. – DOI: 10.21146/2074-5869-2025-30-1-115-127.
10. Ясперс К. Идея университета / Карл Ясперс; пер. с нем. Т.В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 159 с. – ISBN: 985-485-082-X.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 400 с. – ISBN: 978-5-4461-1309-5.
12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / Пер.М.М. Исениной. Под ред. Е.И. Исениной. – Москва: «Прогресс». – 1994. – 480 с. – ISBN: 5-01-004150-2.
13. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. / Пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева. Под общ. ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002. – 464 с. – ISBN: 5-89357-098-7.
14. Schwarz V.B., Tsemach U., Israeli M. et al. Actor-network theory as a new direction in research on educational dialogues // Instructional Science. – 2025. – Vol. 53. – P. 173–201. – DOI: 10.1007/s11251-024-09669-5.
15. Андреев А.Л. Гуманитарные контексты российского технического образования // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 4. – С. 62–72. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72.
16. Татищев А.А. Постантропоцентрическая модель развития гуманитарных наук // Философия и культура. – 2025. – № 10. – С. 187–203. – DOI: 10.7256/2454-0757.2025.10.76352.
17. Истомина О.Б. Институт образования и современная социальная реальность: признаки и тенденции развития // Философия образования. – 2023. – Т. 23, № 1. – С. 5–17. – DOI: 10.15372/PHE20230101.
18. Пашков М.В., Пашкова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 3. – С. 40–57. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-40-57.
19. Шутёнок Е.Н., Шутёнок А.И. Механизмы активизации личного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 10. – С. 91–114. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-91-114.
20. Солодовникова О.Б., Малькова Е.Е. Динамика отношения к дистанционному образованию: новая востребованность формата преподавателями // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 2. – С. 72–85. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-33-2-72-85.
21. Пичугин В.Г. Проблема формирования ответственности в развитии человеческого капитала: монография. – Москва: «Инфра-М», 2022. – 170 с. – ISBN: 978-5-16-017768-7.
22. Никольский В.С. Российский университет в поисках идентичности: служение как способ бытия в культуре // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 10. – С. 10–26. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26
23. Шелер М. Избранные произведения / Пер. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филиппова А. Ф.; под ред., Денежкина А.В. – Москва: Издательство «Гнозис», 1994. – 413 р. – ISBN: 5-7333-0447-2.
24. Жижек С. Щекотливый субъект: отсутствующий центр политической онтологии. Пер. с англ. С. Шукиной. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. – 528 с. – ISBN: 978-5-7749-0823-3.
25. Скиннер Б.Ф. По ту сторону свободы и достоинства. Пер. с англ. А.А. Федорова – Можайск: Оперант, 2015. – 189 с. – ISBN: 978-5-9906841-3-3.
26. Фромм Э. Бегство от свободы. Пер. с англ. Г.Ф. Швейника; Общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича. – Москва: Прогресс, 1990. – 269 с. – ISBN: 5-01-001914-0.
27. Ryan, R.M., Deci, E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. – New York: Guilford Press, 2017. – 657 p. – ISBN: 1462528767.

28. Foucault M. *The History of Sexuality, Vol. 1: The Will to Knowledge*. – Paris: Gallimard, 1976. – 168 p. – ISBN: 0-394-41775-5.
29. Пузанова Ж.В., Симонова М.А., Филиппов В.М., Ларина Т.И. Дополнительное образование детей с особыми потребностями и ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: концепция национального мониторинга // *Высшее образование в России*. – 2021. – Т. 30, № 6. – С. 27–34. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-27-34.
30. Косарецкий С.Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России // *Психологическая наука и образование*. – 2024. – Т. 29, № 5. – С. 14–30. – DOI: 10.17759/pse.2024290502.
31. Емельянова И.Н., Теплякова О.А., Тепляков Д.О. Субъектная позиция студента как условие успешности профессионального обучения // *Высшее образование в России*. – 2024. – Т. 33, № 5. – С. 9–30. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-9-30.
32. Яковлев В.А. Философское образование в координатах науки // *Высшее образование в России*. – 2022. – Т. 31, № 6. – С.103–113. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-103-113.
33. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // *Высшее образование в России*. – 2025. – Т. 34, № 2. – С. 51–71. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71.
34. Асадуллин Р.М., Фролов О.В. Личностно-развивающий подход к профессиональной педагогической подготовке будущего учителя в вузовском образовательном процессе // *Высшее образование в России*. – 2024. – Т. 33, № 6. – С. 92–103. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-92-103.
35. Рикёр П. *Путь признания. Три очерка*. Пер. с фр. И. И. Блауберг, И. С. Вдовиной. – Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 268 с. – ISBN: 978-5-8243-1465-6.

Статья поступила в редакцию 15.01.2026

Принята к публикации 13.02.2026

## References

1. Plato. (2016). *Polnoe sobranie sochinenij v odnom tome* [Complete Works in One Volume]. Moscow: ALFA-BOOK Publishing House. 1311 p. . ISBN: 18-34 978-5-9922-0990-7. (In Russ.).
2. Revyakina, N.V. (2007). *Ital`yanskij gumanist i pedagog Vittorino da Fel`tre v svidetal'stvax uchenikov i sovremennikov* [The Italian Humanist and Teacher Vittorino da Feltre in the Testimonies of His Students and Contemporaries]. Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 264 p. ISBN: 5-8243-0815-2. (In Russ.).
3. Kant, I. (1966). *Sochineniya. V shesti tomakh* [Essays in Six Volumes. (Under the general editorship of L.F. Asmus and others)], Mysl, (Academy of Sciences of the USSR. Institute of Philosophy. Philosopher, legacy). Vol. 6, 264 p. (In Russ.).
4. Pestalozzi, I. (2008). *Lebedinaya pesnya* [Swan Song]. Series “Big Encyclopedia of a Small World”. St. Petersburg: Agency for Educational Cooperation; Moscow: Educational Projects: Research Institute of School Technologies. 237 p. ISBN: 978-5-98368-067-8. (In Russ.).
5. Herbart, I.F. (2025). *Pedagogika. Izbrannye trudy* [Pedagogy. Selected Works]. Translated by A.P. Polivanova; edited by G.P. Veisberg. Moscow: Yurait Publishing House, 213 p. ISBN: 978-5-534-09312-4. (In Russ.).
6. Humboldt, V. von. (2000). *Izbrannye trudy` po yazykoznaniiyu* [Selected Works on Linguistics]. Translated from German. / General ed. by G.V. Ramishvili; Afterword by A.V. Gulygi and V.A. Zvegintseva. Moscow: JSC IG Progress, 400 p. ISBN: 5-01-004661-X. (In Russ.).
7. Berdyayev, N.A. (1994). *Filosofiya svobodnogo dukha* [Philosophy of the Free Spirit]. Moscow: Respublika. 480 p. ISBN: 5-250-02453-X. (In Russ.).
8. Buber, M. (1950). *Zwei Glaubensweisen*. München: Manesse Verlag. 178 b. (In German). (Russian translation: Translated/ edited by P.S. Gurevich, S.Ya. Levit, S.V. Lezov. Respublika Publishing House, 1995. 464 p. ISBN: 5-250-02327-4).

9. Vdovina, I.S. (2025). E. Munye: "I'm among the Others". *Istoriya filosofii = History of Philosophy*. Vol. 30, no. 1, pp. 118-126, doi: 10.21146/2074-5869-2025-30-1-115-127 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Jaspers, K. (1961). *Die Idee der Universität*. Springer, Berlin, Heidelberg, 132 b., doi: 10.1007/978-3-662-28998-3\_2 (In German). (Russian translation: Translated by T.V. Tyagunova; edited by O. N. Shparag; under the general editorship of M.A. Gusakovskiy. Minsk: BSU, 2006. 159 p. ISBN: 985-485-082-X).
11. Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row. 441 p. (Russian translation: 3rd ed. St. Petersburg: Peter, 2019. 400 p. ISBN 978-5-4461-1309-5).
12. Rogers, K. (1961). *On Becoming a Person. A Therapist's View on Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin. 440 p. (Russian translation: Translated by M.M. Isenina, edited by E.I. Isenina, Moscow: Progress, 480 p. ISBN: 5-01-004150-2).
13. Allport, G. (1975). *The Nature of Personality: Selected Papers*. Westport, CN: Greenwood Press. 220 p. ISBN: 0-8371-7432-5. [Russian translation: Translated by L.V. Trubitsina and D.A. Leontiev. Under the general editorship of D. A. Leontiev. Moscow: Smysl, 2002. 264 p. ISBN: 5-89357-098-7).
14. Schwarz, B.B., Tsemach, U., Israeli M. et al. (2025). Actor-network Theory as a New Direction in Research on Educational Dialogues. *Instructional Science*. Vol. 53, pp. 173-201, doi: 10.1007/s11251-024-09669-5.
15. Andreev, A.L. (2021). Humanitarian Contexts of Technical Education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 62-72, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Tatishchev, A.A. (2025). Post-anthropocentric Model of the Development of the Humanities. *Filosofiya i kul'tura = Philosophy and Culture*. No. 10. pp. 187-203, doi: 10.7256/2454-0757.2025.10.76352 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Istomina, O.B. (2023). Institute of Education and Modern Social Reality: Signs and Trends of Development. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*. Vol. 23, no. 1, pp. 5-17, doi: 10.15372/PHE20230101 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Pashkov, M.V., Pashkova, V.M. (2022). Problems and Risks of Digitalization in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 40-57, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-40-57 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Shutenko, E.N., Shutenko, A.I. (2023). Mechanisms for Activating the Personal Potential of Students in the Context of Digitalization of University Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 10, pp. 91-114, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-91-114 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Solodovnikova, O.B., Malkova, E.E. (2025). The Changing Attitudes Towards Distance Learning: The New Demand for the Format by the Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 72-85, doi: 10.31992/0869-3617-2024-34-2-72-85 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Pichugin, V. G. (2022). *Problema formirovaniya otvetstvennosti v razvitii chelovecheskogo kapitala* [The Problem of Responsibility Formation in Human Capital Development]. Moscow: Infra-M, 170 p. ISBN: 978-5-16-017768-7. (In Russ.).
22. Nikolsky, V.S. (2025). Russian University in Search of Identity: Service as a Way of Being in Culture. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, p. 15, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26. (In Russ., abstract in Eng.).
23. Scheler, M. (1994). *Izbrannyye proizvedeniya* [Selected Works]. Translated by A.V. Denezhkina, A.N. Malinkina. A.F. Filippova.; edited by A.V. Denezhkina. Moscow: Gnosis Publishing House. 413 p. ISBN: 5-7333-0447-2. (In Russ.).

24. Žižek, S. (2000). *The Ticklish Subject: The Absent Centre of Political Ontology*. London, New York: Verso. 408 p. ISBN: 1859842917. (Russian translation: Translated by S. Shchukina. Moscow: Publishing House "Delo" RANHiGS, 2014. 528 p. ISBN: 978-5-7749-0823-3).
25. Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.. 225 p. ISBN: 0-3944-2555-3. (Russian translation: Translated by A.A. Fedorova – Mozhaisk: Operant, 2015. 189 p. ISBN: 978-5-9906841-3-3).
26. Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom*. New York: Farrar & Rinehart. 257 p. ISBN: 0-7448-0014-5. (Russian translation: Translated by G.F. Schweinik; General ed. and afterword by P.S. Gurevich. Moscow: Progress Publ., 1990. 269 p. ISBN: 5-01-001914-0).
27. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press, 657 p. ISBN: 1462528767.
28. Foucault, M. (1967). *The History of Sexuality, Vol. 1: The Will to Knowledge*. Paris: Gallimard. 168 p. ISBN: 0-394-41775-5.
29. Puzanova, Zh.V., Simonova, M.A., Filippov, V.M., Larina, T.I. (2021). Additional Education for Children with Special Needs and Disabilities in the Russian Federation: National Monitoring Concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 27-34, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-27-34 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Kosaretsky, S.G. (2024). Trends of "Inclusive Education" in the Modern World: International Discussions and Prospects for Russia. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 29, no. 5, pp. 14-30, doi: 10.17759/pse.2024290502 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Emelyanova, I.N., Teplyakova, O.A., Teplyakov, D.O. (2024). The Student's Subjective Position as a Condition for Success in Mastering a Profession. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 5, pp. 9-30, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Yakovlev, V.A. (2022). Philosophical Education in Coordinates of Science. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 6, pp. 103-113, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-103-113 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Sysoyev, P.V. (2025). Personalized Learning Based on Artificial Intelligence: How Ready Are Modern Students for New Educational Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 51-71, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Asadullin, R.M., Frolov, O.V. (2024). Personality-oriented Technology of Training a Future Teacher in the University Educational Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 6, pp. 92-103, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-92-103 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Riker, P. (2010). *Put' priznaniya. Tri ocherka [The Path of Recognition. Three Essays]*. Translated from the French by I.I. Blauberg, I.S. Vdovina. Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 268 p. ISBN: 978-5-8243. (In Russ.).

*The paper was submitted 15.01.2026  
Accepted for publication 13.02.2026*