

article/n/knizhnaya-kultura-segodnya-podhody-k-opredeleniyu-i-soderzhanie-ponyatiya (дата обращения: 23.09.2020).

4. Философский клуб ЧГИК: коммуникация людей, идей и пространства смыслов. – URL: <http://chgik.ru/sitemap/filosofskiy-klub-chgik-kommunikaciya-lyudey-idey-i-prostranstva-smyslov> (дата обращения: 13.09.2020). – Текст : электронный.

5. Фомина, А. А. Клубная идеология современной библиотеки / А. А. Фомина. – Текст : электронный // МНКО. – 2016. – № 1 (56). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klubnaya-ideologiya-sovremennoy-biblioteki> (дата обращения: 23.09.2020).

6. Zabara, L. I. Interdisciplinary Humanitarian Strategy and Technology of Students' Reading Activity Organization in the Pedagogical University / L. I. Zabara, L. N. Yakina. – Текст : электронный // International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization (PELSEG 2020), 23 July 2020. – URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/pelseg-20/125941927> (дата обращения: 20.09.2020).

УДК 37.013.73

DOI: 10.26170/Kso-2020-52

**Кондрашов Пётр Николаевич,**

кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Уральское отделение Российской академии наук; 620990, Россия, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 16; e-mail: [pnk060776@gmail.com](mailto:pnk060776@gmail.com)

### **ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ КАРЛА МАРКСА И ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** родовая сущность человека; Карл Маркс; система образования; гуманизация; социальный универсум; социальный характер.

**АННОТАЦИЯ.** В статье на основе учения Карла Маркса о сущностных характеристиках человека предпринята попытка определения места и роли системы образования в структуре общественного бытия. В оптике философской антропологии Маркса и неомарксистской философии образования (Э. Фромм, П. Фрейре, критическая педагогика) автор рассматривает возможные перспективы развития образования в направлении его гуманизации.

**Kondrashov Pyotr Nikolaevich,**

Candidate of Philosophy, Senior Researcher, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia

### **KARL MARX'S PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL IDEAS AND PROSPECTS FOR THE HUMANIZATION OF EDUCATION**

**KEYWORDS:** the species essence of man; Karl Marx; educational system; humanization; social universe; social character.

**ABSTRACT.** Based on the teachings of Karl Marx about the essential characteristics of a man, the article attempts to determine the place and role of the education system in the structure of social life. In the optics of Marx's philosophical anthropology and neo-Marxist philosophy of education (E. Fromm, P. Freire, critical pedagogy), the author examines the possible prospects for the development of education in the direction of its humanization.

**Введение.** В предлагаемой статье подобную процедуру мы попытаемся проделать с феноменом современного образования в перспективе анализа его стратегических ориентиров. Для этого нам необходимо будет, исходя из учения Маркса о родовой сущности человека, показать место и роль системы образования в структуре человеческого существования, а затем рассмотреть перспективы развития этой системы с точки зрения конститутивных характеристик человека.

**1. Понятие человека в философии К. Маркса.** Не вдаваясь в анализ различных определений человека и его родовой сущности, которые имеются в текстах К. Маркса, сразу же начнем с дефиниции, в которой синтезированы все наиболее существенные, конститутивные характеристики [1, с. 91-114]. Человек (как индивид), по Марксу, – живое уникально-родовое (социально-индивидуальное) *целостно-цельное* существо,

– сущностью и способом существования которого (в антропологическом плане) является общественная сознательная целеполагающая преобразующая предметно-орудийная материально-духовная деятельность – прaxis [8, с. 565-566];

– существо, существующее по неприродной искусственной универсальной программе [8, с. 566],

– которое (в онтологическом плане) представляет собой конкретно-историческое единство субъектно-внутреннего бытия (тело и индивидуальное сознание, психика) [8, с. 591],

– изначально заброшенное и диалектически связанное с объектно-внешними «мирами» природы (*Welt*), культуры (*Umwelt*), общества (*Mitwelt*), символов и общественного сознания;

– формирующееся и обнаруживающее себя в интерсубъективности общественных и межличностных отношений [2, с. 6; 6, с. 3],

– а также, как существо страдающее, эмоционально переживающее свое бытие-в-мире в форме неравнодушных, экзистенциальных отношений-к-миру и самому себе (*Eigenwelt*) [9, с. 47];

– человек выступает как существо историчное, ибо его существование в своем содержании зависит от постоянно преобразующихся конкретно-предметных условий, которые *создал сам человек* [5, с. 162; 7, с. 18];

– наконец, в зависимости от этих условий бытие человека в мире может выступать как *подлинным* (человечным, гуманным), так и *неподлинным* (отчужденным, бесчеловечным).

В нижеследующем разыскании мы сосредоточимся только лишь на конститутивной взаимосвязи между некоторыми из «моментов» родовой сущности человека и проблемами образования.

**2. Место образования в структуре социального универсума.** Важнейшим из атрибутов родовой сущности человека, по Марксу, является *праксис* – единая материально-духовная сознательная социальная предметная деятельность, представляющая собой целенаправленный процесс преобразования материального или идеального объекта индивидуальным или коллективным субъектом с помощью материальных или когнитивных средств в целях удовлетворения своих потребностей.

**2.1. Социальный универсум.** Человеческие индивиды, производя и воспроизводя свое собственное существование в процессе совместной деятельности (*Zusammenwirken*), *преобразуют* природу (*Welt*) и созидают свой социально-предметный мир (*Umwelt*, «вторую природу», *культуру* в широком смысле слова). При этом сам процесс совместной деятельности через цепочки предметных и функциональных взаимосвязей конституирует различные механизмы, структуры и инстанции, необходимые для *нормального* протекания этой деятельности (в классическом марксизме это описывается «архитектурной» моделью базиса и надстройки).

Систему этих структур Маркс называл социальным универсумом, общественной формацией [2, с. 8] – метаболически воспроизводящейся «*органической целостностью*» [14, р. 63-98], под которой понимал систему созданных или опосредованных человеческой деятельностью природных, предметных, технических, социальных, духовных, экзистенциальных, символических явлений, отношений, институтов, норм, которые, будучи связанными имманентными референциями, представляют собой *тотальность*, в которой человек (общество) существует, являясь ее фундаментальным *активным элементом (субъектом)*.

**2.2. Имманентная органическая целостность социального универсума.** *Имманентная целостность, тотальность* социального универсума как такового положена, во-первых, изначально единством материальной и психической активности в структуре праксиса; во-вторых, единством субъекта и объекта, человека и его мира, которые «сцеплены» посредством праксиса, протекающего в диалектическом процессе опредмечивания и распредмечивания [8, с. 589]; в-третьих, во всеобщей референциальной фундированности всех элементов общества друг-в-друге. Поскольку последний момент нам будет наиболее важен для дальнейшего анализа, то поясним его более подробно.

Потребности возникают, существуют и удовлетворяются во всех структурных сферах социального универсума. Их удовлетворение, как в цепной реакции, перманентно порождает все большее и большее количество новых, ранее неизвестных потребностей, которые тоже, в свою очередь, требуют удовлетворения, но уже *новыми* орудиями и способами и т. д. Это – известный *закон возрастания потребностей*.

**2.3. Место образования в структуре социального универсума.** Наконец, в этом пункте мы подходим к собственно системе образования. Если мы взглянем на этот процесс шире,

то увидим, что для удовлетворения этих – *вторичных* по существу – потребностей, необходимо, так или иначе, развивать машиностроение и химическую промышленность. Но это развитие, в свою очередь, детерминирует еще один виток потребностей: для развития химической промышленности необходимо развитие промышленности добывающей, развитие науки, эксперимента; для обеспечения простой жизни работников нашего завода нужны отдаленно от них существующие *отрасли сельского хозяйства и пищевой промышленности*, транспортная система для доставки товаров и т. д. Для самого производства нужны не только инженеры и собственно рабочие разных специальностей, но и руководители, бухгалтеры, уборщики служебных помещений, и даже кладовщики и медицинские работники.

А значит, необходима для всего этого общества и система образования для постоянного воспроизводства специалистов всех уровней и всех сфер общественного бытия. Необходимость такого воспроизводства специалистов отсылает нас к системе образования и постоянному воспроизводству работников этой системы. Фундаментальное значение системы образования состоит как раз в этом ее положении в структуре взаимных отсылок: социальная система, которая по определению является системой самовоспроизводящегося типа, может существовать только тогда, когда имеются структуры, обеспечивающие возможность такого самовоспроизведения, т. е. структуры, транслирующие систему накопленных знаний и умений, структуры, обеспечивающие полноценную социализацию новых индивидов в уже существующие социальные структуры.

**2.4. Социальный характер и воспроизводство целостности.** Однако способ производства определяет не только материальную, социальную и политическую структуру и инфраструктуру общества, но и те личностные качества, которые необходимы индивидам для того, чтобы иметь возможность успешно воспроизводить в своей повседневной деятельности всю тотальность социального универсума. Люди, – пишет Э. Фромм, – «должны уметь работать и потреблять сообразно со стандартами, определяемыми средствами производства и потребительскими образцами их [социальной] группы и общества, в котором они живут» [13, р. 163].

Если характерологическая структура *большинства* индивидов того или иного общества *не будет* соответствовать господствующему в *этом* обществе способу производства (т. е. *способу жизнедеятельности* в самом широком смысле [8, с. 565]), то такое общество просто-напросто не сможет существовать. В силу этого социальная структура и имманентные механизмы воспроизводства репрезентируются («отражаются») в структуре психики индивидов, т. е. формируют их идеалы, установки, ценности, практики, акцентуации, стандартные поведенческие реакции и т. д. «Индивид должен действовать почти автоматически для сохранения своего общества в норме; это значит, что социальные поведенческие черты должны стать чертами характера. В каждом обществе имеется группа характерных черт, общих большинству его членов, которую мы называем „социальным характером“, функцией которого является выживание данного общества» [13, р. 164]. «Таким образом, – заключает Э. Фромм, – социальный характер интериоризирует внешнюю необходимость и тем самым мобилизует человеческую энергию на выполнение задач данной социально-экономической системы» [10, с. 349].

Исходя из этого, Э. Фромм делает вывод, что социальный характер представляет собой совокупность черт, характерных большинству общества, которые появились как результат общего для всех членов социума образа жизни (жизненного уклада) и общих переживаний, детерминированных этим укладом, которые заставляют людей действовать и думать так, как они должны действовать и думать с точки зрения *нормального функционирования общества*, в котором они живут [11, с. 261]. И вот здесь на первый план выступают системы воспитания и образования.

**3. Атрибуты человека, реальность и стратегические перспективы.** Теперь, исходя из этих положений, попробуем посмотреть на ныне существующие в России образовательные реалии с точки зрения их соответствия сущности человека, а также, по возможности, указать на те перспективы, которые открывает марксова философская антропология в педагогической сфере.

**3.1. Цели и условия образования.** Российская система образования сегодня по сути дела воспроизводит только «человека умелого», обладающего соответствующими «компетенциями», который был бы способен «выполнять конкретную задачу», а значит, был бы «востребован».

ван рынком». То есть, современное образование нацелено только на трансляцию знаний и умений в целях воспроизводства *нормальных, среднестатистических* индивидов, социальный характер которых коррелировал бы с условиями рыночной экономики и способствовал стабильному функционированию социальной системы и закреплению *status quo*. Такое *урезанное* (или, как любят выражаться чиновники, *оптимизированное*) образование, особенно в сравнении с советским, больше напоминает то, что Маркс писал о начальном образовании в Англии середины XIX в., которое, по его мнению, способствовало только калечению детей, ибо было ориентировано на «производительное потребление детей» [3, с. 411-413].

Быть может, нашим и политическим, и экономическим элитам в *краткосрочном* отношении наличие таких граждан *тактически* выгодно для перманентного поддержания ресурсной экономики. Однако если мыслить в *стратегической* перспективе развития инновационного, высокотехнологического и информационного общества, то, помимо всего прочего, необходимо переходить к совсем иной модели образования, которая должна ориентироваться на то, что Маркс называл *всесторонне развитым человеком*. «Подобно тому как благодаря движению *частной собственности*, ее богатства и нищеты – материального и духовного богатства и материальной и духовной нищеты – возникающее общество находит перед собой весь материал для этого *образовательного процесса*, так возникшее общество производит, как свою постоянную действительность, человека со всем этим богатством его существа, производит *богатого и всестороннего, глубокого во всех его чувствах и восприятиях* человека» [8, с. 594].

Эти условия (мы не говорим здесь о необходимости *многостороннего содержания* образования) должны быть такими, чтобы ученики и учителя в процессе своей коммуникации испытывали радость, получали взаимное удовольствие, наслаждение своей самореализацией, чтобы обучение для всех было *творчеством*. При этом речь не идет о том, чтобы урок превратить в цирк, а само образование – в детский сад, игру (как это предполагается некоторыми ультрамодными американскими методиками). Однако образование не исключает *игровой момент*, но при этом, конечно, нельзя забывать и о том, что существуют «муки творчества». Сам Маркс часто обучение и воспитание своих детей осуществлял в форме игры. Здесь важно подчеркнуть, что *радость, удовольствие*, о которых говорит Маркс, для *подлинно* человеческой деятельности оказываются *имманентным*, а не внешне обусловленным свойством, детерминированным, скажем, положительной оценкой за ответ на уроке, высоким уровнем заработной платы.

Создав *такие* условия в рамках образовательного процесса, мы дадим возможность появиться не эгоистично «ярким и успешным», а *психически здоровым и человеческим* людям. Хотя условия социального бытия сегодня в нашей стране действительно бесчеловечны, тем не менее, в структурах отчужденного праксиса постепенно созревают механизмы, посредством которых можно преобразовать бесчеловечность в гуманные отношения. Речь идет о том, что, изменяя *повседневные структуры*, создавая *в каждом конкретном дворе, в каждом конкретном учебном классе* условия, в которых бы люди в своей коммуникации испытывали радость, мы привнесем *человечность* в непосредственность человеческого присутствия. Гуманистическая революция должна начинаться не в сферах высокой политики, а в повседневном существовании и общении людей.

Более того, речь идет не только о межличностных отношениях, но и об отношениях к природе, животным, предметам, культуре. «Я могу, – говорит Маркс, – на практике относиться к вещи *по-человечески* только тогда, когда вещь *по-человечески* относится к человеку» [8, с. 592]. А это возможно только тогда, когда имеет место «взаимное восполнение друг друга в родовой жизни, в истинно человеческой жизни» [4, с. 18]. Почему? Потому что «люди – не в абстракции, а в качестве действительных, живых, особенных индивидов – сообщество. *Каковы* индивиды, такова и сама эта общественная связь» [4, с. 24].

**3.2. Человек как активный субъект.** Поскольку человек *как таковой, по своей родовой сущности*, определяется Марксом как *активный субъект*, не только пассивно-механически «отражающий», «фотографирующий» мир, но и деятельно (материально и когнитивно) этот мир преобразующий, то и в структуре образовательного процесса он также должен выступать в качестве такого активного, интенционально-рефлексивного целеполага-

ющего и целеустремленного актора. Думается, что только при активной включенности учащегося в образовательный процесс последний может быть действительно эффективным.

В нашей же стране, к сожалению, в последние десятилетия в этой сфере наблюдается противоположная тенденция. Превращение образования из диалогического, субъект-субъектного процесса и взаимодействия в набор *процедур* и *компетенций*; резкое сокращение живых лекций и семинаров (за счет «перенесения» этих часов в «самостоятельную работу», которая, как *все это понимают*, является фикцией); замена этих живых лекций ранее смонтированными видеозаписями, которые не учитывают особенностей конкретной аудитории, а сегодня – в условиях пандемии COVID-19 – и дистанционное обучение с помощью «говорящей головы» преподавателя; превращение аттестации в игру «*угадай ответ в тесте*», – все это усиливает момент пассивности как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателей.

Безусловно, такая модель образования была вполне релевантной и валидной в условиях промышленности XIX в. и в эпоху фордизма, ибо тогда требовался бездумный исполнительный работник. И поэтому пассивность в структуре социального характера воспроизводилась не только посредством фабрично-заводской дисциплины, но и через рутинную систему образования, которую Пауло Фрейре метко назвал «*банковской моделью образования*», в которой ученики – не более чем «депозитарии», «копилки», а учителя – вкладчики [12, р. 72].

Несомненно, что такая «пассивизация» приводит к штампованию усредненных посредственностей (*das Man*, как их определил М. Хайдеггер), у которых *отсутствует критическое мышление* и которыми легко манипулировать. «Неудивительно, – пишет П. Фрейре, – что банковская концепция образования рассматривает людей как адаптирующихся, управляемых существ. Чем больше студенты работают над сохранением вверенных им вкладов, тем меньше они развивают критическое сознание, которое возникло бы в результате их вмешательства в мир как трансформаторов этого мира. Чем полнее они принимают навязанную им пассивную роль, тем больше они склонны просто приспособливаться к миру как он есть и к фрагментированному взгляду на реальность, заложенному в них» [12, р. 73].

Основной *неомарксистской критической педагогике* (П. Фрейре, П. Макларен, А. Жиру, Г. Риковски) является идея, что образование не должно быть *подавлением*, т. е. ребенок в образовательном процессе не рассматривается в качестве некоторой пассивной *tabula rasa*, которая репрессивно наполняется учителем «знаниями, умениями и компетенциями». Напротив, он берется как уже изначально социально и культурно «наполненная» *личность*. А в самом процессе обучения элиминируется дихотомия «учитель / ученик», что, в свою очередь, формирует ощущение ребенком своей *человечности*, и реализуется в эмпатическом *активном участии* в совместной деятельности, что приносит и ребенку, и взрослому наслаждение, удовольствие от такой деятельности. Такую деятельность Маркс называл *Selbstbetätigung, самоосуществлением, подлинной человеческой деятельностью*. Эта модель исключает экзистенциальное чувство и действительное бытие ученика в качестве «*вещи для репрессивной манипуляции*». П. Фрейре хочет, чтобы педагоги мыслили в категориях учитель-студент и студент-учитель, т. е. учитель, который учится и ученик, который учит, – и такая модель должна играть базисную роль в *образовательном соучастии (classroom participation)*.

**3.2. Человек – целостное существо.** Человек, согласно Марксу, является *внутренне целостным существом – неразрывным единством*, во-первых, *телесно-духовного индивида*; во-вторых, *деятельного существа* (что обнаруживает себя в материально-идеальном единстве праксиса); в-третьих, социального актора, когда человек неразрывен в своем существовании с теми «мирами», в которых он обретается. Преобразуя мир природы (*Welt*), человек создает, творит мир материальной и духовной культуры (*Umwelt*), мир общественных отношений (*Mitwelt*), которые в процессе практической деятельности интериоризируются и формируют внутренний мир человека (*Eigenwelt*). В силу этой целостности человеческого бытия-в-мире и образовательная система также должна быть не только функционально и органически встроенной в тотальность социального универсума как его необходимый элемент, но и в своих собственных структурах должна воспроизводить эту целостность человека, его деятельности и общества.

Здесь речь, прежде всего, идет о том, что в системе образования все должно носить системный и комплексный характер. Выделим три наиболее важных стороны этой комплексно-

сти. Во-первых, человек должен «воспроизводиться» одновременно и как *телесное*, и как *разумное*, и как *эмоциональное*, «страдающее» существо [8, с. 632]. Стало быть, в структуре образовательного процесса, понимаемого в самом широком смысле, нельзя разрывать *обучение и воспитание*, как это имеет место сейчас. Более того, коль скоро человек – телесно-духовное деятельное существо, то в структуре обучения также нельзя разрывать интеллектуальные, физические и трудовые стороны. В советской школе (со всеми ее, конечно, недостатками) как раз было единство интеллектуального и трудового обучения, физической подготовки и нравственно-художественного воспитания. К сожалению, сегодня над этими идеями и практиками только потешаются.

Во-вторых, многие новомодные методики обучения / преподавания представляют, на наш взгляд, путь к усечению целостного человека, к превращению его в одномерное существо.

В-третьих, сами методологические основы преподавания, например, в социальных науках, скажем, философии, сегодня перестали быть *внутренне логичными, системными и систематическими*. Нынешняя бессистемность, связанная с модой на постмодернизм и с элиминацией классического преподавания, проникая в методологию гуманитарных и общественных, а иногда и естественных наук, через систему образования транслирует постмодернистский дискурс в повседневное поведение и обыденное сознание. Воспитанный на поэтическом бесструктурном мышлении школьник или студент оказывается просто-напросто неспособным проделать самые простые логические процедуры вроде обобщения, классификации, определения понятия через род и видовое отличие и т. д.

**Заключение.** Подводя итог предпринятому разысканию, можно сделать следующие выводы. Философско-антропологические идеи К. Маркса о человеке как предметно-практическом, социальном, вовлеченном в мир и экзистенциальном существе могут быть продуктивно использованы (и уже используются) в педагогике.

Чтобы ребенок сформировался здоровой и продуктивной личностью, родителям и педагогам необходимо создавать такие условия, в которых бы общественные отношения носили подлинно человеческий характер, но не абстрактный, а *практически-действенный*. К. Маркс, в отличие от разного рода отвлеченных «гуманистов», показывает, каковы должны быть подлинно человеческие условия существования. Если человеческая сущность – это свободная сознательная деятельность, развертывающаяся в отношениях субъекта с внешним, объектным миром, то подлинно человеческой эта деятельность будет только тогда, когда между субъектом и объектом, миром, в котором воплощается человек в своей деятельности, не будет никакого конфликта, не будет дисгармонии и отчуждения. Такая деятельность экзистенциально распознается очень легко: *мы получаем удовольствие от ее осуществления* [1, с. 165-169].

Поэтому, в свете изложенных антропологических идей К. Маркса, задачей педагогики является создание таких условий, в которых воспитательный и образовательный процессы будут носить не отчужденный характер, в которых дети не будут испытывать неприязни к обучению, а, напротив, образование будет доставлять и педагогам, и детям подлинно человеческую радость. Думается, что ориентация педагогов в своей повседневной деятельности на эти идеи К. Маркса позволит изменить ту негативную ситуацию, которая сложилась в российском образовании в последние десятилетия. Марксистская педагогика в этом плане имеет вполне продуктивные перспективы.

## Литература

1. Кондрашов, П. Н. Философия Карла Маркса: Экзистенциально-антропологические аспекты / П. Н. Кондрашов. – Москва : ЛЕЛАНД, 2019. – 216 с. – Текст : непосредственный.
2. Маркс, К. К критике политической экономии / К. Маркс. – Текст : непосредственный // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Политиздат, 1959. – Т. 13. – С. 1-167.
3. Маркс, К. Капитал I / К. Маркс. – Текст : непосредственный // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Политиздат, 1960. – Т. 23. – С. 5-784.
4. Маркс, К. Конспект книги Джемса Милля «Основы политической экономии» / К. Маркс. – Текст : непосредственный // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Политиздат, 1974. – С. 5-40.
5. Маркс, К. Нищета философии / К. Маркс. – Текст : непосредственный // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Политиздат, 1955. – Т. 4. – С. 65-185.

6. Маркс, К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс. – Текст : непосредственный // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Политиздат, 1955. – Т. 3. – С. 1-4.
7. Маркс, К. Экономические рукописи 1857-1859 годов / К. Маркс. – Текст : непосредственный // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Политиздат, 1968. – Т. 46, ч. 1. – 560 с.
8. Маркс, К. Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс. – Текст : непосредственный // Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Политиздат, 1956. – С. 517-642.
9. Маркс, К. Святое семейство / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Текст : непосредственный // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Политиздат, 1955. – Т. 2. – С. 3-230.
10. Фромм, Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск : Попурри, 2000. – 624 с. – Текст : непосредственный.
11. Фромм, Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий / Э. Фромм. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 352 с. – Текст : непосредственный.
12. Freire, P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. – New York ; London : Continuum, 2000. – 183 p. – Текст : непосредственный.
13. Fromm, E. The Influence of Social Factors in Child Development. – Текст : непосредственный / E. Fromm // Yearbook of the International Erich Fromm Society. – 1992. – Vol. 3. – P. 163-165.
14. Saito, K. Karl Marx's Ecosocialism. Capitalism, Nature, and the Unfinished Critique of Political Economy / K. Saito. – New York : Monthly Review Press, 2017. – 308 p. – Текст : непосредственный.

УДК 37.013.73

DOI: 10.26170/Kso-2020-53

**Невелева Вера Сергеевна,**

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философских наук, Челябинский государственный институт культуры; 454091, Россия, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а; e-mail: vsneveleva@mail.ru

**Дыдров Артур Александрович,**

кандидат философских наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 76; e-mail: zenonstoik@mail.ru

**ФУТУРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:  
ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** футуризация образования; философская антропология; институциональное образование; образовательная среда; гуманизация образования.

**АННОТАЦИЯ.** Авторы содержательно раскрывают футуризацию как стратегию образования, отвечающую запросам эпохи инноваций. Особое внимание уделяется философско-антропологическим основаниям футуризации. Формулируются предложения по интеграции футуризации в систему институционального образования.

**Neveleva Vera Sergeevna,**

Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophical Sciences, Chelyabinsk State Institute of Culture, Chelyabinsk, Russia

**Dydrov Artur Alexandrovich,**

Candidate of Philosophy, Associate Professor, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

**FUTURIZATION OF EDUCATION:  
PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE**

**KEYWORDS:** futurization education; philosophical anthropology; institutional education; educational environment; humanization of education.

**ABSTRACT.** The authors substantively reveal futurization as an educational strategy that meets the demands of the age of innovation. Special attention is paid to the philosophical and anthropological foundations of futurization. Proposals for integrating futurization into the system of institutional education are being formulated.

В эпоху инноваций человек, очевидно, выступает не только в роли субъекта, но и объекта инновационной деятельности. В частности, сегодня человек подвергается значительному воздействию технико-технологических новшеств, которые не только «перекраивают» природу и реорганизуют мир вокруг него, но идут гораздо дальше. Техничко-технологические новшества позволяют все решительнее вмешиваться в телесную организацию человека, влиять на его эмоции, чувства, когнитивные способности, существенно менять восприятие ре-