

КРИЗИС ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ РАЗДЕЛЕННОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОТ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ РЕДУКЦИИ К ОБЩНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

А. Н. Моргун ✉

Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова (Пироговский Университет), Москва, Россия

В статье рассматривается кризис экзистенциальной разделенности в диаде «преподаватель — студент» как системная проблема современного высшего образования. Автор показывает, что действующее российское законодательство, в частности ФЗ-273, закрепляет субъект-объектную модель образовательных отношений, где преподаватель редуцирован до сервисной функции, а студент выступает единственным бенефициаром образовательного результата. Констатируется кодификационный вакуум, при котором любые альтернативные модели образовательных отношений — диалогические, intersубъективные, событийные — остаются институционально немислимыми. Обзор зарубежных и отечественных исследований показывает, что экзистенциальная разделенность является системным эффектом доминирующей субъект-объектной модели образования, предложения же по ее преодолению остаются авторскими инициативами, не получившими конвенционального закрепления. В качестве жизнеспособной альтернативы сложившимся кризисным условиям видится intersубъективная образовательная общность, основанная на совместном рождении жизненных смыслов в едином культурно-семиотическом пространстве вуза. Эмпирическое исследование мотивационных и ценностных профилей студентов медицинских вузов ($N = 659$, метод k -средних) как способствующих или препятствующих формированию образовательной общности выявляет дифференциацию студенческой аудитории: онтологические типы (49,4%) разделяют смысловые основания образования и готовы к совместной деятельности как члены общности; инверсивные типы (50,6%) воспроизводят инструментальное отчуждение через утилитаризм или конформизм. Делается вывод о том, что формирование образовательной общности не может быть универсальной стратегией и требует дифференцированного подхода. Рассматриваются положения кодификационных оснований для защиты образовательных общностей и преодоления институционального отчуждения.

Ключевые слова: высшее образование, образовательная общность, закон об образовании РФ № 273-ФЗ, экзистенциальная разделенность, академическое отчуждение, инструментальная редукция, смыслообразование, цифровизация, антропологический подход

✉ **Для корреспонденции:** Алексей Николаевич Моргун
ул. Островитянова, д. 1, г. Москва, 117513, Россия; an_morgun@mail.ru

Статья поступила: 15.11.2025 **Статья принята к печати:** 30.11.2025 **Опубликована онлайн:** 24.12.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.28

Авторские права: © 2025 принадлежат авторам. **Лицензиат:** РНИМУ им. Н. И. Пирогова. Статья размещена в открытом доступе и распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

THE CRISIS OF EXISTENTIAL SEPARATION IN HIGHER EDUCATION: FROM INSTRUMENTAL REDUCTION TO SHARED COMMUNITY

Morgun AN ✉

Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia

The article explores the crisis of lacking the meaningful connection between teachers and students as a systemic problem of modern higher education. The author shows that current Russian legislation, specifically Federal Law No. 273-FZ, establishes the subject-object educational model, where a teacher is perceived as a mere service provider, whereas the student is treated as the only beneficiary of the educational outcome. A codification vacuum is observed. Under these conditions, any alternative models of educational relations (dialogue-based, intersubjective, event-related) are still not institutionally conceivable. Surveys of global and domestic literature indicate that existential separation is a systemic effect of the dominant subject-object educational model. This challenge is addressed through personal theories rather than established standards. Building an intersubjective (shared) academic community in a single cultural and semiotic space of the university is a practical solution to the existing challenge. An empirical study of the motivational and value profiles among medical students ($n=659$), utilizing k -means method, that either foster or obstruct the development of an educational community, highlights distinct divisions within the student population. Thus, the ontological group (49.4%) shares the semantic foundations of education and is ready to work together as members of a community; the inverse group (50.6%) exhibits instrumental alienation through utilitarianism or conformism. It is concluded that establishing an educational community cannot be a universal strategy and demands an individual approach. The regulations establishing the codification foundations for securing educational environments and overcoming institutional alienation are being examined.

Keywords: high education, educational community, Federal Law on Education No. 273-FZ, existential separation, academic alienation, instrumental reduction, sense-making, digital transformation, anthropological approach

✉ **Correspondence should be addressed:** Aleksey N. Morgun
Ostrovityanova Str., 1, Moscow, 117513, Russia; an_morgun@mail.ru

Received: 15.11.2025 **Accepted:** 30.11.2025 **Published online:** 24.12.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.28

Copyright: © 2025 by the authors. **Licensee:** Pirogov University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Современная система высшего образования характеризуется размыванием онтологических смыслов и кризисом профессиональной идентичности ее ключевых субъектов и, как следствие, пребывает в состоянии «стратегической растерянности»¹. Одним из главных катализаторов этого процесса выступает тотальная цифровизация, которая из прикладного инструмента стала претендовать на содержательное главенство, в связи с чем традиционная модель трансляции знаний в основании образования стремительно утрачивает свою эффективность. В аспекте трансляции знаний академическое профессиональное сообщество полностью утратило свое историческое эксклюзивное преимущество. Наполнив с избытком информационное пространство цифровым учебным контентом, преподаватели и вузы сами создали прецедент неустойчивости себя как монопольных держателей истин — сегодняшний студент, не выходя из дома, способен найти, верифицировать и освоить любую релевантную информацию, зачастую неизвестную самому педагогу. Кроме того, доминирующий вектор развития высшей школы смещается в сторону удобства — доступности, непрерывности и скорости доставки образовательного контента огромному количеству потребителей за счет радикального снижения качества. Это черты стихийной картины эволюции современного образования.

Данный кризис усугубляется нормативно-правовым контекстом. Действующее российское законодательство, в частности Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ², фиксирует жесткую автономизацию и разделенность сторон образовательного процесса. Свидетельством этому отметим несколько наблюдений.

Закон об образовании центрирован на обучающемся. Контент-анализ текста документа, а именно: терминологии, описывающей права, обязанности, гарантии обучающихся (как родового понятия для различных категорий), выявляет свыше 77% упоминаний ключевых субъектов. Закон детально описывает жизненный цикл обучающегося: прием, перевод, государственная аттестация, предоставление академического отпуска, выдача диплома, меры социальной поддержки. Жизненный же цикл преподавателя законом практически (кроме права на непрерывное профессиональное совершенствование) не рассматривается. Таким образом, конечным бенефициаром закона является обучающийся, но инструментальным адресатом, то есть тем, кто должен его читать и исполнять, являются государственные, административные органы и преподавательский корпус.

Дефиниция же образования в законе сводится к «сухому остатку» от воспитания и обучения у обучающегося. Таким образом, нормативное поле выстраивает образовательную модель, центрированную на обучающемся (про обучающегося и для обучающегося), где преподаватель лишен собственного онтологического статуса и редуцирован до сервильной функции — инструмента

по реализации права обучающегося на образование во всем его цветном разнообразии. У преподавателя же остается только черно-белая обязанность способствовать реализации этого права. Когда единственная зримая модель отношений — это «субъект права» (студент) и «субъект обязанности» (преподаватель), то иные модели (событийная, диалогическая, интерессубъективная) остаются не просто нереализованными, а немислимыми в институциональном поле. Их просто нечем закрепить.

Будучи социальным институтом, образование, как и любой другой социальный институт, является устойчивой формой организации совместной деятельности людей [1]. Современное законодательство не учитывает понятие совместной деятельности, интерессубъективности с гарантированным получением прямого результата обеими сторонами в этой совместной деятельности. Закон фиксирует для обучающегося конкретный, осязаемый и завершающий результат. Согласно ст. 2, обучение определяется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности...». Успешное завершение этого процесса, удостоверяемое итоговой аттестацией, гарантирует обучающемуся получение документа об образовании и квалификации (ст. 60). Таким образом, студент закономерно выступает конечным бенефициаром, чей результат имеет документарную, юридически защищенную природу. В отличие от этого, результат деятельности преподавателя не фиксируется в законе как завершённый продукт. Статья 47 закрепляет за педагогическим работником правовой статус, включающий академические свободы (свобода преподавания, выбора методов, творческая инициатива) и трудовые гарантии (сокращенное рабочее время, удлиненный отпуск, досрочная пенсия). Одновременно ст. 48 возлагает на него обязанности осуществлять деятельность «на высоком профессиональном уровне», уважать достоинство обучающихся и развивать их познавательную активность. Однако его собственный профессиональный успех, в отличие от студенческого диплома, не удостоверяется завершающим документом, а оценивается в процессуальных категориях (аттестация, соответствие занимаемой должности). Вследствие этого образование сегодня приобретает своеобразный крен и центрированность на обучающемся.

Разумеется, центрированность закона на одном субъекте — не умысел с целью дискредитации другого субъекта отношений, но логика правовой системы, защищающей слабую сторону (в нашем случае — это обучающийся) от злоупотреблений системы. Но выходит, что преподаватель здесь является представителем или частью этой системы, он — функция и выносится за скобки как субъект отношений. Возможно, такой акцент закона с юридической точки зрения является единственно верным, и, вероятно, ни в какой другой форме существовать не может, но, будучи единственным инструментом, регулирующим работу (и шире — жизнь) системы образования, за неимением иного распространяет свое действие и на другие аспекты образования как социального института. В современном отечественном образовательном пространстве нет других кодификационных описаний того, как устроены (или должны быть устроены) отношения между преподавателем и студентом. Да, есть локальные нормативно-правовые акты вузов, но зачастую они дублируют закон или

¹ Лукша П. Самообразование — спасательный круг в эпоху стратегической растерянности [выступление]. Режим доступа: <https://noumei.ru/press-centr/samoobrazovanie-spasatelnyy-krug-v-epohu-strategicheskoy-rasteryannosti-pavel-luksha> (дата обращения: 11.11.2025).

² Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 21.04.2025). Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 11.11.2025).

конкретизируют его общие положения. Существуют локальные и даже ведомственные этические кодексы, но они касаются, как правило, только одной стороны образовательных отношений (Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников — Минпросвещения России; Этический кодекс обучающихся медицине и фармации — Минздрав России). Да и ни один из них не имеет той нормативной силы и того масштаба влияния, как ФЗ-273. Уточним, что мы не критикуем закон, мы лишь акцентируем внимание на современном кодификационном вакууме, в результате которого Закон об образовании выполняет роль нормативной модели не только в правовом и юридическом пространстве, но и в социальном, онтологическом, антропологическом, экзистенциальном, культурном и пр. Он не просто описывает, а конституирует образовательную реальность, задавая ее нормативную онтологию. При этом онтология эта исключает саму возможность общности: она не предусматривает языка для описания отношений, не фиксирует субъектность преподавателя, не предполагает совместного результата. В этом смысле «атмосфера» закона — не нейтральная, а разделяющая.

В логике же философского, антропологического, психологического, педагогического знания, на котором должна бы основываться нормативность образовательной деятельности и взаимоотношений, образование институционально предполагает прежде всего общность, существенным признаком деятельности которой с необходимостью является (или предполагается) совместный результат. Но если результат от совместной деятельности получает только одна из сторон, то перед нами не совместная деятельность, а деятельность одного субъекта с использованием другого в качестве инструмента или средства.

В теории деятельности А. Н. Леонтьева совместная деятельность определяется через ряд системообразующих признаков: общую цель (не совпадающие, а единые для всех участников), распределенные действия (каждый вносит специфический вклад), общий предмет (то, на что направлена активность всех) и, что наиболее существенно, общий результат, который не сводится к сумме индивидуальных вкладов, а представляет собой новое качество, недостижимое при изолированных действиях [2]. В. В. Давыдов в развиваемом им деятельностном подходе уточняет, что подлинная совместность учебной деятельности возникает лишь тогда, когда ее результат становится достоянием всех участников, преобразуя не только объект деятельности, но и субъектные позиции каждого [3].

В рамках отечественной психологической антропологии В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев вводят понятие «событийной общности» как фундаментальной формы совместности, в которой преподаватель и студент выступают соучастниками одного события, а их встреча порождает общий смысл, отсутствовавший у каждого до взаимодействия [4]. А. Б. Орлов, конкретизируя антропологический подход к образованию, прямо связывает совместную деятельность с совместным результатом, утверждая, что в субъект-субъектных отношениях продуктом взаимодействия является рождение субъектности у обоих участников [5]. А. Б. Орлов критикует традиционный (моносубъектный) подход в образовании, где обучающийся выступает объектом педагогических манипуляций (получателем знаний), а преподаватель — транслятором, и утверждает

антропологический (субъект-субъектный) подход, согласно которому образование понимается как взаимопомощь в личностном росте. Именно это понимание совместного результата отличает событийную общность от субъект-объектной модели, где результат локализован исключительно у объекта воздействия.

Современные исследования в области педагогики высшей школы характеризуются устойчивым запросом на пересмотр онтологических оснований образовательных отношений. Все более заметным в этой связи становится экзистенциальное измерение в диаде «преподаватель — студент», т.е. на первый план выходит вопрос о том, как академическое взаимодействие переживается его участниками — какие смыслы, напряжения и границы возникают в их встрече. Доминирующая субъект-объектная модель, в которой преподаватель выступает организатором деятельности, а студент — объектом педагогического воздействия, устойчиво критикуется как порождающая феномены академического отчуждения и экзистенциальной разделенности. Продолжающееся существование в субъект-объектной парадигме неизбежно порождает то, что современные авторы определяют как кризис экзистенциальной разделенности главных участников образовательного взаимодействия. Этот кризис находит свое теоретическое обоснование в ряде работ, рассматривающих отношения в диаде «преподаватель — студент» не функционально, а как пространство встречи, сопряженной с риском, неопределенностью и ответственностью.

Так, например, ключевой для понимания кризиса является работа Е. М. Brady, предлагающая экзистенциальный подход к анализу диады [6]. Brady отмечает, что, несмотря на многочисленные исследования отношений между обучающим и обучающимся, в них зачастую упускается из виду живой опыт этих отношений, их субъективная ткань. Автор ставит под сомнение жесткое разделение ролей преподавателя и студента. Такое разделение возможно только теоретически и только вне диады и формы обучения, ее образующей. Этот вопрос фиксирует глубинную взаимозависимость сторон, которая, однако, в реальной институциональной практике часто подменяется их формальными статусами. Экзистенциальный подход, предложенный Brady, позволяет выйти за пределы субъект-объектной модели и рассмотреть диаду как пространство взаимного становления, где разделенность не устраняется, а становится условием подлинной встречи.

А. Samat-Ciastko в своем интервью [7] подчеркивает, что опыт преподавания — это этическая и экзистенциальная практика, укорененная в отношениях с другими и в постоянном согласовании границ между участниками взаимодействия. Экзистенциальная разделенность — это не просто «пропасть» между преподавателем и студентом. Это сложное поле напряжений, которое А. Samat-Ciastko описывает как многомерный опыт границ. Именно в соприкосновении этих границ происходит встреча двух субъектностей. Разделенность возникает тогда, когда эти границы становятся жесткими, непроницаемыми, превращая взаимодействие в формальный акт. Подлинная встреча происходит тогда, когда границы признаются, но становятся гибкими, позволяя состояться диалогу. А. Samat-Ciastko подчеркивает, что нахождение в приграничном состоянии и постоянное негативное переживание границ являются сутью работы преподавателя. Преподаватель

вынужден постоянно балансировать между: личной субъектностью и профессиональной ролью (кто я на самом деле и что от меня требует быть система?); требованием дистанцированности и необходимостью эмпатии (как сохранить объективность и одновременно быть человеком для студента?); «режимом скорости» и потребностью в подлинном контакте (как успеть сделать все по плану и не потерять живой диалог?). Именно этот внутренний конфликт педагога, переживаемый как разрыв между разными полюсами, является одной из причин экзистенциальной разделенности. Если преподаватель не справляется с этим напряжением и уходит в формальную роль, разделенность усиливается. A. Sarnat-Ciastko отмечает, что экзистенциальная разделенность имеет несколько точек входа или уровней. Первый — личностный уровень: разделенность возникает, когда преподаватель не видит за студентом личности, а студент не чувствует в преподавателе человека; второй — реляционный уровень: разделенность коренится в асимметрии власти и статуса (формальная дистанция); третий — культурно-поколенческий уровень: разделенность между поколениями студентов и преподавателей — это не просто разница в возрасте, а фундаментальное расхождение в паттернах коммуникации и ценностях, что создает экзистенциальную глухоту друг к другу. Таким образом, экзистенциальная разделенность — это не статичное состояние, а динамический процесс, разворачивающийся на границах между разными мирами, ролями и поколениями. Преодоление этой разделенности возможно только через осознанное проживание педагогом своего «пограничного» опыта, умение удерживать диалог в условиях постоянного напряжения и превращение границ из барьеров в пространство для встречи и диалога.

Созвучна этим утверждениям работа Н. Torsteinson [8], посвященная проблеме «своевременного преподавания» в высшей школе и напрямую касающаяся вовлеченности студентов в экзистенциальную проблематику как «присутствия в жизни». Автор акцентирует внимание на том, что в эпоху, когда доминирует ориентация на полезность, эффективность и измеримые результаты, преподаватель сталкивается с дилеммой: как сохранить пространство для экзистенциальных вопросов, не имеющих однозначных ответов и не поддающихся измерению? Torsteinson рассматривает проблемы осознания студентами человеческой уязвимости и ответственности как личных вызовов и организации преподавания с целью актуализации таких вызовов у студентов. Такой подход представляет собой способ противодействия инструментальной редукции образования, возвращающий в аудиторию живую человеческую встречу.

Особого внимания в связи с проблемой экзистенциальной разделенности в диаде «преподаватель — студент» заслуживает работа J. Magrini [9], которая, кроме прочего, представляет собой философскую критику доминирующей в современном образовании парадигмы, определяемой автором как идеология социальной эффективности. Magrini прослеживает историческую генеалогию этого подхода, уходящую корнями в философский позитивизм и сциентизм, которые, по его мнению, привели к тому, что образование было сведено к техническому продуцированию знания и эффективной передаче навыков. Автор описывает этот процесс как «мировое отчуждение» (*world-alienation*), возникающее с возвышением социального в образовании, и показывает, как стандартизация «инфицирует» образовательные практики,

нанося ущерб самому существованию, бытию-в-мире (*being-in-the-world*) как студентов, так и преподавателей. Ключевой концепт книги — «*изначальный учащийся*» (*primordial learner*) — указывает на фундаментальную онтологию человеческого существования, где образование есть не просто подготовка к жизни, как трактует его школа, а сама жизнь в ее вопрошающем, рефлексивном измерении, предшествующая любым психологическим или эпистемологическим категориям.

В противовес инструментальной модели Magrini предлагает феноменологический и герменевтический взгляд на образование как на целостный и интегрированный процесс, в котором познание и оценивание выступают изначальными способами бытия-в-мире. В работе дается онтологическое обоснование кризиса экзистенциальной разделенности, раскрываемое понятиями: *отчуждения* (*alienation*), *забвения феноменологической самобытности* (*forgetting of phenomenological self-hood*), *закрытия* (*foreclosure*) подлинного образовательного опыта, и показывается, что этот кризис укоренен в самой природе инструментальной парадигмы. Преодоление же этого кризиса Magrini, вдохновляясь философией позднего Хайдеггера и Д. Хьюбнера, связывает с возвращением к феноменологическому и герменевтическому подходам, позволяющим восстановить образование как целостный и интегрированный процесс.

В работе [10] K. Kline и K. Abowitz обращаются к экзистенциальному измерению кризиса, переживаемого современными преподавателями. Авторы показывают, что в условиях тотальной стандартизации и политики подотчетности (*accountability*) профессиональная идентичность педагога подвергается радикальной редукции: преподаватель все чаще воспринимается и функционирует как машинообразное существо, чья главная цель — достижение высоких результатов тестирования. Этот процесс сопровождается ростом тревожности и экзистенциального беспокойства преподавателей и описывается авторами через метафору «*жизни в подвале*» (*life in the cellar*), заимствованную у С. Кьеркегора и обозначающую пребывание в чуждом, навязанном извне пространстве, где человек утрачивает связь с собственной субъектностью, трактуемую как ключевой аспект кризиса образовательных отношений. В качестве ресурса для преодоления этого состояния Kline и Abowitz обращаются к экзистенциальной философии — в частности, к идеям Ж.-П. Сартра (контингентность существования, тревога как условие свободы) и С. Кьеркегора, а также к педагогическому наследию Максина Грина (Maxine Greene) с ее концепцией «*учителя-как-чужака*» (*teacher-as-stranger*). Авторы утверждают, что философское осмысление текущей кризисной ситуации в образовании позволяет преподавателю не только распознать механизмы собственного отчуждения, но и обрести способность к *пробуждению* (*wakefulness*) и творческому переосмыслению своей профессиональной роли и, в конечном счете, к выходу из «*подвала*» в пространство подлинного педагогического действия.

Одно из ключевых мест в рассмотрении проблемы экзистенциальной разделенности в образовании занимает работа S. J. Mann [11], по праву считающаяся классикой проблематики и нашедшая продолжение во множестве работ ее последователей. Работа Mann предлагает принципиально новый фокус анализа студенческого опыта в высшем образовании. Mann исходит из того, что традиционная исследовательская

парадигма, сфокусированная на классификации подходов к обучению (поверхностный, стратегический, глубинный), не позволяет зафиксировать подлинные механизмы отчуждения студента в академическом процессе. Автор переопределяет проблему, смещая фокус с поведенческих стратегий студента на его экзистенциальное переживание, и предлагает рассматривать любой опыт обучения либо как вовлекающий, либо как отчуждающий. Отчуждение при этом определяется как состояние, в котором студент чувствует себя изолированным, неспособным к продуктивному участию в учебной деятельности.

В качестве ключевой теоретической модели Mann выделяет семь *перспектив*, позволяющих диагностировать источники и механизмы отчуждения. Во-первых, это социокультурный контекст постмодерна, где доминируют инструментализм, прагматизм и перформативность, подчиняющие образование логике социальной эффективности. Во-вторых — первичность дискурса: язык, культура и социальные практики академической среды предшествуют индивидуальному опыту студента. Студент входит в уже существующий символический мир вуза, который определяет, кем быть (студентом, должником, потребителем и т.д.), и задает правила игры, к которым он (студент) должен адаптироваться и который он (мир) посредством этого подавляет индивидуальность студента. В-третьих, экзистенциальная дилемма — подавление творческого начала студента маской внешнего порядка. Согласно Mann, фасад академической рациональности противостоит иррациональная, творческая природа студента, которую система подавляет, чтобы сохранить видимость порядка и объективности. Это подавление приводит к разрыву между подлинной личностью студента и его формальной учебной ролью, рождая отчуждение в самом процессе познания. В-четвертых, отсутствие пространства для «игры» (в винникоттианском смысле, где «игра» (*playing*) — это не просто развлечение, а фундаментальное состояние человеческого бытия, в котором рождается подлинная личность), ограниченность педагогического процесса, крадущего у студента творческую субъектность. Изъятие «игры» из образовательного процесса тождественно отчуждению студента от собственного творческого истока, ибо он вынужден действовать не как автор смыслов, а как исполнитель внешних предписаний. Это порождает «ложное Я» — функциональную маску, которая успешно сдает экзамены, но утрачивает живую связь с познаваемым миром, превращая учебную деятельность в формальную повинность. В-пятых, неравенство в распределении власти, когда студент оказывается отчужден от продукта и процесса своего труда. Власть преподавателя над критериями оценки учебных результатов превращает студенческую работу в отчужденный продукт: студент лишается права определять ценность собственного труда, и его усилия оказываются полностью подчинены внешней инстанции — преподавателю. Одновременно с этим контроль над содержанием, темпом и формой обучения лишает студента субъектности в самом процессе познания, превращая учебную деятельность из личного поиска в исполнение навязанных требований. В-шестых, дисциплинарные практики оценивания, которые конструируют идентичность через унижительное сравнение с другими участниками образовательного процесса. И, наконец, в-седьмых, отчуждение как стратегия самосохранения, где поверхностный подход к учебе

превращается в защитный механизм, бессознательную стратегию самосохранения, спасающую студента от тревоги, которую несет подлинное знание. Глубокое погружение в предмет грозит разрушить устоявшиеся представления студента о мире и о себе, и, чтобы сохранить иллюзию целостности и безопасности, студент намеренно дистанцируется от погружения, превращая учебу во внешнюю формальность. Это отчуждение выступает как психологический щит, и единственный способ снять его — создать в образовательном пространстве атмосферу доверия, где студент сможет позволить себе быть уязвимым, не боясь потерять себя.

Mann предлагает свой ответ на этот многогранный опыт отчуждения студента в формате этических отношений, утверждающих непознаваемость до конца «другого» в образовательных отношениях и потому, остающегося на позиции «по-сути-другого», т.е. субъекта. Предлагаемые преподавателем этические отношения с необходимостью должны включать в себя: *солидарность, гостеприимство, безопасность, перераспределение власти и критичности* — стратегии, направленные на построение «педагогики отношений».

Схожей модели перспектив, предлагаемой Mann, представляется модель традиционных отношений между миром детства и взрослости А. Б. Орлова, критика и требование пересмотра которой предлагается автором в работе [5]. Модель традиционных отношений между миром детства и взрослости А. Б. Орлова, которая может быть адекватно применима и к отношениям между миром обучающихся и миром обучающихся и может быть на них транспонирована, рассматривает отношения между указанными мирами как базирующиеся на семи ключевых регулирующих принципах. Именно эти принципы, по мнению автора, требуют пересмотра:

- 1) *принцип субординации*, согласно которому в рамках традиционной модели обучающийся рассматривается как неполноценная, подчиненная часть взрослого мира, цели и ценности которого директивно диктуются сообществом взрослых;
- 2) *принцип монологизма* — мир обучающихся признается чистой потенцией, лишенной собственного ценного содержания, развитие мыслится как односторонняя трансляция содержания от педагога к обучающемуся;
- 3) *принцип произвола* — сообщество обучающихся навязывает свои внутренние законы беззащитному перед ними сообществу обучающихся;
- 4) *принцип контроля* — тотальный внешний контроль обучающей корпорации провозглашается обязательным элементом обучения и воспитания;
- 5) *принцип взросления* — движение обучающегося трактуется как планомерное восхождение по жестко заданной лестнице, созданной обучающими;
- 6) *принцип инициации* — жесткая граница между миром обучающихся и миром обучающихся, требующая процедур ритуального перехода (экзамены, защиты);
- 7) *принцип деформации* — неизбежное искажение и подавление субъектности обучающегося под воздействием авторитаризма среды обучающихся.

Векторы данных принципов, по мнению автора, удерживались исторически исключительно за счет разделяемой всеми участниками телеологии — концепции «будущей взрослости». В условиях же девальвации знаниями превосходства, наблюдаемой в современном

образовании, попытки удерживать данные принципы ведут к симуляции педагогического мастерства.

Вслед за концептуальным аппаратом отчуждения S. J. Mann, исследование A. Delgado и C. M. McGill [12] вносит в проблематику принципиально новый акцент — проблему власти преподавателя как источника экзистенциальной разделенности. Авторы исходят из того, что высшее образование помимо собственно пространства трансляции знания является еще и распределительным центром экономической, социальной и культурной власти. При этом власть преподавателя в системе отношений со студентами остается, как правило, нерелексированной: студенты вынуждены подчиняться преподавателям, поскольку те выступают для них проводниками к необходимым академическим и профессиональным ресурсам. Delgado и McGill фиксируют важный методологический сдвиг — в предшествующей литературе отчуждение студентов в высшей школе исследовалось преимущественно в *деперсонализированных дискурсах* (*persistence/retention*), что, по мнению авторов, обходит центральную и самую базовую единицу системы — отношения «преподаватель — студент». Данные их эмпирического исследования, проведенного на выборке магистрантов, показывают, что респонденты осмысливают опыт взаимодействия с властью преподавателя исключительно через призму отношений с ним. Наиболее показательным результатом является то, что студенты реагируют на власть и отчуждение через стратегии самосохранения, что прямо коррелирует с одной из перспектив S. J. Mann — отчуждением как стратегией выживания. Авторы подчеркивают, что для осмысления того, как власть преподавателя конструирует образовательный опыт студентов, необходимо создавать условия, в которых студенты могли бы распознавать, обсуждать и оспаривать эту власть. Данное исследование замыкает связь между структурным (властным) измерением образовательных отношений и субъективным переживанием отчуждения, делая диаду «преподаватель — студент» главным объектом анализа.

Исследование K. Gravett и N. E. Winstone [13] углубляет анализ экзистенциальной разделенности, фокусируясь на переживании аутентичности в студенческих отношениях. Авторы показывают, что в условиях маркетизированной системы высшего образования критически важными для студентов остаются значимые межличностные связи, а их отсутствие порождает острые переживания отчуждения. Эмпирические данные, полученные авторами с помощью метода завершения историй, выявляют две устойчивые темы в ответах респондентов: во-первых, значение подлинных связей с преподавателями и сокурсниками; во-вторых, переживание отчуждения, когда взаимодействие воспринимается как неискреннее или коммуникация нарушается. Эти данные свидетельствуют, что студенты не только распознают и фиксируют формальные аспекты образовательного процесса, но и остро чувствуют экзистенциальное качество отношений — их подлинность или, напротив, имитацию. Gravett и Winstone интерпретируют эти феномены через концепции *заботы* (*caring*) и *значимости* (*matter*), подчеркивая, что именно в пространстве аутентичного контакта или его отсутствия разворачивается ключевое измерение студенческого образовательного опыта. Данное исследование демонстрирует, что экзистенциальная разделенность в диаде «преподаватель — студент» переживается студентами не столько как недостаток

методической поддержки в образовательном процессе, сколько как отсутствие подлинной человеческой встречи.

В отечественном научном сегменте проблему экзистенциальной разделенности рассматривает исследование Т. А. Рубанцовой и Е. А. Крутько [14]. В исследовании раскрывается влияние процессов информатизации на трансформацию образовательного пространства высшей школы. Авторы утверждают, что цифровизация образования, при всех своих очевидных преимуществах, порождает латентные или уже проявленные формы академического отчуждения. В качестве ключевых противоречий, основополагающих при развитии академического отчуждения, называются расхождение между теорией и практикой, культивирование шаблонного мышления в ущерб аналитическому, формальное усвоение учебного материала и снижение познавательной мотивации. Особое внимание уделяется изменению субъектной позиции обучающегося, а погружение в виртуальную среду социальных сетей, по мнению авторов, ослабляет способность студента к полноценной работе с предметом обучения. Авторы характеризуют современные образовательные процессы как объект-субъектные, подчеркивая двойственность отчуждения — оно исходит как от самой формирующейся образовательной среды (объект), так и от субъекта образования, который оказывается к ней недостаточно подготовленным. Этот вывод перекликается с западными исследованиями академического отчуждения и одновременно вносит специфически российский акцент на цифровые факторы, углубляющие экзистенциальную разделенность в диаде «преподаватель — студент».

Исследование В. Ю. Перова и Д. Г. Китаева [15] акцентирует этическое измерение трансформации высшего образования. Авторы показывают, что в большинстве российских университетов формальные этические кодексы остаются невостребованными, а коммерческий социальный заказ и внедрение информационных технологий кардинально меняют положение преподавателя в структуре университета. Ключевой вывод исследования состоит в том, что в положении социального отчуждения оказывается преподаватель — его деятельность все более подчиняется логике рыночной эффективности, а не внутренним целям образования.

С точки зрения проблематики экзистенциальной разделенности в диаде «преподаватель — студент», работа Перова и Китаева фиксирует институциональный механизм, порождающий отчуждение. Утверждается, что если в классической модели университета этика профессора была связана с миссией служения знанию и академической свободой, то в условиях цифровой трансформации эта миссия утрачивает свой регулятивный потенциал. Преподаватель оказывается в ситуации, где его труд все больше напоминает труд отчужденный и наемный: он выполняет требования системы (публикации в индексируемых журналах, отчетность, бюрократизация), но не присваивает результаты собственной деятельности, которые становятся объектом внешнего контроля и инструментом административного давления. Работа представляет собой взгляд на проблему экзистенциальной разделенности в диаде «преподаватель — студент» в аспекте ее этико-институциональных факторов — разрушение аутентичной академической этики и редукция педагога к роли «*бездушного клерка*» лишают образовательное взаимодействие его ценностно-смыслового основания.

Одну из первых в постсоветской России систематических попыток социологического осмысления феномена отчуждения в системе высшего образования представляет собой диссертационное исследование П. Н. Афанасьева [16]. В нем автор фиксирует ключевую проблему потери за поисками идеала образованного человека и эффективных концепций образования внимания к личности конкретного студента, который пребывает в состоянии отчуждения как к этим идеалам, так и к концепциям. Автором выделены два уровня факторов, способствующих воспроизводству отчуждения. Первый уровень — макросоциальные факторы: смена идеала образованного человека при сохранении традиционных форм обучения; господство формальной рациональности в ущерб человеческим ценностям; кризис института семьи. Второй уровень — институциональные факторы: бюрократизация и обезличенность вузов, разрыв теории и практики, отсутствие дифференцированного подхода и жесткое разделение гуманитарного и технического знания.

Особый интерес представляет предложенная П. Н. Афанасьевым типология черт традиционного преподавательского подхода, усиливающих отчуждение. К типичным характерным чертам автор относит: асимметрию власти (педагог — владеец знания, учащийся — получатель); доминирование лекционно-экзаменационной модели; минимум доверия и доминирование контроля; негативная мотивация через страх; игнорирование демократических принципов на практике; редукция личности студента к его интеллекту. В исследовании выделены основные формы отчуждения студентов: *отчуждение в сфере мышления* (догматизм, негибкость); *в беседе* (ригидная привязанность к своему мнению); *в чтении* (потребительское отношение); *в сфере знания* (обладание знанием вместо познания); *в самом обучении* (отсутствие связи между содержанием и личностью студента); а также отчуждение от образовательной деятельности и от управления своим обучением. Автор подчеркивает, что отчуждение, в отличие от характеристики состояния отдельной личности, является системной характеристикой высшего образования. Преодоление отчуждения требует участия студента в субъективирующих социальных практиках (учебные мастерские, культурно-развлекательные практики, дополнительное образование), характеризующихся личной заинтересованностью и акцентом на взаимоотношениях.

Работа А. С. Калугина и Г. Л. Тереховой [17] рассматривает проблему отчуждения в высшем образовании через призму философско-религиозного подхода, акцентируя два взаимосвязанных ее аспекта: отчуждение студентов от системы ценностей, исторически сложившихся в России, и отчуждение преподавателей от процесса передачи знаний и научной творческой деятельности. В качестве ключевых причин отчуждения авторы называют вхождение России в мировую рыночную экономику, отсутствие воспитательного начала в образовательном процессе, тотальную компьютеризацию, сопровождающуюся поверхностным усвоением информации и механическими формами проверки знаний (тестирование), а также снижение качества преподавания.

Преодоление отчуждения авторы связывают с возвращением к православной этической традиции, которая, по их мнению, составляет онтологическую основу отечественного образования. Авторы при этом апеллируют к дореволюционному историческому

опыту, где образование опиралось на трех китов: западноевропейскую науку, отечественное естествознание и православную этическую культуру. Работа Калугина и Тереховой вводит в дискуссию об отчуждении ценностное измерение — отчуждение здесь предстает не только как результат институциональных деформаций, но и как следствие утраты духовных оснований, которые исторически скрепляли образовательную общность. Работа расширяет теоретическую рамку проблематики экзистенциальной разделенности, подключая к анализу религиозно-антропологический контекст, который в западных исследованиях часто остается за скобками, но для российской образовательной традиции может оказаться существенным.

Работа Т. Н. Уйминой [18] представляет собой философское осмысление отчуждения в образовании как системной тенденции современного социума, преимущественно на высшей его ступени. В качестве методологического основания избран деятельностный подход, рассматривающий личность как субъект образовательной деятельности, а отчуждение понимается как утрата осмысленной связи с внешним миром вследствие «колонизации жизненного мира» инструментальными критериями полезности и эффективности. В работе выстраивается типология причин отчуждения, классифицированных по трем уровням: внешние (социально-экономическая и политическая ситуация, рынок труда), внутренние (модель образования, методы обучения, тип взаимодействия преподавателей и студентов, система оценивания) и связанные с личностью студента (мотивация, психологическое состояние, отношение к учебе). Особый интерес представляют выделенные автором четыре формы отчуждения студентов:

- 1) *от изучаемого материала* (знание оторвано от источника и смысла);
 - 2) *от учебного процесса* (деятельность становится чуждой и не приносящей удовлетворения);
 - 3) *от родовой сущности* (утрата связи с семейными традициями и призванием);
 - 4) *от других людей* (разрыв коммуникации в студенческой и преподавательской среде).
- Для преодоления отчуждения предлагаются субъективирующие практики, характеризующиеся личной заинтересованностью, творчеством и акцентом на отношениях, а также создание личностно-ориентированной среды.

Работа М. В. Заладиной [19] выявляет новые формы отчуждения, возникающие в условиях цифровизации и институциональных трансформаций и включает философский анализ отчуждения в сфере науки и образования. Автор показывает, что наука как институционализированная сфера неизбежно порождает отчуждение, поскольку объективирует и опредмечивает знание, которое затем начинает самостоятельное существование и может противостоять своему создателю. Особую остроту эта проблема приобретает в образовании, где рыночная модель, навязываемая управленческими структурами, приравнивает труд преподавателя к товару, а сами преподаватели и ученые отчуждаются от возможности результативно влиять на состояние науки и образования. Автор фиксирует парадоксальную ситуацию: когнитивный процесс подчиняется административно-управленческим структурам, которые «проявляют отчужденческую сущность», а рядовые сотрудники превращаются в «безмолвных клерков».

лишенных права участия в принятии решений. Автор вводит понятие цифрового отчуждения и анализирует его проявления в образовательном процессе, предупреждая, что масштабная цифровизация обнажает феномен отчуждения, поскольку дистантные коммуникации усиливают объективизацию материала и его отчужденность от реальных участников взаимодействия. Особую тревогу, по мнению автора, вызывает то, что создание онлайн-курсов подчиняется технологическому шаблону, а не педагогической логике: преподаватель вынужден подгонять свой курс под прокрустово ложе компьютерной программы, после чего курс отчуждается от создателя и может использоваться менее квалифицированным специалистом, а на место отношений «человек — человек» становится отношение «человек — машина». Заладина констатирует, что экономическая выгода от перехода к онлайн-образованию никем не доказана, а оценка образования лишь по экономическим показателям неправомерна с моральной точки зрения.

Проведенный анализ работ позволяет выделить три основных измерения, в которых экзистенциальная разделенность в диаде «преподаватель — студент» описывается в современной литературе: феноменологическое (как переживания встречи, границ и аутентичности — Brady, Sarnat-Ciastko, Torsteinson), структурное (как эффект власти, дискурса и неравенства — Mann, Delgado & McGill, Gravett & Winstone) и институциональное (как результат бюрократизации, цифровизации и утраты этических оснований — Афанасьев, Рубанцова и Крутько, Перов и Китаев, Калугин и Терехова, Тарелкин, Уймина, Заладина). При этом следует отметить, что ключевые работы, фиксирующие саму проблему и предлагающие первые способы ее концептуализации, были опубликованы еще в начале 2000-х гг. (Орлов, Слободчиков и Исаев, Афанасьев, Григорьев, Mann). В этих трудах были не только диагностированы основные механизмы отчуждения, но и предложены концептуальные пути его преодоления — от пересмотра принципов образовательных отношений до этических стратегий солидарности и безопасности. Однако обращение к исследованиям 2018–2025 гг. (Sarnat-Ciastko, Torsteinson, Delgado & McGill, Gravett & Winstone, Рубанцова и Крутько, Перов и Китаев, Заладина и др.) показывает, что те же проблемы по-прежнему воспроизводятся, но уже в новых контекстах — цифровизации, смены поколенческих паттернов, усиления бюрократического давления и маркетизации образования. Это означает, что экзистенциальная разделенность в диаде «преподаватель — студент» не является локальным или преходящим феноменом, а представляет собой системную характеристику современного высшего образования, устойчиво воспроизводящуюся вне зависимости от смены исследовательских оптик. При этом предложенные в литературе способы преодоления отчуждения, будь то педагогика отношений, экзистенциальный подход, гуманизация или перераспределение власти, остаются инициативами, возможно реализуемыми успешно самими авторами и их прямыми последователями, но не получившими конвенционального закрепления ни в кодификационных актах, ни в массовой образовательной практике.

Разрешение кризиса экзистенциальной разделенности в его унифицированной форме видится в формировании образовательной общности на основаниях, которые предлагаются авторами: событийности;

перераспределения власти и восстановления равенства позиций; восстановления аутентичного контакта; формирования пространства взаимного становления, живой встречи, живого опыта, подлинного педагогического действия; педагогики отношений, включающей взаимную концепцию «по-сути-другого»; восстановления ценностно-смыслового основания в образовательном взаимодействии; культивировании субъективирующих практик; возвращения к религиозно-этической традиции как онтологическому основанию образования и др., однако отметим, что при этом мало внимания уделяется реальной готовности сторон к такому разрешению.

В этой связи для верификации ценностно-мотивационных ориентиров современных студентов и выявления барьеров на пути формирования образовательных общностей автором в 2022 г. было проведено эмпирическое исследование. Сведения, представленные в настоящем материале, следует рассматривать в качестве предварительного отчета (Preliminary Report) развернутого представления результатов этого исследования. Целью исследования было выявление ценностно-мотивационных ориентиров студентов в аспекте их релевантности онтолого-смысловым основаниям высшего образования: гносео-онтологическим (производство нового знания), аксиологическим (культурная преемственность), герменевтическим (коммуникация), как имплицитно предполагающим формирование целостной общности. В опросе приняли участие 659 студентов 1–3 курсов российских медицинских университетов. В качестве диагностического инструментария использовался специализированный опросник «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реан и В. А. Якунина, в модификации Н. Ц. Бадмаевой, включающий 16 базовых образовательных мотивов, подлежащих индивидуальному ранжированию респондентами (от 1 — наиболее значимый, определяющий поведение, до 16 — мотив избегания, мотив, от которого студент желал бы избавиться), а также опросник терминальных и инструментальных ценностей по методике исследования ценностных ориентаций М. Рокича, также подлежащих индивидуальному ранжированию.

Массив полученных данных был подвергнут многомерному статистическому анализу с использованием метода *k*-средних (*k*-means clustering). В результате применения процедуры анализа базовых образовательных мотивов выборка была разделена на четыре кластера, наглядно характеризующих дифференцированные мотивационные стратегии нахождения субъектов в образовательном пространстве.

Кластер 1. «Знание как ценность» (онтологический тип, 28% выборки). Характеризуется доминированием внутренних познавательных мотивов. Образование для студентов этого кластера выступает как самоценный процесс постижения истины. Представители кластера составляют интеллектуально-гностический потенциал вуза, рассматривая образовательную организацию как генератор и центр производства знания. Внутренним ядром мотивации представителей кластера выступает связка мотивов «*стать высококвалифицированным специалистом*» и «*получить интеллектуальное удовлетворение*» от деятельности, подкрепленная высокой значимостью «*приобретения глубоких и прочных знаний*». Внешние атрибуты успешности (оценки, диплом, стипендия) удерживаются в структуре средних рангов как естественное следствие их чистого стремления к познанию. Низшие ранги мотивов (отвергаемые) подчеркивают их

экзистенциальную независимость от внешнего одобрения. Трудность формирования образовательной общности с ними раскрывается в их интеллектуальном эгоцентризме и дефиците ориентированности на людей.

Кластер 2. «Культурная преемственность» (онтологический тип, 22% выборки). Ориентирован на вхождение в профессиональное сообщество, принятие традиций и фундаментальных ценностей профессионального сообщества. Образование понимается как трансляция культурного кода. Представители кластера — подлинные хранители корпоративной культуры и идентичности, чей мотивационный профиль, наряду с базовыми целями профессионализма, включает в зону абсолютных приоритетов (высших рангов) социально-этические переменные преемственности: *«достичь уважения преподавателей»* и *«добиться одобрения родителей и окружающих»*, тогда как утилитарные маркеры — *«получить диплом»* и *«получать стипендию»* — находятся на самом дне мотивационной иерархии. Тип выступает органичным адептом образовательной общности на этико-аксиологической основе. Для «традиционалистов» общность с педагогом — это естественная и желаемая форма существования в образовательном пространстве, поскольку их личный успех напрямую детерминирован авторитетом школы и наставников. Они глубоко лояльны академической школе и бренду университета, транслируя ценности преемственности опыта и культа профессионального мастерства. Имеют риск скатывания в догматический консерватизм.

Кластер 3. «Формальная успеваемость / Социализация» (инверсивный тип, 31% выборки). Центрирован на внешних стимулах: получение оценок, диплома, избегание наказания, конформное социальное одобрение. Образование эксплуатируется как социальный лифт. Кластер демонстрирует выраженную направленность образовательного поведения на внешнюю социализацию и нормативную адаптацию. Их ядерный мотивационный профиль центрирован на прерогативе формализованных нормативных достижений: высшие ранги занимают декларативные цели *«стать высококвалифицированным специалистом»* и *«приобрести глубокие и прочные знания»*, однако они жестко спаяны со стремлением *«успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»*. Средние ранги обнажают истинную прагматику типа — высокую значимость *«получения диплома»* и *«успешного продолжения обучения»* при сильной фиксации на учебной рутине и социальном сравнении.

Кластер 4. «Утилитарный прагматизм / Профессионализация» (инверсивный тип, 19% выборки). Нацелен исключительно на получение быстрых, эффективных прикладных навыков, готовых алгоритмов для немедленного применения в практике. Тип реализует стратегию образовательного поведения, жестко сфокусированную на личной эффективности, рыночной успешности и доминировании. Иерархия высших целевых рангов типа прагматична и инструментальна: *«стать высококвалифицированным специалистом»*, *«приобрести знания»* и *«обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»*. При этом *«получение диплома»* для представителей данного типа выступает эквивалентом личной капитализации. Кластер представляет собой наиболее явный и агрессивный фактор инструментальной редукции — барьер, препятствующий рождению образовательной общности и виду ориентированности на индивидуальные достижения

и конкуренцию. Представители кластера воплощают субъект-объектное отчуждение: они воспринимают высшую школу как сервисный комбинат, а преподавателя — как функциональный тренажер по прокачке *hard skills* или транзакционный инструмент для карьерного прыжка. Гуманистическая и деонтологическая сторона образования вытесняется ими на периферию как нерентабельная. Низшие ранги (*«быть примером»*, *«избежать осуждения»*) свидетельствуют о полном игнорировании ими мнения академического сообщества.

С позиций формирования образовательной общности представители первых двух («онтологических») типов включены в парадигмальные цели (или онтолого-смысловые основания) высшей школы, и с ними ожидаемо выстраивается ценностно-смысловое единство в диаде «преподаватель — студент». Студенты инверсивных типов демонстрируют следующие жесткие психологические барьеры вхождения в образовательную общность.

- **Утилитаризм.** Свойственен студентам кластера 4. В силу доминирующей у них ориентации на получение быстрого эффективного навыка, рецептурного решения практических задач, их сознание захвачено повседневной утилитарной «шелухой», которая блокирует понимание фундаментальных смыслов образования. Демонстрируют приверженность поверхностному, клиповому потреблению информации. Выстраивание ценностно-смыслового единства с ними сопряжено с перманентным прагматическим сопротивлением любым попыткам внеприкладного смыслового диалога.
- **Конформизм.** Доминирует у представителей кластера 3. Ввиду того что их познавательная активность полностью подменена достижением формальных критериев успешности (выяснением и реализацией того, что именно необходимо сделать, воспроизвести или симулировать, для получения положительного суждения о себе (оценки, похвалы)), их цель — это построение опосредованного отношения к себе значимыми другими. Учебный предмет здесь выполняет инструментальную функцию достижения указанной цели. Данный тип обнаруживает предельную исполнительность и строгое следование стандартам, однако его потенциал в выстраивании образовательной общности противоречив и скорее препятствует подлинному смыслообразованию и включает антропологический барьер, где познавательный интерес подменяется активностью по приобретению внешних маркеров социальной успешности и статуса. Представители кластера демонстрируют функциональный автоматизм: будучи идеальными исполнителями учебного контракта, они пасуют перед задачами свободного, нерегламентированного диалога. Проблема построения общности с представителями данного кластера заключается в их индивидуальной несамостоятельности — их мотивация полностью инспирирована значимым другим (преподавателями или родителями).

Процедура кластерного анализа терминальных и инструментальных ценностей (по методике исследования ценностных ориентаций М. Рокича) дала основание для рассмотрения кластеро-типов ценностных ориентаций как способствующих или препятствующих выстраиванию образовательной общности преподавателя и студента,

невозможной вне разделяемого ценностного смыслового поля. В результате анализа были выделены следующие ценностные кластеры студентов.

1. **Гуманистический (альтруистический) тип (26,4% выборки).** Демонстрирует доминирование в системе ценностей «счастья других (благосостояния, развития и совершенствования других людей...)» и «здоровья», операционализируемое через инструментальные ценности «чуткости», «терпимости» и «честности», что органично совпадает с парадигмальными, онтологическими целями высшего образования и служения. Образовательный процесс воспринимается как пространство сопереживания и обретения экзистенциального опыта. Ожидается уверенное, конструктивное и синергетическое выстраивание образовательной общности в диаде «преподаватель — студент», поскольку ценностные запросы студента направлены на личностные, смысловые и морально-этические качества субъектов взаимодействия.
2. **Академическо-познавательный (гностический) тип (23,0% выборки).** Интеллектуальный авангард студенческого (и будущего профессионального) сообщества, обеспечивающий продуктивное смыслообразование в пространстве науки и познания. Демонстрирует приоритет ценностей «познания (возможности расширения своего образования, кругозора...)», «развития (работы над собой...)» и «творчества» при опоре на инструментальную «широту взглядов» и «критичность», что делает представителей кластера идеальными соучастниками семиосферы вуза. Кластер ориентирован на деконструкцию смыслов и методологию научного поиска. Выстраивание взаимодействия с представителями кластера предполагает партнерский и высокопродуктивный характер, однако требует от профессорско-преподавательского состава демаркации авторитарных паттернов. Ценностное единство с преподавателем здесь возможно в пространстве общих смыслов через демонстрацию педагогом высочайшего исследовательского мастерства, где общность кристаллизуется в совместном научном поиске.
Рассмотренные выше кластеры студентов по основанию ценностных ориентаций представляют собой потенциально партнерские зоны аксиологической синергии и продуктивного смыслообразования в образовательном взаимодействии. Ниже приведены кластеры, представляющие собой зоны риска экзистенциального отчуждения и смысловых барьеров.
3. **Индивидуально-деятельностный (карьерный) тип (32,1% выборки).** Представляет собой наиболее жесткий и массовый барьер на пути к выстраиванию общности в диаде «преподаватель — студент». Фиксация данного кластера на ценностях личного эгоцентрического продвижения: «активной деятельной жизни», «интересной работы» и «материального благополучия», при полном вытеснении на периферию ценностей «счастья других» и «творчества», является инструментальной редукцией образовательного взаимодействия. Инструментальный характер карьерного типа («рационализм», «эффективность в делах», «независимость») формирует у представителей кластера профиль высокоадаптивного «достигателя». Образование при этом выступает товаром и инвестицией в персональный бренд.

4. **Адаптивно-обывательский (консервативный) тип (18,5% выборки).** Представляет собой зону латентного, пассивного отчуждения и экзистенциальной изоляции. Направленность ценностных ориентаций представителей кластера на минимизацию рисков и локальный комфорт («счастливая семейная жизнь», «здоровье») при опоре на инструментальную «аккуратность» и «исполнительность» вытесняет ценности «познания» и «развития» в зону отвержения. Проблема взаимодействия с консервативным типом (при всем подлинном значении для них ценностей «счастливой семейной жизни» и «здоровья») заключается в их смысловой непроницаемости для семиосферы вуза. Представители кластера ожидаемо демонстрируют внешнее послушание («исполнительность» — один из высших средних рангов — 3,3), однако образовательное пространство для них — бесконфликтный социальный коридор для получения статуса специалиста (подтверждаемого дипломом). Выстраивание подлинной общности с представителями кластера заблокировано их ментальной пассивностью. Тип консервирует сервильную модель образования.

Таким образом, представленная эмпирическая ценностная структура студенчества демонстрирует существенную внутреннюю расколотость (качественную дихотомию). Почти половина выборки — союзники модели образовательной общности (гуманистический и гностический — 49,4%), готовые к сотворчеству и экзистенциально разделяющие парадигмальные цели образования. Другая половина (карьерный и консервативный — 50,6%) характеризуется отчуждением, инструментальным прагматизмом или пассивным конформизмом. Данный раскол доказывает, что внедрение модели образовательной общности в современном медицинском вузе не может осуществляться гомогенно: оно требует дифференцированных, гибких педагогических стратегий, способных трансформировать типологическую аксиологическую специфику в профессиональную ответственность, а мотивационные предпочтения — в осознанную субъектность.

Интеграция результатов анализа на основании двух шкал позволяет констатировать сквозные изоморфные зависимости, определяющие легкость или проблемность достижения ценностного единства в отношении парадигмальных целей высшей школы и формирования образовательной общности.

1. **Конструктивно-продуктивный полюс (онтологический резонанс):** Стратегия знания как ценности накладывается на академическо-познавательный ценностный кластер, стратегия культурной преемственности совпадает с адаптивно-преемственным кластером. В этих точках общность и совместное рождение смыслов имеют прочные онтологические предпосылки.
2. **Деструктивно-барьерный полюс (инверсивное сопротивление):** Стратегия утилитарной прагматизации проецируется на индивидуально-деятельностный (карьерный) ценностный тип, формируя при этом барьер утилитарной редукции знания до конкретизированного навыка. В свою очередь, стратегия формальной успеваемости, резонирующая с адаптивно-обывательским типом, сопряжена с рисками пассивного отчуждения, где познавательная активность подменяется активностью вокруг имиджа и внешних оценок.

Предварительные результаты показывают, что студенты дифференцированы по своей готовности к участию в формировании образовательной общности. Около половины выборки (онтологические типы) готовы к диалогу и совместной деятельности, другая половина (инверсивные типы) воспроизводит инструментальное отчуждение. Это означает, что общность не может быть универсальной стратегией для всех. Она требует дифференцированного подхода и, главное, институциональной защиты, чтобы у преподавателя была возможность выстраивать общность с теми, кто к ней готов, не будучи заложником тех, кто ее саботирует.

В этой связи, возможно, стоит в настоящее время подумать о введении в нормативное регулирование образования кодексов или положений, которые могли бы сбалансировать отношения внутри системы, да и просто для начала определили бы образование как систему единства обучающегося и обучающего.

В качестве таких нормативных положений можно внести следующие.

1. Определение четких социальных и институциональных обязанностей обучающегося с целью разделения ответственности за образовательный результат (пока что в его обязанности входит только «осваивать программу»).

Современный кризис института образования заключается в том, что ответственность за результат полностью вменена преподавателю, а студент является его потребителем. Баланс требует закрепления соавторства образовательного процесса и, соответственно, результата, что может включать в себя:

- **презумпцию взаимного вклада.** Образовательный результат признается неделимым продуктом совместных усилий преподавателей и обучающихся. Обучающийся обязан инвестировать в процесс временные, когнитивные и волевые ресурсы, адекватные вкладу обучающего. Пассивное присутствие признается неисполнением институциональной роли;
- **право обучающего (преподавателя) на отказ от симуляции образовательного процесса и результата.** Преподаватель наделяется нормативным правом официально зафиксировать отсутствие встречных когнитивных усилий со стороны обучающегося. В этом случае ответственность за недостижение образовательного результата (незнание, невладение, неумение) полностью переносится на обучающегося, снимая с преподавателя и организации обвинения в «некачественной услуге»;
- **совместное проектирование (синхронизация ожиданий).** Введение практики Конвенционального договора на старте курса. Преподаватель и обучающиеся совместно утверждают правила взаимодействия, ожидаемые результаты, критерии оценки и распределение ответственности. Посредством Конвенционального договора процесс обучения становится прозрачным и исключает рассинхронизацию ожиданий из-за индивидуальных «подразумеваний».

2. Пересборка самой структуры взаимодействия внутри самого социального института, конкретизированного образовательными учреждениями с целью преодоления онтологического разрыва между сторонами.

Соответственно в качестве регуляторных принципов, кодификационно оформленных и закрепленных, могут быть предложены следующие:

- **статус академической корпорации (университет/школа как коммуна).** Нормативное закрепление принципа, согласно которому преподаватели и обучающиеся составляют единую корпорацию (по аналогии со средневековыми *Universitas magistrorum et scholarium* — сообществом учителей и учеников), обладающую общим институциональным цензом и защищающую общие интересы общности преподавателей и студентов перед лицом внешних регуляторов (государства, бизнеса)³;
 - **симметричная защита академического достоинства.** Запрет на любые формы асимметричного давления. Оскорбление, дискриминация или любые формы психологического насилия со стороны обучающегося в адрес обучающего признаются таким же грубым деструктивным действием против корпорации, как и подобные действия со стороны преподавателя. Защита чести и достоинства должны иметь сквозной статус для всей общности;
 - **переход от контроля к коллегиальной экспертизе.** Оценка результатов обучения из формата контроля может переводиться в формат коллегиальной академической экспертизы. Для этого обучающиеся старших ступеней могут привлекаться к рецензированию и сооценке (peer-review) работ младших коллег под кураторством преподавателей, что ожидаемо формирует внутри института культуру профессионального сообщества.
3. Институт образования сегодня чрезвычайно подвержен внешнему давлению, особенно в двух его радикальных формах: бюрократизации и коммерциализации, перед которыми одинаково уязвимы и преподаватели, и студенты. Зачастую также технический регламент и ограничения информационных систем, осуществляющих контроль образовательной деятельности, диктуют формы образовательного взаимодействия. Совместное сопротивление этим формам также может быть фактором единства сторон образования, реализуемым посредством:
 - **права на академическую автономию совместной деятельности.** Никакие внешние административные регламенты (цифровые платформы, отчетность, KPI)

³ Безусловно, учредителем большинства вузов в нашей стране является государство в лице его центральных органов управления, и эти вузы созданы для реализации в первую очередь государственных интересов. Данный статус не стоит рассматривать как попытку выйти из-под государственной траектории управления. Скорее он защищает сообщество, принимающего цели для осуществления государственных интересов, от административной тирании. Кроме того, для иллюстрации положения о статусе можно привести исторические прецеденты невмешательства государства в дела государственных университетов: наделение университетов академическими свободами и автономией; принцип независимости науки от государства, заложенный Вильгельмом Гумбольдтом в основу Берлинского университета, и автономия последнего в обмен на подготовку специалистов для госаппарата; широкая автономия университетов в рамках Устава 1863 года (Российская империя); концепция Университета как гаранта демократии и «Билль о всеобщем распространении знаний» Томаса Джефферсона, в котором прямо декларируется роль Университета в предотвращении угрозы гражданским правам со стороны власти.

не могут диктовать логику живого взаимодействия преподавателя и обучающегося, если обе стороны согласны с выбранной траекторией (в рамках научной школы или авторского курса). Творческий суверенитет союза «преподаватель — студент» признается высшей ценностью корпорации;

- **экологии образовательного контакта.** Введение нормы, защищающей время совместной деятельности. Запрещается избыточное дробление учебного процесса мелкими контрольными точками и цифровыми тестами, если это разрушает непрерывность научного или образовательного поиска. Время, проведенное в совместном обсуждении, признается главным ресурсом.
4. Социальный институт, особенно институт образования, существует долго, только если в нем работают механизмы трансляции традиций из поколения в поколение. Для сохранения традиции могут быть предложены **Положения о воспроизводстве и преемственности (институциональная память), включающие:**
- **статус академического наставничества.** Отношения между обучающим и обучающимся не заканчиваются в момент выдачи диплома. С необходимостью должен быть закреплен статус выпускников как пожизненных ассоциированных членов образовательной общности, позволяющий сформировать непрерывную цепочку: «профессор — молодой преподаватель — студент — выпускник-практик». Следующее положение призвано разграничить такую форму общности от «клубов выпускников»;

- **институционализацию научных школ.** Научная (или педагогическая) школа признается базовой неделимой ячейкой института. Закон или кодекс должен защищать не только формализованные структурные единицы: кафедру или факультет, а также и живую общность исследователей (учителя и его учеников) — научные и педагогические школы, предоставляя им ресурсы для развития под их имя и репутацию.

Кризис экзистенциальной разделенности и угроза полной редукции преподавательской профессии до уровня цифрового заменяемого инструмента — это объективная реальность современной высшей школы. Жизнеспособным путем преодоления данной тенденции представляется радикальный отказ от информационной, знаниевой модели в пользу интересубъективной парадигмы формирования образовательной общности. Высшее образование должно быть переосмыслено как общность, выращенная на основаниях, которые еще необходимо определить и верифицировать, и где фигура преподавателя возвращает свой сакральный статус не за счет административного принуждения или монополии на контент, а за счет демонстрации высочайшего мастерства совместного со студентом рождения смыслов в едином культурно-семиотическом пространстве вуза как подлинного живого опыта для всех сторон образовательного взаимодействия. Но чтобы такая общность стала возможной, ее нужно не просто предлагать и концептуализировать, ее также нужно нормативно защищать. Без этого любые педагогические инновации останутся лишь эпизодическими практиками, не меняющими системной логики высшего образования.

Литература

1. Коржева Э. М., Наумова Н. Ф. Краткий словарь по социологии. Политиздат. 1988; 479 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Политиздат. 1975; 304 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. ИНТОР. 1996; 544 с.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Изд-во ПСТГУ. 2013; 360 с.
5. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. Учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов. Издательский центр «Академия». 2002; 272 с.
6. Brady EM. The teacher-student relationship: An existential approach. London: Palgrave Macmillan. 2019; 95 p.
7. Sarnat-Ciastko A. On the border between silence and meaning. Existential questions about truth and appearance in academic work. Horyzonty Edukacji Akademickiej. 2025; 3: 104–113. DOI: 10.26881/head.2025.3.12.
8. Helene Torsteinson. Timely teaching in higher education: A note on being present in existential matters. Indo-Pacific Journal of Phenomenology. 2025; 1: 1–7. DOI: 10.1080/20797222.2025.2593988.
9. Magrini JM. Social efficiency and instrumentalism in education: critical essays in ontology, phenomenology, and philosophical hermeneutics. Routledge. 2014. DOI: 10.4324/9781315813264.
10. Kline, Kip & Abowitz, Kathleen. Moving Out of the Cellar: A New (?) Existentialism for a Future Without Teachers. Critical Questions in Education. 2013; 4: 156–167.
11. Mann SJ. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement. Studies in Higher Education. 2001; 26(1): 7–19. DOI: 10.1080/03075070020030689.
12. Delgado A, McGill CM. Graduate Students' Perceptions of Instructor Power in the U. S. Higher Education Classroom. New Horizons in Adult Education and Human Resource Development. 2023; 35(4): 186–198. DOI: 10.1177/19394225231189937.
13. Gravett, K & Winstone, NE. Making connections: authenticity and alienation within students' relationships in higher education. Higher Education Research & Development. 2022; 41(2): 360–374. DOI: 10.1080/07294360.2020.1842335
14. Рубанцова Т. А., Крутько Е. А. Процессы отчуждения в современном профессиональном образовании. Профессиональное образование в современном мире. 2018; 8(3): 2018–2023. DOI: 10.15372/PEMW20180307.
15. Перов В. Ю., Китаев Д. Г. Проблемы трансформации университетской этики. Ведомости прикладной этики. 2018; 52: 98–110.
16. Афанасьев П. Н. Отчуждение личности в сфере высшего образования (на примере студенческой молодежи): специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы»: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Казань. 2005; 167 с.
17. Калугин А. С., Терехова Г. Л. Философско-религиозные аспекты проблемы отчуждения в высшем образовании в современной России. Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2014; 20(1): 167–174.
18. Уймина Т. Н. Отчуждение в образовании как тенденция современного социума. Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2014; 3(11): 67–77.
19. Заладина М. В. Отчуждение в сфере современной науки и образования. Вестник Вятского государственного университета. 2020; 138(4): 41–50. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.055.

Reference

1. Korzheva EM, Naumova NF. *Kratkiy slovar' po sotsiologii* Politizdat. 1988; 479 s. Russian.
2. Leont'yev AN. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'*. Politizdat. 1975; 304 s. Russian.
3. Davydov VV. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. INTOR. 1996; 544 s. Russian.
4. Slobodchikov VI, Isayev Ye I. *Psikhologiya cheloveka. Vvedeniye v psikhologiyu sub'yektivnosti*. Izd-vo PSTGU. 2013; 360 c.
5. Orlov AB. *Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proyeksii, praktiki. Uchebnoye posobiye dlya studentov psikhologicheskikh fakul'tetov vuzov*. Izdatel'skiy tsentr «Akademiya». 2002; 272 s. Russian.
6. Brady EM. *The teacher-student relationship: An existential approach*. London: Palgrave Macmillan. 2019; 95 p.
7. Sarnat-Ciastko A. On the border between silence and meaning. Existential questions about truth and appearance in academic work. *Horyzonty Edukacji Akademickiej*. 2025; 3: 104–113. DOI: 10.26881/head.2025.3.12.
8. Helene Torsteinson. Timely teaching in higher education: A note on being present in existential matters. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. 2025; 1: 1–7. DOI: 10.1080/20797222.2025.2593988.
9. Magrini JM. *Social efficiency and instrumentalism in education: critical essays in ontology, phenomenology, and philosophical hermeneutics*. Routledge. 2014. DOI: 10.4324/9781315813264.
10. Kline, Kip & Abowitz, Kathleen. Moving Out of the Cellar: A New (?) Existentialism for a Future Without Teachers. *Critical Questions in Education*. 2013; 4: 156–167.
11. Mann SJ. *Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement*. Studies in Higher Education. 2001; 26(1): 7–19. DOI: 10.1080/03075070020030689.
12. Delgado A, McGill CM. Graduate Students' Perceptions of Instructor Power in the U. S. Higher Education Classroom. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 2023; 35(4): 186–198. DOI: 10.1177/19394225231189937.
13. Gravett, K & Winstone, NE. Making connections: authenticity and alienation within students' relationships in higher education. *Higher Education Research & Development* 2022; 41(2): 360–374. DOI: 10.1080/07294360.2020.1842335
14. Rubantsova TA, Krut'ko Ye A. *Protsessy otchuzhdeniya v sovremennom professional'nom obrazovanii*. Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire. 2018; 8(3): 2018–2023. DOI: 10.15372/PEMW20180307 s. Russian.
15. Perov VYu, Kitayev DG. *Problemy transformatsii universitetskoy etiki*. Vedomosti prikladnoy etiki. 2018; 52: 98–110 s. Russian.
16. Afanas'yev PN. *Otchuzhdeniye lichnosti v sfere vysshego obrazovaniya (na primere studencheskoy molodezhi): spetsial'nost'* 22.00.04 «Sotsial'naya struktura, sotsial'nyye instituty i protsessy»: dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata sotsiologicheskikh nauk. Kazan'. 2005; 167 s. Russian.
17. Kalugin AS, Terekhova GL. *Filosofsko-religioznye aspekty problemy otchuzhdeniya v vysshem obrazovanii v sovremennoy Rossii*. Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2014; 20(1): 167–174 s. Russian.
18. Uymina TN. *Otchuzhdeniye v obrazovanii kak tendentsiya sovremennogo sotsiuma*. Vestnik MGPU. Seriya: Filosofskiye nauki. 2014; 3(11): 67–77 s. Russian.
19. Zaladina MV. *Otchuzhdeniye v sfere sovremennoy nauki i obrazovaniya*. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020; 138(4): 41–50. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.055 s. Russian.