

УДК 37.012.1

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ИДЕАЛЬНОГО

КРИКУНОВ Александр Евгеньевич,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению вопроса о необходимой взаимосвязи образования и воспитания с феноменом иерархии, предполагающей отношение между совершенным и несовершенным. Данная проблематика представлена в контексте развития европейской философии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование, воспитание, совершенство, несовершенство, иерархия.

KRIKUNOV A. E.,Dr. Pedagog. Sci., Professor of Philosophy and Social Sciences Department
Eletsk State University, named after I.A. Bunin

EDUCATION AS A PROCESS OF BECOMING THE PERFECT

ABSTRACT. The article reveals the issue of a necessary correlation of education and training with the phenomenon of hierarchy, implying interdependence between perfect and imperfect. This problem is presented in the context of development of European philosophy.

KEY WORDS: education, training, perfection, imperfection, hierarchy.

Публикация подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант РГНФ 13-16-48011 «Проблема иерархии в философско-педагогическом контексте (на материале русской философии конца XIX – первой половины XX вв.)»).

На языке философии термин «воспитание» не означает, как кажется, ничего определенного. Он употребляется без излишней концептуализации, употребляется между делом. О нем говорят мимоходом, предполагая, что читателю в основных чертах ясно, что именно имеется в виду. Напротив, об образовании говорят гораздо охотнее. Пусть даже на пути к полноценной инкорпорации платоновской пайдеи в контексты новоевропейского дискурса об образовании слишком очевидно лежат этимологические трудности и некоторая архаичность метафизики. Но и среди текстов новоевропейской философии есть свои парадигмальные работы. После «Эмилия» Руссо и «Феноменологии духа» Гегеля *l'éducation* и *Bildung*, некогда переводимые на русский одним и тем же термином, дают образованию право занимать место и в антропологии, и в онтологии. Разговор об образовании серьезен, тогда как о воспитании – поверхностен. «Образование» упоминают вместе со «структурой», «феноменологией», «парадигмой». «Воспитанию» выйти за пределы педагогики и ее упрощенного языка гораздо труднее. Но означает ли это, что мы в действительности говорим о чем-то различном? И если нет, то какими общими чертами образование и воспитание обладают в философско-педагогическом отношении? Эти вопросы могут быть рассмотрены в трех аспектах. Во-первых, нам бы хотелось со вниманием отнестись к такой объединяющей их характеристике, как «несовершенство». Во-вторых, мы попробуем рассмотреть иерархичность как качество, необходимо сопровождающее образование и воспитание. И, наконец, в-третьих, в качестве гипотезы, мы предположим,

что и воспитание, и образование одинаково обращены к особому способу взаимодействия, который не является ни единственным, ни неизбежным.

Несовершенство редко становилось предметом особого разговора. Совершенство, напротив, всегда привлекало внимание. В его исходной дефиниции последуем за Татаркевичем: «Совершенство всегда означает крайнюю степень, вершину: обычно верх чего-то, но иногда, в виде исключения, низ. <...> В разговорной речи данное слово употребляется там, где предмет можно соотносить с целью, ради которой он был произведен» [1, 337–338]. Исторически же первая концептуализация, по-видимому, принадлежит Аристотелю, понимавшему совершенство как *τέλειος*, законченность. В «Метафизике» находим: «Законченным, или совершенным, называется [2] то, вне чего нельзя найти хотя бы одну его часть <...> [3]; то, что по достоинству и ценности не может быть превзойдено в своей области, например, врачеватель и флейтист совершенны, когда по виду их искусства у них нет никакого недостатка <...> [4]; законченным называется то, что достигло хорошего конца: Оно закончено потому, что у него конец, так что, поскольку конец есть нечто крайнее, мы переносим "законченное" и на плохое и говорим, что нечто окончательно погибло и окончательно уничтожено, когда ничто не упущено в гибели и зле <...>. И конечная цель есть конец» [2, с. 169]. Эти три формулы можно свести к двум. Во-первых, совершенным является то, что совершенно само по себе, безотносительно к чему бы то ни было другому. Такое совершенное не требует ничего иного,

ни в чем не нуждается. Непреходящий образец такого совершенного дает нам парменидовское бытие, к которому мы еще вернемся позднее. Во-вторых, совершенным является то, что совершенно в силу чего-то другого, к которому оно пришло как к своему завершению.

Несовершенное, как можно предполагать, означает обратное. Это, во-первых, нечто, что нуждается в другом, имеет иное своей частью. И, во-вторых, то, что не выдерживает сравнения с совершенным. Наличие несовершенного порождает сложную игру бытия и небытия, существования и несуществования. В конечном итоге несовершенно то, что заинтересовано в изменении и во времени как мере такого изменения. Если, разумеется, не принимать во внимание парадокс, который считают восходящим к Эмпедоклу: совершенное требует несовершенства, поскольку в противном случае исключает стремление к совершенству [1, с. 343–344]. Проецируя его на образование, мы должны были бы сказать, что образование как стремление к совершенству не может быть исключено из совершенного мира, поскольку само есть признак совершенства. Но этот парадокс следует оставить, поскольку более очевидная логика, связывая образование и воспитание с достижением цели, понимаемой как образец, полагает человека существом незавершенным и несовершенным.

Применительно к образованию и воспитанию несовершенство играет двойственную роль. Прежде всего остального, образование указывает нам на незавершенность человека и общества. Образование и воспитание необходимы только тогда, когда перед нами необразованный и невоспитанный. Действительное несовершенство человека – их неперемное условие. Гегелю не было нужды акцентировать внимание на этой стороне вопроса. *Bildung* использовалось им не столько применительно к человеку, сколько применительно к истории мирового духа, а эта история не породила противоречий, поскольку исходно предполагала возможность завершения. Дурное противоречие возникло во всем своем объеме при рассмотрении морали, то есть того, что мы могли бы на педагогическом языке назвать сферой «воспитания в узком смысле слова». Обратимся к показательному комментарию гегелевской позиции у Ильина: «Состояние гармонии, если бы оно осуществилось, положило бы конец моральному подвигу <...>. Поэтому, если моральное сознание последовательно, оно должно признать, что посвящает свои силы упразднению морали, преодолению ее. <...> И вот, испуганное перспективой самоуничтожения, моральное сознание спешит отодвинуть это достижение в эмпирическую бесконечность, в "туманную даль", где ничего нельзя различить с точностью, в абсолютно недостижимую потусторонность. Однако этим мораль утверждает себя как неполноту, несовершенство, недостижение: она оказывается "промежуточным состоянием незавершенности" восходящим к завершению. <...> Моральная душа характеризуется именно отсутствием добродетели: мораль есть борьба, т.е. состояние дисгармонии, расхождения между сознанием долга и его осуществлением; мораль есть порыв к идеалу, как чему-то недостижимому, и потому добро остается недействительной выдумкой: это "разумная идея", превращенная в простое задание и "сплошь отсутствующая" в действительности. Моральной действительности нет» [3, с. 336–337]. В образовании нечто подобное связано с

тезисом о его «непрерывности». Непрерывное образование, равно как и *continuing education, life-long education* или *Erwachsenenbildung*, предполагает принципиальную незавершенность образования в рамках одной человеческой жизни. Но в таком случае образование либо бессмысленно и абсурдно, поскольку его принципиально невозможно завершить, либо субъектом образования оказывается не отдельный человек, как это и предполагает, например, гегелевская философия. О том, что первый вариант не может быть рассмотрен всерьез, говорит хотя бы наличие самых разнообразных суррогатных финалов – экзаменов, защит, дипломов, без которых образование для нас, симптоматичным образом теряет смысл, по крайней мере, в своей официальной части. В любом случае, образование, которое невозможно завершить, в котором совершенство не может быть достигнуто – бессмысленно. Образование не просто нуждается в несовершенном, оно должно иметь возможность полностью исчерпать такое несовершенство, что заранее определяет все его метафизические перспективы.

Другая сторона проблемы – несовершенство процесса образования и необходимая возможность ошибки в его организации. В таком несовершенстве заинтересована уже не философия образования, а собственно педагогика и методика. Проиллюстрировать эту заинтересованность можно на следующем, казалось бы далеком от педагогической практики, примере.

Одним из наиболее значимых примеров развития гегелевской теории в европейской неклассической философии стал марксизм с его изменением в понимании базового отношения между сознанием и действительностью. Маркс полностью сохранил гегелевскую трактовку труда, в том числе и в образовательном смысле, но проблематика отчуждения, то есть, в гегелевском определении, переноса качеств сознания на предмет, рассматривается у него совершенно иначе. Задача, которую в отношении понятия труда ставил для себя Маркс, как известно, сводилась к преодолению абстрактности труда у Гегеля. Труд, понятый конкретно, то есть в связи с формой его непосредственного осуществления, позволял Марксу видеть отчуждение, то есть, по его определению, «утрату предмета», как следствие только некоторых форм труда, обусловленных классовыми отношениями. При таком положении дел сам по себе «труд» остается вне критики. Таким образом, Маркс выполняет совершенно необходимую для педагогики работу: он возвращает ей сознание возможности неверного образования. То есть сознание того, что сущность человека не может раскрыть себя внутри неверно построенных социальных отношений. А раз это так, то для раскрытия сущности достаточно перестроить, изменить эти отношения, решив тем самым совершенно педагогическую задачу. Понимание образования у Гегеля грозило стать неприемлемым именно вследствие того, что независимо от своего характера любое образование все же было необходимой ступенью самосознания духа и, как такое, не могло быть неверным, ошибочным. О том, что даже после этой коренной перестройки понимания труда Маркс сохраняет гегельянское понимание структуры образования, говорит хотя бы тот факт, что, сделав центром своей критики представление Гегеля о завершенности истории, он сам в построении коммунистического общества реализовал подобную же завершенность [6, с. 225]. То есть не только в плане собственно философии, но и в плане педагогики осуществ-

вляемое Марксом «упразднение гегелевской философии, собственно, и представляет собой ее осуществление» [7, с. 212].

II

Выше мы говорили о том, что необходимая достижимость совершенства определяет метафизические перспективы образования и воспитания. Это означает, что совершенное и несовершенное, трактуемые, например, как *бытие* и *мир вещей*, не могут быть принципиально различными. Они необходимо должны образовать некую иерархическую систему, в которой совершенное выше несовершенного, но тем не менее связано с ним, определенным образом в нем нуждается. Совершенное предполагает абсолютную самооткровенность, не требующую процесса, тогда как несовершенное задает относительное различие, которое может быть преодолено и даже нуждается в преодолении. Такая метафизика в XXI веке выглядит несколько архаично, но дискурс об образовании и воспитании апеллирует именно к ней.

По существу, с постановки такой проблемы начинается история европейской философии. Абсолютное тождество мысли самой себе как залог истины и абсолютное различие мысли и того, что в ней заключено, как невозможность достижения истины в мышлении о предметах определяют базовые интуиции Парменида, уже чреватые позднейшей онтологией Платона и Аристотеля. Мир вещей и мир мышления становятся различными, и тождество мышления самому себе, невозможность различия в нем, невозможность изменения и движения во времени становятся идеалом совершенного покоя и полноты, определяют бытие, как оно есть. Парменидовское бытие «цело» и тем самым не «различно», равно само себе и совершенно. С этого момента абсолютное тождество становится той целью, на достижение которой будет направлена работа античной, а позднее средневековой и новоевропейской философии. Разумеется, дистанция от античного вопроса о соотношении мышления и предметного мира до новоевропейского вопрошания о существе тождества между субъектом и объектом всегда должна приниматься во внимание, и все же метафизика античности и диалектика нового времени не столь уж отличаются в понимании различия и тождества, иерархии и однородности.

Оглядываясь на античную традицию, можно говорить о трех «шагах» в понимании проблемы.

Первый из них связан с элеатами, у которых понятие единого, не причастного многому бытия, пожалуй, выражено с той ясностью, которая одновременно и поражает своей красотой, и заставляет подозревать ее в упущениях и недомолвках. Парменидовское бытие оторвано от мира, не связано с ним, находится в принципиально ином «месте». Обращенность мысли на саму себя заставляет забывать мир, мир становится принципиально иным, и между миром и бытием нет какого-либо связывающего их отношения. Бытие – есть, а мира, небытия – нет. Последний – немислим и всегда не тождествен самому себе. Равно тот же и не тот же. Образованен как некоторого рода деятельность в мире оказывается бессмысленным и принципиально не ведущим к бытию настолько, насколько образование представляет собой изучение мира, раскрытие его смыслов. Но так ли уж мир забыт в этом опознанном теперь различии? Семантически в самом языке, в высказываниях, в используемых метафорах и эпитетах – он, безусловно, остается включенным в некоторое отношение с истиной. В мире люди «блуж-

дают о двух головах» [8, с. 288]. И даже не люди, а «невразумительные толпы» [8, с. 288]. Этот мир ниже, он менее ценен, нежели истина. Он не просто иное, но иное, стоящее ниже; это худшее место. От такого мира нужно «уйти» или даже «взойти» к бытию. Не зря поэма Парменида «О природе» эффектно начинается с картины несущихся к богине Истины коней. И тогда, вопреки ясно высказанной онтологической позиции, становится возможным путь, указания на этом пути и само движение к истине, сколь бы двусмысленным не было «движение» применительно к космосу элеатов. Теперь ясно, почему произведение Парменида «О природе» традиционно определяют как «дидактическую поэму». Поэма, действительно, «путь познания, которым, рискуя сбиться с пути, следует избранное существо, направляемое свыше» [9, с. 24]. И этот путь возможен настолько, насколько к бытию как к высшему можно взойти от небытия как низшего, то есть ровно на столько, на сколько дихотомия бытие/небытие выступает в качестве иерархии. Пармениду не хватает только лишь стандартной метафоры «пути вверх», чтобы этот вывод стал окончательным. Его герой движется не «вверх», а «далеко», но сопровождают его «Дочери Солнца» и движется он все же «к Свету» [8, с. 286]. Путь, о котором говорит Парменид, ни в коем случае не является дорогой между равноценным.

Второй из интересующих нас «шагов» делает Платон. Тема его рассуждений – не только бытие как такое, но и связь бытия и небытия, особенно занимавшая его в ранний период творчества. Платоновское бытие, как известно, плюралистично, и его составляющие неподвижные, неизменные и принципиально различные между собой идеи. Причем идея, и такое толкование один из инвариантов в изменчивом платоновском философствовании – это образ чувственной вещи, которая выступает ее отражением, подобием. Причастность вещи к идее напоминает нам о ее роде. Вещь, приближаясь к идее, утрачивает свое своеобразие внутри рода, но накапливает своеобразие относительно других родов. Идея же одновременно является общей по отношению к вещам и единичной по отношению к другим идеям. Во многом нет нужды, когда суть многого прекрасно воплощает единственное совершенство.

Различие между вещами и идеями, в котором существенным конституирующим моментом остается стремление вещи к идее, воспроизводится и на уровне социальности. Именно оно предстает перед нами в образе идеального государства с его идеальной системой образования. Государство Платона организовано строго иерархически, и чистота мышления философа старательно оберегается от приземленных интересов темного большинства, которое не принимается во внимание совершенно так же, как Платон предлагает философу не слишком принимать во внимание материальное. Единичное в таком государстве мало что значит, но образ философа и образ стража значит многое. Индивидуальность каждого представителя этих социальных групп принесена в жертву, но само различие между группами проведено с последовательностью, граничащей с жестокостью. Тем не менее именно в модели идеального государства можно видеть отражение проблемы, которая со всей очевидностью встает перед Платоном. Различные группы населения при всей их несовместимости и взаимной розни все же образуют единое государство и в этом смысле нуждаются в едином центре, а значит, такой же связью при всей их единичности, должны обладать и сами

идеи. Платон от диалога к диалогу приближается к мысли о структурности самого бытия, наличия в нем связей и определенного отношения к тому, что уже он называет «единым». «Быть собой невозможно, если ограничиваться только этим. В то же время быть, – значит быть собой, быть самотождественным. Выход из этой антиномии Платон видит в раскрытии внутренней логики бытия» [10, с. 57]. К этому нужно добавить и педагогические перспективы *анамнесиса*, припоминания, которое обращено в идеям, но восходит к ним из мира вещей, отталкиваясь от вещей в эротическом стремлении к совершенному.

Аристотель преобразовал эти, зачастую не до конца оформленные, интуиции Платона в полноценную теорию иерархии. Бытие как таковое у него окончательно становится высшей реальностью, настаивающей на существовании ее низших уровней. Пусть даже отношение собственно бытия и сущего остается крайне специфичным. Мир Аристотеля окончательно и бесспорно иерархичен. И если у Платона мысль о необходимости иерархии идей по степени общности остается неразвернутой и не во всем проясненной, то Аристотель строит на ней всю свою онтологию, объединяя формы в стройную систему, восходящую к безличному, окончательно тождественному себе перводвигателю. Тем самым по мере продвижения к вершине иерархии накапливаются конкретность и самостоятельность, но постепенно они становятся конкретностью и самостоятельностью единственного – «перводвигателя», «ума». Познание себя в этом случае как раз и представляет собой тот путь, на котором человек, и без того находящийся на высокой ступени иерархии, пытается достичь абсолютной самотождественности. И это тоже «путь», на котором тождество самому себе обеспечивает для нас различие правильного и неправильного в поведении, действии, социальном порядке, то есть в культуре в самом широком смысле этого слова.

Воспитание и образование человека равно апеллируют к нему как к вещи, не выходя за его пределы, поскольку вещи теперь требует для своего существования сама форма. Все, что появилось как объединение материи и формы, отпечаток формы на материи, становится «вещью». И наоборот, то, что выступает в качестве вещи, является порожденным формой и материей. В этом смысле вещи одинаковы. Однако именно эта одинаковость, это совпадение вещей в способе возникновения обеспечивает их различие. Сама возможность говорить о различии в вещах порождена их сходством, и разговор о различии причастной сущему формы возможен только по причине существования «сущего как сущего» точно так же, как разговор о различии вещей одного рода возможен только по причине существования общей для них формы. В этом смысле говорить о человеке можно лишь как о «сущем в ряду другого сущего» [11, с. 178], то есть исключительно как об одной из ступеней иерархии.

Движение от Парменида к Аристотелю – это постепенное опознание за проблемой различия проблемы иерархии. И главный вопрос, который в данном отношении действительно необходимо ставить и поиск ответа на который в явном или неявном виде занимает философию на всем протяжении ее существования, это вопрос о том, насколько опознаваемое нами различие с необходимостью ведет к установлению иерархии? Применительно к воспитанию вопрос этот можно

поставить более узко: насколько различие требует своей оценки с позиции единых норм и ценностей? И может ли в действительности существовать различие, которое будет тотальным различием, выходящим за пределы какой-либо иерархии? Очевидно, что коррелятом таких вопросов не могут стать только лишь педагогические рассуждения о «нравственном воспитании» или культурологические штудии, проясняющие иерархию ценностей в том или ином обществе и строящие модели «межкультурного взаимодействия». В неклассической философии XIX–XX веков вопросы такого рода могли ставиться в различных, но всегда связанных с выяснением существа мира, с онтологическими решениями перспективах.

Если говорить о классической философии, то применительно к поставленной нами проблеме ее отличает истолкование различия как стирающегося, исчезающего, временного. Согласно максиме Гегеля, «различие есть, но есть совершенно прозрачно, и как различие, которое в то же время не есть различие» [4, с. 123]. Любое обнаруженное различие тем самым существует внутри уже имеющейся иерархии, или, иначе, если различие обнаружено, это всегда означает, что для него может быть найденное общее. Движение к конкретности как раз и осуществляется путем такого восхождения к более общему и высшему. И настолько, насколько снятое оказывается не утеряно совершенно, диалектический синтез предполагает иерархию, в которой степень конкретности определяет соотношение уровней. В педагогике это жестко определяет перспективы взаимодействия: столкновение с иным всегда ведет к уподоблению уже потому, что такое уподобление всегда возможно. А значит, сутью педагогики становится отбор предметности, контроль над противостоящим человеку другим. Альтернативы в этом случае строились исходя из иной, по большей части совершенно непедагогической, терминологии. Например, схватывая тотальное различие в «повторении», подчеркивая незаменимость переживаемого ничем похожим, то есть «различным».

III

Двигаясь от несовершенного к совершенному, образование стремится к исчерпанию самого себя. Стремится к своему полному и окончательному завершению на путях достижения абсолютного тождества. Но означает ли это, что именно такое, образовательное понимание истории мира и отдельного человека является единственно возможным. Или же у нас есть возможность избежать этой необходимой перспективы стирания различия?

Обычно, пытаясь подвергнуть деятельность человека педагогическому анализу, мы определяем для себя две возможности. Мы видим либо явную педагогическую устремленность этой деятельности, решение в ней очевидным образом поставленных педагогических задач, либо указываем на скрыто присутствующее педагогическое взаимодействие. У человека нет шансов оказаться вне процесса воспитания. Педагог, поставь он перед собой такую цель, всегда может проинтерпретировать любой феномен в интересах педагогического знания. Именно этим пафосом проникнуты многочисленные педагогические работы последних лет, в которых, как кажется, «педагогически осмыслено» все: от экономики до живописи. В этом же контексте можно рассматривать постоянную педагогическую озабоченность современного законодательства, опа-

сающегося влияния и пропаганды во всех случаях, когда таковые вообще могут быть помыслены. Это представляется настолько очевидным, что и не требуются доказательства: «Все люди непрерывно воспитывают друг друга – хотят они этого или не хотят, сознают они это или не сознают, умеют или не умеют, радуют или небрегут» [12, с. 60]. Онтологически это означает, что единственным вариантом взаимодействия человека с предметностью является уподобление, диалектическое снятие различия, которого невозможно избежать. Перспектива педагогического использования предмета одновременно и опасна, и единственно привлекательна. Именно контроль над предметностью – основная тема нынешних рассуждений о воспитании. Мы пытаемся заменить «неправильную» предметность на предметность «правильную», подчиненную нам, контролируруемую нами. Мы хотим выстроить правильную иерархию, диалектический синтез внутри которой будет заранее предопределен и пройдет так, как и было задумано воспитателем. Борьба идет не за иной способ взаимодействия, а только лишь за контроль над его содержанием.

Логика образования и воспитания является одним из самых устойчивых инвариантов философского рассуждения. Каким бы ни был замысел философа, если он вынужден говорить об образовании, то его рассуждение всегда будет сведено к фундаментальной метафоре перехода от хаоса к порядку, от неопределенного – к определенному путем воспроизведения или прояснения уже существующей структуры. То, что «все люди непрерывно воспитывают друг друга» озна-

чает только то, что взаимодействия всегда может быть истолковано как уподобление. Это означает исходную уверенность, что человек не в состоянии не подвергнуться влиянию, исходное представление о человеке как об объекте. На этом фоне разговор о безначальности и творчестве открывает иную перспективу, удерживая связь которой с воспитанием и образованием едва ли возможно. Очевидно следует, выбирать между фиксированным образом и предсказуемостью высказываний, выстраиваемых в иерархически проинтерпретированной бинарной оппозиции хорошего/плохого, и свободой создавать и удерживать новое, не быть связанным никаким образом, находиться вне предлагаемых тебе структур. Для того чтобы воспитание не было единственно возможным результатом взаимодействия, следует только предположить, что взаимодействие может вести не к стиранию различия и уподоблению, а к накоплению различия. То есть, взаимодействуя с другим, человек может открывать для себя новые смыслы, не отождествляя их с самим собой, а лишь делая то, на что направлено его внимание значимым, уникальным и тем самым отличным от самого себя. Как говорил Бердяев: «Когда в мире победит образ личности, иерархии больше не будет, объектность исчезнет» [3, с. 128]. Но что при этом произойдет, например, с иерархией ценностей, которая в традиционном понимании выступает основой культуры и воспитания как процесса ее воспроизводства – остается отдельным вопросом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека / В. Татаркевич. – М. : Прогресс, 1981. – 365 с.
2. Аристотель. Сочинения : 4 т. / Аристотель; под ред. В.Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – 550 с.
3. Бердяев Н.А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения / Н.А. Бердяев // Дух и реальность / сост. и вступ. ст. В.Н. Каляжного. – М. : Издательство АСТ; Харьков: Фолио, 2003. – С. 23–156.
4. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – М. : Наука, 2000. – 495 с.
5. Ильин И.А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека / И.А. Ильин. – СПб. : «Наука», 1994. – 541 с.
6. Тиллих П. Кайрос / П. Тиллих // Избранное. Теология Культуры. – М. : Юрист, 1995. – С. 216–325.
7. Левит К. От Гегеля к Ницше. Революционный перелом в мышлении XIX века / К. Левит. – СПб. : Изд-во «ВЛАДИМИР ДАЛЬ», 2002. – 672 с.
8. Фрагменты ранних греческих философов : Ч. I. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. – М. : Наука, 1989. – 576 с.
9. Кассен Б. Эффект софистики / Б. Кассен. – М.-СПб. : Московский философский фонд, Университетская книга, Культурная инициатива, 2000. – 239 с.
10. Доброхотов А.Л. Категория бытия в классической западноевропейской философии / А.Л. Доброхотов. – М. : Изд-во Московского университета, 1986. – 245 с.
11. Хайдеггер М. Время и бытие : Статьи и выступления : пер. с нем. / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
12. Ильин И.А. О сопротивлении злу силою / И.А. Ильин // Собр. соч. : в 10 т. / сост. и коммент. Ю.Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1996. – Т. 5. – С. 4–220.