

УДК 165.62

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**ВОЛКОВА  
СВЕТЛАНА  
ВЛАДИМИРОВНА**

*доктор философских наук,  
профессор кафедры философии и культурологии,  
Петрозаводский государственный университет,  
институт истории, политических и социальных наук,  
Петрозаводск, Российская Федерация,  
svetavolkov@yandex.ru*

**Ключевые слова:**

экзистенциализм  
феноменология  
образование  
интенциональность  
жизненный мир  
бытие-в-мире  
смысл  
пространство

**Аннотация:**

Экзистенциализм и феноменология – одни из самых влиятельных направлений философии XX века. Данная статья посвящена осмыслению роли и значения этих направлений для педагогики. В ней будет предпринята экспликация идей «жизненного мира» (Э. Гуссерль) и «бытия в мире» (М. Хайдеггер) в контексте теории и практики образования. Рассмотрение таких структур человеческого сознания и бытия, как интенциональность, забота, соотносится автором с потребностью в гуманизации современного образования и придании ему личностно-смысловой направленности.

© 2026 Петрозаводский государственный университет

Получена: 28 мая 2026 года

Опубликована: 28 июня 2026 года

Центральной идеей феноменологической философии является учение об интенциональности сознания. Интенциональность есть направленность сознания на предмет, в которой данный предмет получает *смысл* воспринимаемого, безотносительно к тому, существует он за пределами сознания или нет. Всю совокупность таких предметов, на которые направлено сознание и которые являются его имманентной частью, Гуссерль называет интенциональными объектами, феноменами [1: 80–81]. В этой связи, феноменология представляет собой учение о феноменах, то есть данностях сознания, а одним из главных ее методов является феноменологическая дескрипция, то есть описание как самих данностей сознания, так и тех способов, с помощью которых вещи даются сознанию. В принципе, уже на данном этапе можно увидеть связь между феноменологией и педагогикой. В самом деле, ведь для того, чтобы понять сущность того или иного педагогического действия или ответить на вопрос, почему ученик или учитель ведет себя так, а не иначе, мы просто не можем не прибегать к описанию сознания, его жизни, а следовательно и к самой феноменологии, которая являет собой учение о сознании. Итак, какие черты приобретает анализ педагогической действительности, когда его основой становится феноменология?

Прежде всего, если принять принцип интенциональности сознания за отправную точку, то предметом педагогического анализа будет уже не некий объект сам по себе (например, воспитание или обучение и связанные с этими процессами явления), а тот смысл, который этот объект получает в сознании субъектов образования. В свое время Гуссерль выдвинул лозунг «Назад к самим вещам!». Представляется, что данный лозунг может быть прочитан как призыв к описанию тех смыслов, которыми субъект или социальная группа (учителя, ученики, родители и т. д.) наделяют те или иные вещи, события, которые они переживают и которые обладают для них жизненной значимостью. В свете сказанного особую важность для педагогики приобретает феноменологическая идея «жизненного мира». Жизненный мир – это совокупность значений, смыслов, которые люди придают окружающему

миру и которые направляют людей в их мышлении и поведении. Примечательно, что Гуссерль уподобляет при этом жизнь сознания потоку [2: 94]. Речь, по-видимому, идет о том, что сознание столь стремительно снабжает вещи значениями, что сами смыслопридающие акты оказываются как бы «за спиной» у носителей сознания. В этой связи жизненный мир действует в своих носителях неявно, на манер привычек, автоматизмов сознания, неких алгоритмов осмысления и поведения. В целом интенциональная жизнь сознания и жизненный мир – это понятия, которые оттеняют одну из самых стойких иллюзий человеческого существования, а именно: человеку кажется, что он отстраненно и нейтрально наблюдает мир как развертывающийся перед ним спектакль.

Данная ситуация особенно ярко раскрывается в области интерсубъективных отношений и, в частности, педагогического взаимодействия. Так, Тьери – школьный учитель – рассказывает случай, который произошел с ним, когда ему было 8–9 лет. Он вспоминает, что в школе ему часто доставалось от мальчика, который был старше и сильнее его. Однажды педагог пристыдил обидчика и посоветовал Тьери дать в следующий раз сдачи. Однако для Тьери это был пустой совет, так как он был убежден, что ему следует равняться на Иисуса, а тот никогда не защищал себя от обидчика [12: 55]. Естественное и привычное правило «умей постоять за себя» как раз и оказывается в данном примере элементом жизненного мира, тем спонтанным значением, которое берет в плен сознание педагога и отгораживает его от ученика. Это, в свою очередь, заставляет вспомнить еще один важный императив Гуссерля – «Учиться видеть!», подразумевающий необходимость рефлексии как тематизации анонимной, быстротечной жизни сознания, осознания тех наивных, само собой разумеющихся значений, которыми поток сознания наводняет мир. Педагогическое взаимодействие оказывается препятствием на пути следования данному императиву всякий раз, когда это взаимодействие получает в сознании учителя смысл двухэлементной структуры, состоящей, с одной стороны, из усвоенных педагогических теорий и концепций, а с другой – из опыта, который должен непременно «лечь в прокрустово ложе» этих концепций, соответствовать им. В этой связи феноменологическое восприятие призвано способствовать воспитанию педагогической чувствительности, выражающейся в тактичности и деликатном отношении взрослого к жизненному миру ребенка [13].

Гуссерлианская идея жизненного мира получила дальнейшее развитие в экзистенциальной философии М. Хайдеггера, в его учении о бытии-в-мире. Хайдеггер обращает внимание, что всякое интенциональное отношение, толкующее сущее как предмет, само изначально фундировано в отношении небезразличного, озабоченного попечения. Речь идет о том, что сама возможность относиться к сущему как к предмету существует только там, где это сущее уже стало небезразличным для человека, где оно уже вовлечено в сферу его заботы. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что исходный способ бытия человека – это не сознание, отстраненно-теоретически созерцающее мир как совокупность предметов, а то, что Хайдеггер назвал *Dasein* – присутствие, существующее способом бытия-в-мире, где сам мир явлен, прежде всего, как средство, утварь – сущее, задевающее *Dasein* в его заботе [4: 67–68]. Парадигмой понимания сущего в логике подручного может послужить хайдеггеровское описание картины В. Ван-Гога «Башмаки». Следуя в своем восприятии специфике подручного, Хайдеггер видит на картине Ван Гога не башмаки, но «тяжелый труд в поле», направляющий взгляд к «тревожным заботам о будущем хлебе, «дарящую зрелость зерна», отсылающую к тем временам «когда уже пережиты страх и дрожь предчувствия близящейся смерти и т. д.» [6: 66]. Таким образом, понимание сущего как подручного начинается не с мгновенно вспыхивающей «этости» предмета, а из «заботы» в смысле того просвета, в котором всегда уже намечены пределы подручной топографии бытия, например, пределы крестьянского поля, дома, быта и т. д.

Не концентрируясь сейчас на различиях между философией Гуссерля и Хайдеггера, подчеркнем главное: обе они направляют свой взгляд на то, как конституируется мир в повседневной жизни человека. И в этой связи было бы целесообразно обратить внимание на то пространство, в котором протекает основная доля обыденной, повседневной жизни учителя и ученика – школьный класс. Каждый день в класс приходят учителя и проводят там часть своей жизни вместе со своими учениками. Если обратиться к опыту переживания классного пространства учителем и учеником, то, можно предположить, что это будет разный опыт. Но даже внутри одной социальной группы (учителя) одни и те же вещи, события воспринимаются неодинаково и обладают различной жизненной значимостью. Показательным в этом смысле является разница в восприятии классного пространства молодым специалистом и опытным учителем.

Вот как описывает свой опыт пребывания в классе начинающий педагог: «Я вошел в класс, посмотрел на парты, на свой стол и не знал, что мне делать. Я развесил наглядный материал, потом снял его, передвинул парты, осмотрелся и снова поставил их на свои места. Так продолжалось в

течение всего года» [11: 173]. Данный пример является показательным. Многие молодые специалисты, придя работать в школу, стремятся сделать помещение класса, в котором им предстоит проводить значительную часть своего времени «своим» – пространством, где бы они чувствовали себя уверенно и в полной безопасности, «как у себя дома». Но как видно из приведенного нами примера, это удастся не сразу. Посмотрим на описанную ситуацию феноменологически. С одной стороны, молодой педагог, пришедший работать в школу, возвращается на уже известную ему территорию, ставшую привычной за годы учебы в школе. Однако возвращается он сюда уже не как ученик, а как учитель. Трудность заключается в том, что оказавшись на первый взгляд в знакомой обстановке, вчерашний студент вынужден осуществлять переход из одного модуса бытия в другой: из модуса ученичества в модус учительствования. Молодой специалист оказывается не готов находиться в позиции «чужого» на понятной и привычной, как ему казалось совсем недавно, территории. Его главная задача теперь – стать «своим» в пространстве класса. Начиная педагог стремится решить данную задачу, обустроивая классное помещение: переставляя парты, украшая стены наглядными материалами и т. п. Но все эти усилия не приносят желаемого результата. Почему? С феноменологической точки зрения все дело в том, что пространство класса становится близким, «своим», когда учитель начинает жить в нем, бытийствовать, разворачивать себя как учительствующее сущее.

Понять сказанное поможет следующая ситуация из школьной жизни. Руководитель педагогической практикой пришла со своей студенткой в школу. Вот как она описала свои переживания, войдя в класс, в котором студентке предстояло проходить практику. «Я не обратила никакого внимания на то, где стоял стол учителя. Что меня действительно поразило, когда я вошла в класс – это аккуратно, в произвольном порядке расставленные маленькие круглые столы. Стулья были перевернуты и стояли на столах, чтобы дать возможность ножкам стульев отдохнуть перед наступлением следующего рабочего дня. На сиденье каждого стула стояла пара кроссовок, терпеливо ожидавших своих хозяев, как бы безмолвно маркируя место возвращения каждого ребенка. По мере того как мое внимание было приковано к столам, я могла видеть, как маленькие владельцы кроссовок возвращаются утром в класс, ставят стулья на пол, обуваются, здороваются с одноклассниками, предвкушая наступление нового учебного дня. Я видела, что все здесь удовлетворяет требованиям свободы действий, интеграции и внимания к интересам каждого ребенка. Класс был окутан атмосферой тепла и заботы» [11: 174]. Примечательно, что когда руководитель поведала о своих ощущениях своей студентке-практикантке, то последняя оказалась очень удивлена и отнеслась к услышанному с недоверием. Для нее этот класс был пустым.

На наш взгляд, приведенный пример превосходно иллюстрирует феноменологическую истину, а именно: пространство – это отнюдь не просто вместительное различное рода предметов (парты, стулья, книги, доска и т. п.), существующих отвлеченно и независимо от человека и обладающих определенными свойствами, – мир «наличных вещей», как говорил М. Хайдеггер. Пространство класса, в котором учитель «чувствует себя как дома», – это пространство подручных (zuhanden) вещей. Столы, стулья, доска, технические устройства и прочие учебные материалы воспринимаются не как изолированные созерцаемые вещи, а как включенные в густую сеть референций подручного мира учителя. В восприятии этих вещей участвуют пресуппозиции учителя, его знакомство с миром, его настроение, его сегодняшние цели и заинтересованности, то есть весь его «жизненный мир». В этой связи, разворачивать себя как учительствующее сущее – это и означает научиться воспринимать сущее в логике подручного, а не наличного сущего.

Примечательно, что молодой преподаватель, не увидев в классе детей и обратив внимание на голые стены помещения, воспринимает класс как пустое пространство. Данное обстоятельство получает негативную оценку со стороны начинающего преподавателя. Однако с феноменологической точки зрения, пустота расценивается как продуктивный фактор. «Достаточно часто, – замечает Хайдеггер, – пустота предстает как просто нехватка. Пустота расценивается как отсутствие заполненности полостей и промежуточных пространств. Но, возможно, как раз пустота сродни собственному существу места и потому она вовсе не отсутствие, а про-изведение... Пустота, – продолжает мыслитель, – не ничто. Она также и не отсутствие... а ищущее-выбрасывающее допускание, создание мест» [5: 315]. Эксплицируя сказанное на контексте человеческого существования, следует отметить, что молодой преподаватель сам может и должен придать форму той пустоте, которая его иногда переполняет и транслируется вовне. Преподаватель может и должен сам стать скульптором открываемой ему пустоты, создавая «космос из хаоса». Без этого пространство класса так и останется «чужим».

Добавим к сказанному еще одно обстоятельство. Проведенное Хайдеггером различие установок восприятия сущего как наличного и подручного, требует пересмотра традиционной трактовки сущности

вещи. Вся предшествующая философия определяла сущность вещи через ее «чтойность» или, говоря языком Платона, через идею, *eidos*, а сама сущность понималась как форма, объединяющая многое в одно. Например, сущность дерева заключается в идее «древесности», которая собирает множество единичных предметов – дуб, березу, сосну и т. д. в нечто одно. Хайдеггер отказывается от подобной трактовки сущности как формы, считая ее неподходящей, прежде всего, потому, что сущность вещи определяется не через ее «чтойность», а через ее «для-того-чтобы». На примере молотка Хайдеггер убедительно проиллюстрировал, что вещь как подручное никогда не бывает изолированной, чем-то одним. Так, с молотком имеют дело при забивании гвоздей, с последними, в свою очередь, при закреплении материала, а с материалом при строительстве укрытия от непогоды. В этой связи и сущность сущего заключается не в форме, собирающей многое в одно, а в отсылке, направляющей от одного к другому [7: 289–290].

На примере высказываний молодых педагогов можно увидеть их трудности в овладении таким видением сущности вещи. «Я вошел в класс, посмотрел на парты, на стол учителя и не знал, нужно ли их переставить как-то иначе. Я не понимал, как мне следует поступить и что мне делать» [11: 178]. Или: «Тебе приходится ходить и искать вещи, которые никому не нужны. Приходится проявлять изобретательность. Я ходила и искала то, что мне могло бы пригодиться. Найдя, я неслась это в свой класс. Мне было страшно отказаться хоть от чего-нибудь из вещей. Я помню, какой удобной мне казалась переносная ширма. Я всерьез считала, что мне нужно подумать о том, как я могу ее использовать. В конечном итоге, в середине года я от нее избавилась» [11: 179]. Эти и подобные высказывания свидетельствуют о том, даже элементарное стремление молодого педагога устроиться в помещении класса, украсить его, найти наиболее удобное место для учительского стола, запастись разного рода наглядным, раздаточным материалом и другими «полезными» вещами требует навыка восприятия вещей из их отнесенности друг к другу, из «целостности имени дела», как говорит Хайдеггер. И, наоборот, в отсутствие такого навыка имеет место так называемый «дефективный модус озабоченности», возникающий в ситуациях непригодности или нехватки средств, когда подручное всего лишь наличествует.

До сих пор многое из сказанного нами относительно школьного класса касалось, главным образом, учителя, педагога. Посмотрим теперь сквозь феноменологическую призму и на ученика. Как и любое институциональное пространство, школа оказывает активное влияние на индивида, обуславливая его поведение и мышление. В этом смысле для учащихся пространство школьного класса дано, прежде всего, как пространство дисциплинарное. Ученику периодически приходится слышать фразу о том, что «школа – это не место для...». Речь идет о том, что само вступление человека в пространство школы, учебного класса (аудитории) требует выработки определенного режима существования. Буквально с начальной школы индивид осваивает и формирует определенный опыт телесности через интериоризацию предъявляемых к нему требований «строиться в ряд», «оставаться на отведенном ему учителем месте», «поднимать для ответа руку», «вставать и садиться по команде учителя» и т. п. [3]. То, что отходит на второй план в этом дисциплинарном аспекте пространства – это собственно «бытие-в-мире» в его феноменологической интерпретации. Прежде всего, следует заметить, что мир не тождественен действительности как совокупности предметов. Если действительность – это область контролируемого и прогнозируемого, то мир, напротив, есть измерение неожиданного и спонтанного.

В свете такого понимания мира представляются важными размышления представителя Утрехтской школы феноменологической педагогики М. Я. Лангфельда о «тайном» или «секретном» месте ребенка [9; 10]. Как полагает голландский феноменолог, «тайное место» должно быть в жизни каждого ребенка, поскольку оно укоренено в самом существовании человека и является условием его (человека) «проживания» в мире. По сути, тайное место – это место углубления в себя, место присутствия в согласии, а не разладе с самим собой, что собственно и подчеркивается в феноменологическом понятии мира. Кроме того, опыт пребывания в «тайном месте» является первым в жизни ребенка опытом встречи с сущим как подручным.

Лангфельд приводит занятную иллюстрацию, раскрывающую специфику тайного места на примере чердака. Вещи, которыми забит чердак, – это не просто вещи, а средства-для-того-чтобы лазать, прятаться. Это целый мир, в котором есть лачуги, укрытия, убежища, норы, пещеры, тропы и узкие проходы, по которым можно путешествовать. Каждый предмет на чердаке существует в границах смысла, устанавливаемого в контексте его использования. И если в гостиной стол или стул, как и любой другой предмет мебели, всегда будут только столом или стулом и ничем другим, то будучи выброшенными на чердак, данные вещи приобретают бесконечное множество тождеств. Вот, например, плита, которая оказалась на чердаке, – это не только бесполезно простаивающий и не используемый по

назначению предмет бытовой техники. Для ребенка в его обращении с окружающим миром плита – это еще и корабельная пушка, и робот и т. п. Каждая вещь-орудие в «тайном месте» отсылает к другому предмету, носителю, пользователю и т. д. Причем многообразие отсылов принципиально открыто, незавершенно: указывание указывает на новое указывание. Ценность высказанных Лангефельдом соображений не только в том, что они в очередной раз напоминают, что подручность есть онтологически изначальный способ данности вещей, но и в том, что они намекают, что мир открывается для ребенка, требуя от него совершения усилия по его до-определению.

Приходится заметить, что пребывание ребенка в измерении мира как горизонта своих возможностей может быть сдержано, заблокировано официальным, институциональным пространством, о чем, например, рассказывает следующая ситуация. Директор школы попросил учительницу встретиться с родителями мальчика, который вскоре придет к ней в класс. Мама мальчика сообщила, что ее сыну – Джейсону – требуется специальное обучение, ибо он плохо владеет многими навыками, которые есть у детей его возраста, в частности, не знает алфавита. Пригласив Джейсона в класс, учительница обнаружила, что мальчик действительно испытывает трудности, отвечая на ее вопросы. Удивление педагога, однако, вызвал тот факт, что когда она увидела Джейсона на школьной игровой площадке, то это был совершенно другой ребенок. Раскачиваясь на качелях, он свободно и легко перечислял буквы, напевая детскую песенку про алфавит [8: 196]. По-видимому, игровая площадка стала для Джейсона тем «тайным местом», где он может не считаться с давлением взрослого мира, навязывающего устоявшиеся способы восприятия жизни и мира.

В контексте сказанного представляется важным увидеть роль внеклассного пространства. В свое время Х. Арндт, отталкиваясь от хайдеггеровской мысли о специфике человеческого бытия как «бытия-в-мире», заметила, что школа – это не мир, и не должна претендовать на то, чтобы быть им. Школа – это институт, который делает возможным переход от частного, домашнего пространства к миру. И в этой связи педагогическое взаимодействие, разворачивающееся за пределами школьного здания, класса продуктивно, потому, что оно может помочь обнаружить зазор между представлением о мире и самим миром. Кроме того, если одна из сторон специфики педагогической деятельности заключается в том, чтобы вести человека в его познании без активного, назойливого вмешательства со стороны, то было бы разумно сохранять и расширять степень свободы учащихся, что и предполагает выход во внеклассное пространство. Раздвигание границ школьного класса, пробование учеником себя в роли исследователя, изучающего мир природы или истории, ценно с феноменологической точки зрения потому, что позволяет ощутить специфику человеческого бытия, заключающуюся в необходимости для человека «быть-во-вне-себя-самого», в трансцендировании пределов собственной идентичности, а также инициирует встречу с миром как местом неопределенности и открытых возможностей.

Подведем итог сказанному. Пожалуй, главное обстоятельство, на которое обращает внимание педагогов феноменология, – это специфика человеческого бытия. Интерпретируем ли мы эту специфику в духе Гуссерля как «интенциональную жизнь сознания» или присутствие (Dasein) в смысле Хайдеггера, мы преодолеваем свойственный естественной установке натурализм, проблематизируем очевидность естественной данности ученика и учителя друг другу. О том, что это за данность можно судить по словам начинающего педагога: «Я полагал, что в классе будет около двадцати детей, которые будут внимательно меня слушать, и не будут отвлекаться независимо от того, что я буду делать или говорить» [11: 189]. Учитель – это субъект, формирующий ученика как объект, – вот та самая данность, которая стоит за приведенными словами. Подобная установка соответствует духу естественно-научного экспериментального познания – «дотянуть» природу (в нашем случае – ученика) до требуемого теоретическим сценарием (образовательным стандартом) состояния, вида. Поиск технологий, обеспечивающих эффективную трансляцию и воспроизведение знания, покоится при этом на предпосылке о континуальности и однородности того пространства, в котором эти технологии будут осуществляться. Между тем человеческое бытие – не вещь, и, если исходить, как это и делает феноменология, из того, что специфика человеческого бытия заключается в его «жизненном мире» (или в «бытии-в-мире»), то придется признать, что учитель и ученик могут быть экранированы друг от друга собственным пространством-временем, а сама «пространственность» педагогического взаимодействия дискретна. В этой связи педагогическое взаимодействие станет встречей ученика и учителя только тогда, когда оно обретет опору в ценностно-смысловых структурах, составляющих основу жизненного мира учащихся, являющих их бытием-в-мире.

Гуссерлианская метафора сознания как потока заставляет обратить внимание на еще одну важную вещь. Коль скоро интенциональная глубина сознания неисчерпаема, то всякое видение,

понимание мира является ограниченным, неполным. В этой связи, если бытие-в-мире возможно, то только как бытие-друг-с-другом, как опыт дополняющих друг друга взглядов, точек зрения. Это, в свою очередь, означает, что только диалогические формы обучения наиболее адекватны специфике человеческого бытия и должны получить приоритет в рамках образовательной практики.

#### Список литературы

1. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1 [1] / Пер. с нем. А. В. Михайлова. М.: ДИК, 1999. 336с.
2. Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб.: "Наука", "Ювента", 1998. 316с.
3. Джексон Ф. Жизнь в классе. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 248 с.
4. Хайдеггер М. Бытие и время. Пер. В.В. Бибихина. М. Ad Marginem. 1997. 451 с.
5. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М: Республика, 1993. 447с.
6. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. М: Гнозис, 1993. 464с.
7. Черняков А.Г. Онтология времени. Время и бытие в философии Ари-стотеля, Гуссерля и Хайдеггера. – СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 2001. 450 с.
8. Foran A. Seeking Pedagogical Places / A. Foran, M. Olsen // *Hermeneutic Phenomenology in Education* / N. Friesen et al. (eds.). Rotterdam: Sense Publishers. 2012. pp. 177-200.
9. Langeveld M.J. The Secret Place in the Life of the Child // *Phenomenology and Pedagogy*. 1983. Vol. 1(2), pp. 181-191.
10. Langeveld M. J. The Stillness of the Secret Place // *Phenomenology and Pedagogy*. 1983. Vol. 1(1), pp. 11-17.
11. Olson M. Room for Learning // *Phenomenology and Pedagogy*. 1989. Vol. 7, pp. 173-184.
12. Saevi T., Foran A. Seeing Pedagogically, Telling Phenomenologically: Addressing the Profound Complexity of Education // *Phenomenology and Practice*. 2012. Vol. 6 (2). P. 50-64.
13. Van Manen M. The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. Albany, New York: SUNY Press. 1991. 240 p.

#### References

1. Husserl E. Ideas for a Pure Phenomenology and Phenomenological Philosophy. Moscow, 1999. 336 p. (In Russ.)
2. Husserl E. Cartesian Meditations. An Introduction to Phenomenology. St. Petersburg, 1998. 160 p. (In Russ.)
3. Jackson Ph. Life in classrooms. Moscow, 2016. 139 p. (In Russ.)
4. Heidegger M. Being and Time. Moscow, 1998. 452 p. (In Russ.)
5. Heidegger M. Time and Being. Moscow, 1993. 447 p. (In Russ.)
6. Heidegger M. Raboty i razmyshleniya raznykh let. Moscow, 1993. 464 p. (In Russ.)
7. Cherniakov A. G The Ontology of Time. Being and Time in the Philosophies of Aristotle, Husserl and Heidegger. St. Petersburg, 460 p. (In Russ.)
8. Foran A. Seeking Pedagogical Places / A. Foran, M. Olsen // *Hermeneutic Phenomenology in Education* / N. Friesen et al. (eds.). Rotterdam: Sense Publishers. 2012. pp. 177-200.
9. Langeveld M.J. The Secret Place in the Life of the Child // *Phenomenology and Pedagogy*. 1983. Vol. 1(2), pp. 181-191.
10. Langeveld M. J. The Stillness of the Secret Place // *Phenomenology and Pedagogy*. 1983. Vol. 1(1), pp. 11-17.
11. Olson M. Room for Learning // *Phenomenology and Pedagogy*. 1989. Vol. 7, pp. 173-184.
12. Saevi T., Foran A. Seeing Pedagogically, Telling Phenomenologically: Addressing the Profound Complexity of Education // *Phenomenology and Practice*. 2012. Vol. 6 (2). P. 50-64.
13. Van Manen M. The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. Albany, New York: SUNY Press. 1991. 240 p.



## EXISTENCIAL AND PHENOMENOLOGICAL IDEAS IN EDUCATION

**VOLKOVA**  
**Svetlana**

*PhD in Philosophy,  
Professor of the Department of Philosophy and Cultural  
Studies,  
Petrozavodsk State University, Institute of History,  
Political and Social Sciences,  
Petrozavodsk, Russian Federation,  
svetavolkov@yandex.ru*

**Keywords:**

existentialism  
phenomenology  
education  
intentionality  
lifeworld  
being-in-the world  
meaning  
space

**Summary:**

Existentialism and phenomenology are among the most influential trends in twentieth-century philosophy. This article explores the role and significance of these trends in pedagogy. It will explicate Edmund Husserl's concept of the "lifeworld" and Martin Heidegger's concept of "being-in-the-world" in the context of educational theory and practice. The author relates the examination of such structures of human consciousness and existence as intentionality and care to the need to humanize modern education and imbue it with a personalized and more meaningful focus.