



spiritual perfection, carried out as a qualitative change in the inner essence of person, which leads to theosis.

**Key words:** Dionysius, Christian mysticism, love, Eros, God, soul, deification.

## References

1. Corpus Dionysiacum I: Pseudo-Dionysius Areopagita. De divinis nominibus. (Dionysius the Areopagite. *On the*

*Divine Names*). *Patristische Texte und Studien* (Patristic texts and studies). Berlin; New York, 1999. 238 p.

2. *Antologiya. Vostochnye ottsy i uchiteli tserkvi V veka* (Anthology. Eastern Fathers and the teachers of the church of V century). Moscow, 2000. 416 p.

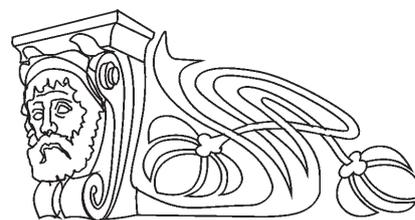
3. *Dionisy Areopagit. Sochineniya. Tolkovaniya Maksima Ispovednika* (Dionysius the Areopagite works. Interpretations of Maximus the Confessor). St.-Petersburg, 2002. 859 p.

УДК 008+37.013.2

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ И КУЛЬТУРОГЕНЕЗ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

**Фадеева Ирина Евгеньевна** –

доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологии и педагогической антропологии, Сыктывкарский государственный университет  
E-mail: iefadeeva@mail.ru



В статье рассматривается современный культурогенез в аспекте деятельности индивидуального сознания. Особое внимание уделяется экзистенциальным истокам культурогенеза как процесса порождения, восприятия и понимания текстов культуры. Экзистенциальная рефлексия, по мнению автора, является необходимым условием для интеллектуальной деятельности человека и в то же время основой для создания текстов культуры. Процесс порождения текста предстает как результат трансформации нерасчлененных экзистенциально переживаемых смыслов в социально признанные языки и коды культуры. Противоречие экзистенциального смысла и социально легитимного (коммуникативного) значения – основной экзистенциальный парадокс культурогенеза. Исходя из представленных общих теоретических и методологических положений, автор статьи обращается к проблеме образования и, в частности, к вопросам теории и практики культурологического образования. Делается вывод о значимости культурологического образования в процессах современного культурогенеза.

**Ключевые слова:** культурогенез, культурологическое образование, экзистенциальная рефлексия, смысл, значение, современная культура.

Непрекращающиеся дискуссии о природе культурологического знания и месте культурологии не только среди других наук, но и в сопоставлении с изучением культуры в европейской и американской традициях дают основания для очередного обращения к этой проблеме. Экзистенциально-рефлексивная природа культурологии определяет ее постоянную озабоченность собственным присутствием в мире, наподобие ленты Мёбиуса превращая знание о культуре как о некоем внеположном наблюдателю *объекте* в

знание культурой *себя как субъекта*. Постоянная экзистенциальная тревога культурологии отнюдь не является свидетельством ее научной ущербности – она свидетельствует как раз об обратном: о зрелости философско-гуманитарных подходов, в интеллектуальном поле которых оформилась отечественная культурологическая мысль.

В этом контексте немаловажным представляется вопрос о возможности (или невозможности) обоснования культурно-национальной научной специфики культурологии. Казалось бы, при очевидной универсализации знания следует согласиться с рядом однозначно формулируемых позиций относительно прагматической роли культурологии и ее нацеленности на решение конкретных социально и социокультурно значимых задач, что позиционирует культурологию как научную парадигму, по определению не обладающую никакой культурно-национальной спецификой. Между тем вопрос может быть поставлен и в другой плоскости: в частности, с учетом рефлексивности культурологической мысли, так или иначе обращенной на самообоснование исследователя как носителя той или иной культурной традиции, вырисовывается значимость культурологического знания как фактора самосознания/самоконструирования культуры, а значит и культурогенеза. Культурный аутопойезис осуществляется как культурология.

На наш взгляд, можно говорить об очевидном обособлении в рамках отечественной куль-



турологической мысли двух связанных, но не всегда совпадающих подходов: «текстоориентированного» и «социоориентированного». С одной стороны, это ориентация на социально-культурные практики и феноменологию *homo faber* – человека деятельного, социально креативного, «умелого», ставящая акцент, соответственно, на прагматической значимости социально-культурного действия (и в этом аспекте отечественная культурологическая мысль хорошо вписывается в западные исследовательские практики *cultural studies*). С другой стороны, это нацеленность на текст как наиболее полную репрезентацию сознания, а значит – «внутреннего» человека, в полноте его экзистенциального и трансцендентального опыта. Конечно, в идеале, оба подхода не только не противоречат, но и дополняют друг друга, однако в реальном движении культурологического знания все больше представляют собой расходящиеся векторы познавательной деятельности. В обоих случаях налицо антропологическая фундаментация культурологии – прагматический или экзистенциальный аспекты при всей их противоположности встроены в общую культурно-антропологическую парадигму знания, центрированного самообоснованием человека.

Можно утверждать, что традиция отечественной культурологии формировалась в рамках текстоориентированной модели, обращенной к сознанию человека, а поэтому изначально антропологически заданной. Еще в начале прошлого века известный русский религиозный философ В. Ф. Эрн писал, что «персонализм русской мысли имеет существенный, а не случайный характер» [1, с. 90], персонализм как «подчеркнутая значительность личности ее (философии. – И. Ф.) творцов и создателей» [1, с. 89]. В этом ключе герменевтико-семиотическая методология стала основанием собственно культурологических исследований, продолжая, в отечественном варианте, линию Г. Г. Шпета и М. М. Бахтина. *Экзистенциальная персонология* – внутреннее ядро отечественной культурологии, определяющее ее антропологически заостренный настрой.

Важно отметить, что эта культурологическая модель определяется не просто идеей/образом человека, укорененного в культуре, природа которого может быть понята в то же время и как социально-деятельная – человек как *homo faber* в веере его социально-культурных практик, – но обоснованием человека как понимающего и производящего тексты. Последнее обстоятельство не всегда учитывается даже в тех исследованиях, которые ориентированы на понимание социокультурной природы человека, на продолжаю-

щее П. А. Сорокина понимание общества как единства культуры и социальности и на идеи М. С. Кагана о человеке как о био-социо-культурном существе [2, с. 55]. Справедливым, в частности, представляется определение социокультурного подхода к человеку и обществу Н. И. Лапина, утверждающего, что в основании специфики такого подхода лежит интеграция «трех измерений человеческого бытия (человека в его соотношении с обществом, характер культуры, тип социальности)» [3, с. 4].

Однако собственно социологическое обоснование социокультурного подхода без учета репрезентативно-символических (и, соответственно, понимающих, интерпретационных аспектов, значимых и для П. А. Сорокина, и для М. С. Кагана) аспектов ставит во главу угла «*homo activus*» как «многомерное, био-социокультурное существо, реализующее себя в социальных действиях» [3, с. 6], т.е., по своей сути, *овнешненного* и, в конечном счете, прагматически ориентированного человека, оставляя в стороне его экзистенциальную природу. Но именно экзистенциальность, которая, как пишет С. А. Лебедев, «выражается не только в том, что человек есть постоянно рефлектирующее существо <...> но и всегда открытый и незавершенный проект с неопределенным будущим» [4], определяет также, в конечном счете, возможность смысло- и текстопорождения, в том числе и в социальной деятельности, в процессе социальных практик. Следует согласиться с утверждением Лебедева о том, что человек – это био-социо-культурно-экзистенциальное существо: «...экзистенциальная напряженность человеческой жизни состоит в необходимости постоянного структурирования и переструктурирования проблемного поля своего существования» [4]. При этом нужно добавить, что такое структурирование сопряжено, прежде всего, с производством смыслов, реализуемым посредством порождения текстов. Но понимание и производство текстов определяется не только и не столько социальными или универсально-когнитивными характеристиками – «...действие индивида осуществляется сразу по двум осям: по оси мыслительной рефлексии (анализ-синтез) и по оси коммуникации» – пишет, например, Н. И. Лапин [3, с. 7]), но экзистенциально и персонологически: человек предстает как «*внутренний*» человек; единичное не только представляет общее, но и, выходя за его пределы, придает ему новую всеобщность.

Между тем, как писал М. Шелер в 1929 г. (и эта ситуация не только не разрешилась сегодня, но еще более заострилась), «ни в одну историческую эпоху взгляды на сущность и истоки



человека не были более зыбки, неопределенны и многообразны, чем в наше время <...> Наша эпоха оказалась за примерно десятитысячелетнюю историю первой, когда человек стал целиком и полностью “проблематичен”» [5, с. 132]. Однако, как утверждает Шелер, основным направлением истории самосознания человека является «рост и усиление» этого самосознания [5, с. 133]. Культурология представляет собой самосознание и самообоснование не только собственно культуры как внебиологически выработанного способа и опредмеченного результата человеческой деятельности или как самоорганизующейся и саморазвивающейся системы («суперсистемы», согласно П.А. Сорокину), что, несомненно, справедливо, но прежде всего самосознание и самообоснование человека.

В этом контексте культурологические аспекты образования могут рассматриваться в принципиально новом качестве. И дело не только в том, что задачей образования является формирование личности, ее социализация и инкультурация, т.е. встраивание человека в системы ценностей, норм и смыслов окружающего и проективно моделируемого *социума*. Дело заключается в создании имманентных человеку форм интеллектуальной и символической – смыслопорождающей – деятельности, глубоко укорененной в *экзистенциально переживаемой* культуре в единстве ее истории и современности. Именно последнее обстоятельство представляется наиболее значимым.

Являясь практической культурологией, педагогическая деятельность направлена, прежде всего (повторим), на социализацию и инкультурацию индивида, т.е. предполагает работу с сознанием учащегося. Но если социализация – это встраивание индивида в систему социальных ценностей, норм и значений (в культуру, как определял ее П. А. Сорокин), то возникает вопрос о характере современной социальности и проблематизация возможности/необходимости ее интериоризации индивидом. При агрессивной экспансии массовой культуры все более очевидными становятся серьезные изменения сознания человека, форм социальности и форм текстовой деятельности. Наступившее «Второе Просвещение», не отменив классического Просвещения XVIII в. и не перестроив его историческую диалектику в непротиворечивый процесс поступательного движения, создало новые парадоксы и интеллектуальные воронки, не всегда легко преодолеваемые творческими усилиями личности. Конечно, можно отметить привлекательность идеи смены образовательной парадигмы и движения в сторону ориентации на целостного

человека, формирования творческих (а не только знаниевых) компетентностей и т.д. Традиционное деление знаний на абстрактные, теоретические и профессиональные с этой точки зрения представляется как неадекватное современным образовательным задачам. Оставив в стороне риторический вопрос о том, насколько возможно творчество без знания, обратим внимание на экзистенциальные истоки творчества (причем творчества и интеллектуального, и художественного, и технологического), интерес к которым в рамках русской религиозно-философской мысли выразил общий настрой отечественного культурогенеза. «Мысль остается мыслью, – писал В. Ф. Эрн, – независимо от того, выковывается ли она на “медленном огне теоретического размышления” или же, облитая кровью, страдальчески извлекается из самых душевных недр» [1, с. 89].

Вопрос о том, каким должно быть образование и каково место культурологии в его системе (и вообще – необходимость культурологического образования), представляет отнюдь не академический интерес. Сама неоднородность современной культуры, внутренняя системная дифференциация которой проходит уже не по социально-классовым демаркационным линиям или – в более гибкой классификации – социальным стратам, учитывающим также и профессиональные, ценностные, собственно образовательные показатели, а в определяемой природой информационного общества сфере интеллектуальной и информационной «сгущенности», «плотности» языков и текстов культуры. Сдвиг сознания, характерный для «Второго Просвещения», действительно, заключается в ответе сознания на вызовы информационной эпохи: информационный взрыв должен привести к иным способам восприятия, усвоения и производства информации, задействуя возможности интегрального, инсайтного «схватывания» смыслов, иногда минуя логически артикулированные цепочки значений и силлогизмов. Об этом еще в середине XX в. писал П. А. Сорокин, интегральная теория которого может стать, по нашему убеждению, прочной методологической базой для модернизации образования в свете вызовов «Второго Просвещения». Интегральная теория познания и творчества Сорокина определяет необходимость не одного, а трех оснований знания и, соответственно, «трех каналов» познавательной деятельности: сенсорного, рационального, интуитивного [6]. При этом адекватность познавательной деятельности обеспечивается, согласно Сорокину, трехмерным, стереоскопическим видением реальности, т.е. гармоническим, стереоскопическим соединением всех когнитивных механизмов.



Однако современная культура отнюдь не представляет такого гармонического единения – напротив, налицо дробление, фрагментация, разбухание или деформация (как, например, происходит с интуитивно-мистическим познанием, все больше мигрирующим от собственно религии или религиозной философии в сторону увлечения экстрасенсами и повседневной мистикой) того или иного сегмента интегрального целого, что особенно ощутимо в рамках массовой культуры. Причем очевидно, на наш взгляд, что массовая культура – вовсе не инородный нарост на теле современности. Она – слепок глубоких трансформаций сознания современного человека и измененных форм его социальности.

Это переносит педагогический процесс из модальности реального в модальность должного, придавая ему характер проектно-моделирующей деятельности, что всегда было и остается чреватым как возможной утопичностью создаваемых моделей, так и их насильственным (в пределе – тоталитарным) воздействием на человека. Сцилла реального и Харибда должного – основной парадокс педагогического процесса инкультурации. И то, и другое – путь к искажению некоей идеальной искомой сущности встроенной в культуру личности, идеального «всечеловека», формирование которого – задача именно культурологического образования. Путь между крайностями лежит в области обращения к глубинным основаниям человеческого бытия – к экзистенциальным вопросам и экзистенциальному опыту индивида в переживаемой им историчности, предельности, «несокрытости».

Наиболее антропологически точным является путь, опосредованный семиотически. Поскольку семиотичность – само существо человеческой природы, человека как био-социо-культурного и био-социо-культурно-экзистенциального существа, формирование семиотичности и есть способ формирования человека, связующее звено между экзистенциальным модусом человеческого бытия и его социальностью, между природным и культурным, рациональным и чувственным. Если культурология – способ самообоснования культуры и человека, то встраивание в учебные стандарты культурологии, причем именно как *рефлексирующей о себе формы знания*, становится способом самообоснования человека, создающим саму возможность его креативности. Истоки творческой деятельности как деятельности текстопорождения (производства и переинтерпретации текстов культуры) – будь то область искусства, философии или собственно научного знания, так или иначе нацеленных на «тайны Сущего», лежат, как в свое время писал

В.Ф. Эрн, в «недрах личности» [1, с. 90]. Но обращение к ним возможно, на наш взгляд, только в акте экзистенциальной рефлексии.

Процесс порождения текста представляет собой одну из метаморфоз бытия и небытия, описываемых М. С. Каганом [7, с. 505]. «Рассматривая онтологию культуры, – говорит Каган, – мы имеем перед нашим внутренним взором процессы возникновения бытия из небытия <...> в материальном мире природы, действительно, по Пармениду, “бытие есть”, а “небытия нет”, тогда как в мире человека, в культуре, “небытие есть”, поскольку именно из него рождается бытие» [7, с. 505]. Преодоление небытия (в том числе и экзистенциального опыта переживания индивидуального бытия как «бытия-к-смерти», согласно М. Хайдеггеру) посредством самопроекции индивидуального «Я» в процессах семиозиса – продуцирования смыслов и осознания ценностей – способ существования индивидуального сознания, и с этой точки зрения любое производство текстов становится экзистенциальным актом, невозможным без экзистенциального опыта и его рефлексии. Культурогенез укоренен в семиотических репрезентациях экзистенциального опыта: «взаимные превращения бытия и небытия в практической деятельности человека» и творимой воображением «специфической области небытия» – в искусстве [7, с. 510–511] – основа создаваемого человеком «инобытия» – культуры.

Следует отметить, однако, что встраивание индивида в современные семиотические формы – *обучение* языкам и кодам современной культуры в реальной педагогической практике становится все более проблематичным. Во-первых, в самом семиозисе сегодня происходят изменения, требующие пристального внимания именно применительно к педагогической деятельности – будь то образовательная деятельность в рамках детского сада, школы или вуза, семейного воспитания или социальной педагогики. Во-вторых, стандартизированный характер репрезентативных культурных форм все более вымывает экзистенциальные основания семиотической деятельности, превращая ее в набор клише. Разрыв коммуникативного и экзистенциального – признак современной культуры, семиотически представляющий собой все большее расхождение сторон семиотического треугольника – разрыв значения (как общепринятых наборов коммуникативных модулей) и смысла (как экзистенциально укорененного ядра индивидуального сознания). При этом очевидно, что традиционно понимаемое образование (в рамках «Первого Просвещения») всегда было нацелено на усвоение «готовых» языков и кодов культуры (научных, религиозных, художествен-



ных, кодов властных репрезентаций и эстетических форм). И поскольку историческая динамика социокультурного и интеллектуального развития предоставляет все большее их разнообразие, образовательный процесс превращается в механическое запоминание множества готовых значений. Отмеченный в начале XX века Г. Зиммелем трагизм культуры, определяемый противоречием между конечной субъективной жизнью и ее бесконечным содержанием [8], приобрел еще большую остроту в начале нашего столетия. Поэтому действительно очевидно, что образование должно стимулировать не запоминание набора стандартных кодов, а возможность производства языков, формируемых индивидуальными усилиями индивидуального сознания.

На первый взгляд, справедливыми представляются расхожие утверждения о том, что «Второе Просвещение» должно формировать «компетентностные подходы», т.е. ставить во главу угла не знания, а комплексные мультидисциплинарные способности к реализации и творчеству в рамках интегрированных социальных практик. Однако в результате такая интеграция может быть сведена к сумме технологических задач, решаемых индивидом по заранее заданным стандартным формам, из которых оказываются элиминированными и семантика, и смысл. Между тем именно такая установка – установка на элиминирование смысла – как нельзя более точно соответствует характеру современных семиотических процессов, наблюдаемых в сфере массовой культуры и воспроизводящих более глубокие изменения – изменения сознания и человека и самого существа социальности.

«Слипание» семиотического треугольника (треугольник с исчезнувшим смыслом оказывается ведущей в никуда прямой – бесконечным, *смысло-не-порождающим* тождеством слов и вещей), быстрое (иногда катастрофическое) вымывание из актуального словоупотребления целых пластов лексики, деструкция эстетических ценностей (инволюция комического к фарсовым формам, к гипертрофированным формам и образам «телесного низа», трагического – к разнообразию вариантов «хоррора») – все это очевидные признаки измененного сознания. К этому следует добавить не только смерть автора, но и смерть его адресата, схлопывание коммуникативности и сведение ее к автокоммуникации, разрушающей коммуникацию как таковую (как, к примеру, в пении караоке или в телевизионных проектах, например «Один в один» и др.). Движение от интеллектуальной дифференцированности знака к синкретизму символики, сливающей семиотическое и эстетическое в нечленимое

суггестивно-аффективное целое, обращает к когнитивным, семиотическим, социальным формам архаики и к новой мифологизации.

Можно предположить, что в глубинах неосимволизма и неомифологизма вызревают новые семиотические формы, новые интеллектуальные практики и когнитивные модели: семиотическая деконструкция – знак социально-антропологических процессов, касающихся самой сути цивилизационного антропологического проекта. Наблюдаемая в рамках массовой культуры ресимволизация, как и формирование новых форм эстетизиса [9], представляет собой обоюдоострый процесс, заставляющий индивидуальное сознание или переходить к сложным интеллектуальным процедурам, направленным на непосредственное схватывание сверхсложных информационных конфигураций, или тонуть в энтропии психофизиологической реактивности. Перед этой развилкой стоят современные педагогические практики: каким образом соединить в отдельно взятой личности, в отдельно взятом сознании глубину культурной памяти, которая создает человека культуры, с одной стороны, и его встроенность в современный социум с распадающейся на глазах коммуникацией, с другой; массив информации, не поглощаемой индивидуальным сознанием, но, напротив, поглощающей его, – с индивидуально проживаемыми индивидом метаморфозами бытия и небытия в персонологически обоснованном культурогенезе?

И здесь следует говорить о значении культурологии в образовательных проектах и программах. Задачей именно культурологического образования является *формирование новых форм мышления* (а не только и не столько наполнение их набором сведений историко-культурного или историко-художественного характера). Причем эти формы не должны возвращать сознание ученика на уровень доинформационного общества, они должны включать в себя *многослойные* информационные образования, вовлекая сознание в *экзистенциально значимый диалог с полифонически звучащим целым – культурой*. Именно многослойность полифонически звучащих «голосов» (причем голосов, представляющих множество индивидуальных «Я», *персонологически* конституированных, воспроизводящих не общесоциальные или общечеловеческие интенции и смыслы, а экзистенциальный опыт каждого индивидуального Автора) – интеллектуально-информационный «палимпсест» – как раз и создает когнитивные модели, необходимые для последующих интеллектуальных и социальных практик и реализации общекультурных и профессиональных компетенций.



## Список литературы

1. Эрн В. Ф. Борьба за Логос. Опыты философские и критические. М., 1991. 313 с.
2. Каган М. С. И вновь о сущности человека // Отчуждение человека в перспективе глобализационного мира. СПб., 2001. С. 48–67.
3. Лапин Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры // Социс. 2000. № 7. С. 3–12.
4. Лебедев С. А. Философия науки : словарь основных терминов. М., 2004. 320 с. URL: <http://www.psyoffice.ru/6-905-chelovek.htm> (дата обращения: 24.10.2014).
5. Шелер М. Человек и история // Thesis. 1993. Вып. 3. С. 132–154.
6. Сорокин П. А. Главные тенденции нашего времени. М., 1997. 350 с.
7. Каган М. С. Метаморфозы бытия и небытия // Каган М. С. Избр. тр. : в 7 т. Т. 2. Теоретические проблемы философии. СПб., 2006. С. 501–521.
8. Зиммель Г. Понятие и трагедия культуры // Зиммель Г. Избранное : в 2 т. Т. 1. Философия культуры. М., 1996. С. 445–474.
9. Маффесоли М. Околдованность миром, или Божественное социальное // СОЦИО-ЛОГОС. Вып. 1. Общество и сферы смысла. М., 1991. С. 274–283.

### Existential Reflection and Cultural Genesis: Culturological Education in the Context of Modernity

#### I. E. Fadeeva

Syktvykar State University,  
55, October ave., Syktvykar, 167000, Russia  
E-mail: iefadeeva@mil.ru

The author examines the contemporary cultural genesis in the aspect of the individual consciousness. Particular attention is paid to the existential roots of cultural genesis, i.e. production, perception and understanding of cultural texts. Existential reflection, according to the author, is a prerequisite for the intellectual activity of individual consciousness and at the same time is the basis for the creation of the texts of culture. The process of generating the explanation text appears as a result of the transformation of undifferentiated existential meaning in socially accepted languages and codes of culture. The contradiction between existential meaning and socially legitimate (communicative) value is a major existential paradox of cultural genesis. In this context, the author examines the nature of culturological knowledge

in its relationship with the observed characteristics of contemporary culture and society. Basing on the presented general theoretical and methodological aspects, the author addresses the issue of education, in particular, to the theory and practice of the culturological education. The article concludes about the importance of culturological education in the processes of contemporary cultural genesis.

**Key words:** cultural genesis, cultural education, existential reflection, meaning, significance, modern culture.

## References

1. Ern V. F. *Borba za Logos. Opyty filosofskie i kriticheskie* (Fighting for Logos. Experiences philosophical and critical). Moscow, 1991. 313 p.
2. Kagan M. S. I vnov o sushchnosti cheloveka (And again about the nature of man). *Otchuzhdenie cheloveka v perspektive globalizatsionnogo mira (Alienation of man in globalization perspective of the world)*. St.-Petersburg, 2001, pp. 48–67.
3. Lapin N. I. Sotsiokulturnyy podkhod i sotsietalno-funktsionalnye struktury. *Sotsiologicheskie issledovaniya* (Sociological Researches), 2000, no. 7, pp. 3–12.
4. Lebedev S. A. *Filosofiya nauki: slovar osnovnykh terminov*. M., 2004. 320 p. Available at: <http://www.psyoffice.ru/6-905-chelovek.htm> (accessed 24 October 2014).
5. Scheler M. *Mensch und Geschichte*. Zürich, 1929. 60 p. (Russ. ed.: Sheler M. *Chelovek i istoriya*. Thesis, 1993, iss. 3, pp. 132–154).
6. Sorokin P. A. *The Basis Trends of Our Times*. New Haven, 1964. 208 p. (Russ. ed.: Sorokin P. A. *Glavnye tendentsii nashego vremeni*). Moscow, 1997. 350 p.
7. Kagan M. S. *Metamorfozy bytiya i nebytiya* (Metamorphosis of Being and Non-Being). Kagan M. S. *Izbrannyye trudy v 7 t.*, T. 2. *Teoreticheskie problemy filosofii* (Selected works: in 7 vol., vol. 2. Theoretical problems of philosophy). St.-Petersburg, 2006, pp. 501–521.
8. Simmel G. *Der Begriff und die Tragödie der Kultur*. Simmel G. *Philosophische Kultur: Leipzig 1919*. S. 223–253 (Russ. ed.: Zimmer G. *Ponyatie i tragediya kul'tury*. Zimmer G. *Izbrannoe*: in 2 t. T. 1. *Filosofiya kul'tury*. Moscow, 1996, pp. 445–474).
9. Maffesoli M. The ethics of aesthetics. *Theory, Culture & Society*, 1991, vol. 8, pp. 7–20. (Russ. ed.: Maffesoli M. *Okoldovannost mirom, ili Bozhestvennoe sotsialnoe*. SOTSIO-LOGOS. Iss. 1. *Obshchestvo i sfery smysla*, Moscow, 1991, pp. 274–283.