



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 2.
Summer 2013

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционная коллегия

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Е. И. Соколова
А. Б. Бигдан

ISSN 2308-7234

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

БЕРМУС Александр Григорьевич
доктор педагогических наук, профессор кафедры
педагогике факультета технологии, изобразитель-
ного искусства и профессионального образования
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»
(Ростов-на-Дону)
bermous@donpac.ru bermous@sfedu.ru

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ В НАУКАХ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению наиболее общих проблем, связанных с осмыслением роли и функций наук об образовании в современной культурно-образовательной ситуации. Отправной точкой исследования служат выступления вице-президента РАО и руководителя экспертного совета ВАК РФ по психолого-педагогическим наукам Д. И. Фельдштейна, посвященные типичным проблемам в диссертационных исследованиях по психолого-педагогическим наукам, а также актуальным вызовам, стоящим перед науками об образовании. В результате последовательной интерпретации основных проблем и противоречий, а также реконструкции некоторых базовых онтологических идей, принадлежащих философии XX века (Л. С. Выготский, М. Хайдеггер, Ж. Батай, Ж. Бодрийяр, П. Бурдьё, У. Эко и др.), предлагается совокупность ключевых идей, задающих как образовательное пространство для XXI века, так и перспективные линии исследования в науках об образовании. Текст статьи открыт для дополнительной проблематизации, изменений в интерпретациях, рефлексии и реконструкции исходных положений.

Ключевые слова: кризис в науках об образовании, научно-гуманитарное познание, онтологические проблемы образования.

Bermous A. G.

ONTOLOGICAL TURN IN THE EDUCATION SCIENCES

Abstract: the article is devoted to the in-depth consideration of the most common problems connected with the role and function of educational sciences in the modern cultural and education situation. The speeches made by D. I. Feldstein, vice-president of Russian Academy of Education and the Head of Advisory Council of VAK of the Russian Federation for psychology and pedagogies, served as a starting point for the research. The speeches were focused upon typical problems of psychological and pedagogical theses, and also on the actual challenges in education. As a result of consecutive interpretation of the main problems and contradictions, and some reconstruction of basic ontological ideas belonging to the philosophy of the XX century (L. Vygotsky, M. Heidegger, G. Bataille, J. Baudrillard, P. Bourdieu, U. Eco etc.), the author offers the key ideas which preset both the trends in educational space for the XXI century and project future-oriented lines for education research. The author is open for discussion of the article, such as additional problems settings, changes in interpretations, reflection and reconstruction of starting positions.

Key words: crisis in education sciences, scientific and humanitarian cognition, ontological problems of education.

Кризис в науках об образовании, масштабность которого не только не преодолевается увеличивающимся количеством исследований, но, напротив, лишь усугубляется ими, есть, вероятно, фундаментальная реальность современных психолого-педагогических наук. Мы хотели бы сосредоточиться на тех аспектах, которые обусловлены состоянием самой методологии научно-гуманитарного познания в сфере образования, поскольку, как утверждал Л. С. Выготский, «ближайшие силы кризиса находятся внутри самой науки» [1]. Наша цель предполагает осмысление изменившейся ситуации научно-гуманитарного познания и, как следствие, сущности наук об образовании как универсальной (непрерывной, многоуровневой и многоаспектной, самовоспроизводящейся) реальности. В основе нашего исследования ситуации – доклады вице-президента РАО и председателя экспертного совета ВАК РФ по психолого-педагогическим наукам Д. И. Фельдштейна [2; 3], посвященные проблемам качества диссертационных исследований и вызовам XXI века в сфере наук об образовании. Мы выражаем надежду, что наш текст сыграет в процессе осмысления и реконструкции принципиальных оснований психолого-педагогических наук хотя бы некоторую роль.

Онтологические проблемы исследований в науках об образовании

Проблема первая: *соотношение между «классической», «неклассической» и «постнеклассической» логиками научно-педагогического исследования.* Истоки проблемы находятся в 1990-х годах, когда в отечественной педагогике утвердился парадигмальный подход, являющийся методологическим изводом позитивистской и постпозитивистской «философии языка» (Л. Витгенштейн, Т. Кун, И. Лакатос и др.), но вполне укладывающийся в логику «формационного подхода». При этом если традиционная марксистская историография усматривала в этапах развития педагогики исключительно социально-политические мотивации государствообразующих субъектов, то парадигмальный подход сводил это многообразие к последовательной смене абстрактных языковых кодов:

- «классической педагогики», в большей или меньшей степени соответствующей представлениям государственной системы образования;
- «неклассической педагогики», возникшей как педагогическая проекция модернизирующегося общества;
- «постнеклассической педагогики», рассматривающейся в качестве следствия постиндустриального этапа развития общества и экономики.

Подобная классификация порождает массу проблем, сущность которых до сих пор еще не стала предметом специального осмысления. Следует отметить, что эта классификация связана с крайней неопределенностью временных границ и, что еще важнее, критериальных признаков каждой из формаций. В частности, мы никогда не можем с определенностью сказать, к какой парадигме относится тот или иной теоретик или практик педагогики, поскольку в каждом опыте и акте его авторской рефлексии довольно тесно взаимодействуют элементы самых разных методологий

и подходов. Кроме того, парадигмальный подход оказывается в явном противоречии с тенденциями гуманизации и гуманитаризации наук об образовании, низводя каждую парадигму до уровня математической матрицы, в которой каждая категория (цели, ценности, содержание, методы, средства и пр.) сопоставляется с вполне определенным набором «переменных» – контекстных значений. Наконец, расширенное употребление парадигмального подхода приводило к онтологизации парадигм: в сознании многих исследователей происходило отождествление парадигмального подхода как *одной из возможных* моделей представления и систематического описания педагогических концепций – к восприятию парадигм как реально существующих *объектов* педагогического знания, и парадигмы представляли в качестве некоторых самодовлеющих сущностей.

Параллельно с этим процессом в исследованиях по психолого-педагогическим наукам укоренялся антиисторизм, блокировавший понимание исторической непрерывности и преемственности различных эпох, наличия в каждой эпохе довольно сложной системы исторических параллелей и антитез, уникальность каждого педагогического опыта в силу специфики его связи с культурно-историческим контекстом. Таким образом, относительная исчерпанность парадигмального подхода к изучению образовательных феноменов вплотную подводит нас к необходимости новой постановки проблемы научно-педагогического познания.

Действительно, человеческое познание неабсолютно и неуниверсально, но укоренено в онтологической ситуации самого субъекта познания. В связи с изменениями этой ситуации смыслы и направленность познания могут принципиально меняться. В одном случае мы склонны к приобретению некоторых обобщающих вербально-логических образов (понимание). В другом случае базовым оказывается соотнесение субъекта и объекта познания с некоторой имеющейся в историческом прошлом моделью (идентификация). Весьма распространены ситуации, когда априорная теоретическая модель (концепция, план действия) апробируется и видоизменяется в связи с определенной жизненной или профессиональной практикой (практическое познание). Совершенно особый модус познания связан с потребностями проектирования и реформирования образовательных систем, при этом осмыслению подлежат не только нынешняя ситуация познания или действующие в ней тенденции, но и возможные последствия принимаемых решений. Таким образом, мы можем говорить о том, что каждая образовательная ситуация порождает свой особый модус научного познания и рефлексии, в связи с чем экспликация устойчивых типов научно-педагогического познания представляется одной из наиболее актуальных задач философии и методологии науки.

В связи с *реконструкцией методов (логик) познания* мы также склонны говорить о наличии в истории современной философской (а также и научно-педагогической) мысли трех существенно различающихся между собой логик. Исторически первая может быть возведена к одному из наиболее известных текстов Аристотеля – «Метафизике» и в этой связи может быть охарактеризована как *метафизическая*. В основе этой логики познания – выявление логической (струк-

турной) матрицы языка, проецирующей на систему научно-философских категорий. По сути дела, познание строится по модели распространенного предложения, наделяя изучаемые объекты всею полнотой грамматических категорий: субъектных наименований, предикатов, атрибутов, целевых и начальных причин и пр.

Другая логика познания, которая может быть названа *диалектической* и восходит к гегелевской «Науке логики», апеллирует к ситуации ученого диалога /спора, в рамках которого каждый из высказываемых *тезисов* может быть оспорен и дополнен *антитезисом*. Подлинный результат познания возникает не иначе как через преодоление видимых противоречий и достижение нового обобщенного представления (*синтез*). При этом синтетические понятия задают не только индивидуальную перспективу познания, но и, в определенном отношении, логику всего исторического развития человечества, последовательно продвигающегося от состояния дикости – к возрастанию и усложнению культуры.

Наконец, третья логика познания, прообразы которой представлены в философских трудах конца XIX –XX века, может, с некоторой долей условности, быть определена как *феноменологическая*. Речь уже не идет о самовоспроизводящемся универсальном познании, но о постижении смысла каждого феномена во всей его уникальности и неповторимости. Другими словами, происходит сдвиг с процесса познания (знания пребывают в избытке) на осмысление, предполагающее множественность и многослойность репрезентаций, прояснение границ и условий существования феномена, извлечение его «тайного» содержания.

На рубеже XX и XXI веков, в связи с Ренессансом религиозных культур и традиций, можно говорить о возобновлении *экзегетики* как современной реконструкции логики религиозно-практического познания. В системе образования эта тенденция маркирована экспериментом по внедрению в общеобразовательной школе курса «Основы религиозных культур и светской этики», учреждением в ряде светских вузов кафедр теологии (Московский инженерно-физический институт; Российский гуманитарный социальный университет; Российский государственный профессионально-педагогический университет и др.). В рамках этой логики смысл каждого современного феномена проясняется в обращении к некоторой религиозной традиции, кроме того, современность рассматривается в качестве пространства и времени реализации древних пророчеств.

Проблема *структуры понятия* в предельно конкретной и концентрированной форме отражает противоречия и неоднозначности в логиках гуманитарного познания. Действительно, понятие может родиться из последовательности монологических вопросов: что это? зачем это? какое это? где это? (метафизическое понятие). Понятие может родиться из научного обсуждения /спора, в котором каждый из участников будет излагать свою точку зрения и соответственно формулировать свой собственный подход к их творческому обобщению (диалектическое понятие). Понятие (точнее, понимание) может родиться и из ситуации многосторонней рефлексии, включающей проблематизацию и интерпретацию сказанного, выражения симпатии и недоверия и др. (феноменологическое понимание). Наконец, понятие

может стать результатом перекрестного толкования священных и современных текстов (религиозное понимание). Следует признать, что мы находимся лишь на подступах к тому, чтобы полноценно осмыслить каждую из логик и структур понимания применительно к образовательным феноменам.

Проблема изменения роли и статуса традиционных принципов (подходов) научно-педагогического познания и необходимость интеграции в систему научно-педагогического познания принципов экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, информатики. Вероятно, прежде чем приступать к фактическому дополнению (или интеграции) в систему научно-педагогического знания тех или иных принципов из альтернативных традиций, следует поставить вопрос о причинах исчерпанности / недостаточности существующих представлений об образовании и соответственно принципиальной возможности дополнения существующей традиции категориями и концептами из других сфер.

Действительно, онтологические представления советской педагогики практически исчерпывались четырьмя категориями: *личность, деятельность, процесс и система*. С историко-культурной точки зрения *личность* (особенно в сочетании с атрибутами гармоничности, всесторонней развитости) есть унаследованный от религиозно-мистических учений конструкт, отражающий установку на понимание личности как микрокосма, являющего собой подобие макрокосма, под которым в разные эпохи мыслился весь мир, человечество, либо Адам (первочеловек), являющий собой всю полноту будущей человеческой истории. Дополнительной категорией к *личности* выступает *процесс* как многосторонняя реальность, реализующаяся как в универсально-исторической форме исторического Прогресса, так и в личностной форме индивидуального образования. Сущность любого процесса определяется его внутренними противоречиями, которые выступают в качестве *движущих сил*, а само взаимодействие различных процессов и их аспектов подчиняется диалектическим принципам. Феномен *деятельности* представляет собой концепцию, обеспечивающую, с одной стороны, преемственность советского гуманитарного знания с популярным тезисом Ф. Энгельса «Труд создал человека», а, с другой стороны, позволяющую избегать обсуждения социально-политических противоречий, трактуя их как «неантагонистические» противоречия в деятельности субъектов социалистического общества. Наконец, понятие *системы* и принцип *системности* могут, в зависимости от контекста, означать самые разные представления эпохи модерна: от «предустановленной гармонии» всех принципов и оснований до сугубо физикалистской и биологической интерпретации любого объекта как органического единства элементов.

Среди онтологических оснований советской педагогики мы встречаемся с комплексом достаточно разрозненных представлений, отчасти принадлежащих религиозно-гностической мифологии, отчасти – философии Нового времени, отчасти – политико-идеологическим клише советских общественных наук. Очевидно, что этот комплекс идей содержит внутри себя множественные разрывы и проти-

воречия, проработка которых неминуемо потребует введения новых представлений и обозначение новых перспектив. Например, до сих пор в теоретической педагогике не проработано соотношение между *педагогическим процессом и педагогической деятельностью*: педагогический процесс репрезентируется в качестве сочетания педагогической и учебной деятельности. Не меньшее количество противоречий возникает при соотнесении личностного и системного подходов. Действительно, личность может быть рассмотрена как система, однако это предполагает взгляд на человека с позиции некоторой более сложной системы. В этой связи системные описания личности возможны и осмыслены лишь в контексте общих представлений о месте человека в мироздании, формах его взаимодействия с окружающим миром, актуальных способах сознания и самосознания.

Современный язык наук об образовании крайне эклектичен и многослоен. В первую очередь, в нем присутствуют слова обыденного языка, использующиеся в несколько ином смысле (например, «невоспитанность» в обыденной речи фиксирует некоторый мировоззренческий и/или поведенческий дефект, в то же время «невоспитанность» как научный феномен означает, в первую очередь, недостаток целенаправленного педагогического воздействия). Еще значительнее влияние слов, взятых из философского языка, но при этом использующихся сугубо формально. Например, для философии характерно соединение категорий *содержания и формы*, между тем в педагогике парной к «содержанию» считается категория «цели». Однако и категория «педагогической цели», и категория «содержания образования» определяются сугубо перечислительным образом без обращения к сущности этих категорий в образовательном контексте. Наконец, в современном психолого-педагогическом лексиконе огромную роль играют термины из множества смежных наук (истории, культурологии, демо- и этнографии, информатики, менеджмента и пр.).

Задачи описания эмпирической действительности в образовании оказываются многократно более сложными по сравнению с задачами их теоретического обобщения. В известном смысле проблема выявления и описания «педагогического факта» оказывается вследствие своей концептуальной неопределенности еще сложнее, чем проблема квалификации юридического факта. Согласно одной интерпретации (П. Г. Кабанов), педагогический факт понимается как «ситуация взаимодействия воспитателя, воспитанника, среды и средств воспитания и обучения». Другая трактовка (А. С. Воронин) рассматривает педагогический факт как «педагогическое явление или закономерность, истинность познания которых может быть доказана». В большинстве случаев формулировка понятия «педагогический факт» представляется в качестве проектного задания для студентов педагогических вузов, что, несомненно, отражает современную ситуацию в области «педагогической фактологии»: общая концепция и методология оценивания педагогических фактов отсутствуют, в связи с чем каждый волен пользоваться своим представлением, основанным на некоторой интуитивной понятности.

Нам представляется абсолютно бесперспективным пытаться волевым образом внести какое-то единообразие в эти представления, поэтому зафиксируем лишь некоторые наиболее общие контекстные значения:

1. Педагогический факт, подобно фактам из любых других сфер гуманитарного знания, представляет собой достаточно сложное и неоднородное единство, в котором сочетаются как некоторые «объективные» аспекты, так и специфическая техника интерпретации. Одна и та же объективная ситуация (например, шум в классе и разговоры между учащимися) может, в зависимости от точки зрения исследователя, быть квалифицирована прямо противоположным образом: для сторонника «классической дидактики» общение в классе без участия учителя есть несомненное свидетельство снижения дисциплины и низкого качества преподавания; в то же время для сторонника «развивающего подхода» коллективные обсуждения – обязательное условие достижения целей формирования субъекта учебной деятельности. Таким образом, любой педагогический факт может быть описан и квалифицирован только в рамках определенной концептуальной позиции, включающей технику интерпретации.

2. Текстуальность педагогического факта. Как показывает опыт, любые попытки нащупать некоторое «естественно-научное» основание для педагогического факта приводят к растворению педагогической науки в сугубо физиологических интерпретациях. Действительно, как только мы пытаемся определить в качестве меры эффективности педагогического воздействия частоту сердечных сокращений или эмоциональное состояние обучаемого, естественным выводом оказывается избыточность педагогического воздействия по отношению к более простым психофизиологическим воздействиям. Напротив, как только мы ставим во главу угла философско-образовательные феномены *сознания, готовности, способности, понимания и др.*, мы вынуждены признать Слово и Текст в качестве единственных и притом естественных способов документирования. Таким образом, педагогический факт оказывается многоуровневым единством различных текстов, принадлежащих всем его участникам и постоянно коммуницирующих в реальной действительности.

3. Одним из важнейших компонентов методологии педагогического познания является совокупность техник, позволяющая актуализировать, анализировать, систематизировать и интерпретировать педагогические факты, трансформируя их в концепты и концепции. Парадоксально, но фактом следует признать не только интуитивно понятные описания фрагментов педагогических процессов (уроков, классных часов) или же результаты анкетирования, но и теоретические высказывания предшественников, служащие основанием для собственных авторских выводов. При этом следует помнить, что мы не преобразуем «естественно-научные факты» в «теоретические концепции», но реализуем (а впоследствии и оцениваем) когнитивные стратегии, обеспечивающие трансформацию и коммуникацию текстов различной природы.

Проблемы и противоречия новой образовательной ситуации

Следующий фрагмент нашего рассуждения посвящен вызовам, коренящимся в субстанциальных трансформациях образовательной ситуации, с центрацией на наиболее ярких противоречиях, оформившихся в образовании в последнее время.

Антропологический кризис. Наиболее явные противоречия последнего времени возникают в точке совмещения двух идеологем. С одной стороны, теоретики педагогики продолжают вслед за Ф. Фребелем утверждать, что «образование становится в центр общественного интереса»; с другой стороны, актуальная государственная политика явным образом демонстрирует утрату содержательного отношения государства к образованию. Свидетельства этого многочисленны, в их числе:

- смена этоса образования (не высшее общественное благо, а индивидуальный «социальный» или «карьерный» лифт);

- фактическое свертывание вариативности образовательных учреждений (ликвидация в соответствии с новым «Законом об образовании в Российской Федерации» всех типов образовательных учреждений повышенного типа – лицеев, гимназий, а также – специализированных образовательных учреждений для детей с отклонениями и недостатками в развитии);

- депрофессионализация занятий педагогической и преподавательской деятельностью (ориентация на приглашение в школы и вузы эффективных практиков без педагогической подготовки);

- передача части социально-воспитательных функций образования неспециализированным институтам (СМИ, Интернет, национально-культурные объединения) и др.

В результате действия этих двух противоположно направленных тенденций человек и человечество оказываются перед лицом тяжелейшего антропологического противоречия. С одной стороны, большинство институтов современного общества (в первую очередь, экономических и политических) достаточно эффективны и в условиях снижения количественного участия в их деятельности человека¹. Одновременно с этим люди (в особенности молодежь), вытолкнутые из процесса социального и экономического производства, оказываются в ситуации глубочайшего экзистенциального кризиса, смысловой депривации, приводящей к массовой наркотизации, суицидам, криминальному и террористическому поведению. Это ставит перед глобальным сообществом проблему «образования для нового тысячелетия», в меньшей степени ориентированного на формирование тех или

¹ Например, в сельском хозяйстве США занято не более 2 % населения, которое обеспечивает все потребности американского общества в продуктах питания и значительный экспортный потенциал. Аналогичные тенденции действуют в других отраслях экономики наиболее развитых стран, производство в которых либо предельно автоматизируется, либо переносится в страны с менее успешной экономикой. Снижается уровень политического участия молодежи в избирательных процессах, все большее количество стран переходят на контрактный метод комплектования вооруженных сил и др.

иных предметных компетенций, но позволяющего людям самых разных возрастов осмыслить свою жизнь и принять свою судьбу.

Смена диспозитива образования. Понятие диспозитива стало широко известно после публикацией М. Фуко текста «Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности» [5], в котором это слово определяется сугубо неклассическим образом как совокупность силовых отношений, ориентиров целеполагания, регламентных действий, образов когнитивных и коммуникативных практик. Мы будем исходить из более простого представления о диспозитиве как совокупности неявных связей между утверждениями ценностной природы, обеспечивающих легитимацию общественных практик, в первую очередь властных и когнитивных. Если попытаться проанализировать с этой точки зрения диспозитив власти и образования второй половины XX века, то наиболее естественным представляется его именование как общества Модерна, имеющего смысл последовательного овладения природными и человеческими силами во благо Будущего человека и мира. Сами отношения овладения реализуются в двух полях, одно из которых задает перспективу овладения человеком неорганическим миром (отсюда возникает господство естественных и инженерных наук), другое – овладение человеком своей природной сущностью, для чего создаются разнообразные институты, в числе которых *идеология, воспитание, культура и др.*

Высшей ценностью этого способа социальной жизни оказывается утверждение внутренней связи и неразрывного единства, априорно существующего между процессами овладения неорганическим миром (обучение, образование, научно-технический прогресс) и процессами самоовладения и самосознания человеческого общества (воспитание и социальное развитие). В том, что ныне называется обществом Постмодерна, большинство этих связей и отношений либо перестают действовать, либо меняют свой смысл до неузнаваемости. В результате акцент смещается из области технического овладения внешней природной средой в область технического овладения самой человеческой природой, что проявляется в росте популярности и интереса к различным манипулятивным техникам и технологиям в гуманитарном знании; геной инженерии и биотехнологиям в естественных науках. Таким образом, задается новая диспозиция знания и власти, в рамках которой глобальная элита самоопределяется в качестве распорядителей ресурсов и операторов манипулятивных технологий, а массовое население – в качестве пользователей тех или иных технологий и соответственно объекта технологических воздействий.

Следствием этой новой конфигурации является перманентный кризис образования, возникающий вследствие утраты образовательными институтами своих традиционных функций. Вывод, который был сделан политическими элитами большинства европейских стран, заключался в том, что приоритетом нового «постмодернового» способа жизни должны стать, с одной стороны, выхолащивание традиционных образовательных институтов, ориентированных на идеологическое господство, с другой стороны, усиление инструментов, в максимальной

степени блокирующих индивидуализацию и персонализацию (реклама, СМИ, «потребительское общество» и др.). Механизмы господства должны перестать «напрягать» молодежь, но, напротив, стать *желанными и прозрачными*.

«Обращение времени». Одним из специфических, но крайне важных аспектов происходящего перехода от Модерна к Постмодерну становится изменение структуры образовательного (и шире того) социального пространства и времени. Характерной чертой Модерна было «ускоряющееся время»: каждое следующее поколение жило в условиях все более быстрого технического прогресса. Период времени от появления научной идеи до ее полномасштабной технической реализации последовательно сокращался от столетия (принципы электродинамики стали известны уже в 30-е годы XIX века, а масштабное промышленное их применение связано с XX веком) до 5–10 лет (расшифровка генома человека в 2003 году уже привела к появлению генной медицины). Однако наряду с сокращением и ускорением «производственного цикла цивилизации» происходит обратный процесс – социальное время не только замедляется, но и обращается вспять. Так, среди европейских интеллектуалов все большую популярность приобретают древние восточные и языческие культы; многие светские режимы в восточных странах постепенно возвращаются к религиозно-фундаменталистской риторике (Ливия, Турция, Египет), наконец, часть государств разрушается, оставляя пространство для архаичной борьбы племен и народов (Ирак, Сирия) [6]. Аналогичная неоднородность происходит и с пространственным измерением человеческого бытия. С одной стороны, все большую популярность приобретают Интернет и прочие медийные технологии (телевидение, мобильная связь), порождающие иллюзию единого глобального социального пространства. С другой стороны, вместе со снижением авторитета и значимости национальных государств все большую роль в сознании и самосознании человека начинает играть региональная и национально-религиозная идентичность.

Проецируя эту проблематику на сферу образования, мы вынуждены признавать не только полисемию, но и пространственно-временную неоднородность образовательных процессов, вплоть до полного разрыва и противостояния отдельных компонентов. Так, вполне возможны ситуации, когда логика индивидуального образования противостоит логике (де)социализации, логика мигрантской педагогики – задачам национально-культурного строительства, а логика массового обучения – потребностям сохранения традиций. Принимая во внимание разнонаправленность временных векторов перечисленных процессов, мы приходим к необходимости предварения каждого масштабного научного исследования построением его онтологической картины, содержащей ответы на ключевые вопросы: какова сущность исследуемого процесса, в каком отношении исследуемый процесс находится с другими процессами и тенденциями, каковы смыслы происходящего и пр. В этом отношении мы можем лишь апеллировать к пафосу последнего выступления известного французского социолога XX века Пьера Бурдьё: «За ангажированное знание» [7].

Перерастание диалектики в полиалектику (синергетику). Крушение Советского Союза на рубеже 80-х и 90-х годов XX века имело, помимо вполне очевидных политико-экономических (и геополитических) последствий, один немаловажный эпистемологический результат: кризис диалектического способа познания мира. Диалектическое видение предполагало всего лишь две константы: бесконечную познаваемость мира и возрастающую способность человека к управлению его стихиями, а также – прогрессивную однонаправленность исторического процесса. Современная ситуация превращает каждую из этих констант в проблему: человек начала XXI века чувствует, что находится перед лицом гораздо более опасного и непредсказуемого мира, чем его сверстник 30–40 лет назад, кроме того, ощущение прогрессивного исторического процесса практически растворилось в череде катаклизмов и катастроф последних десятилетий.

В итоге, образы *будущего и прошлого, близкого и далекого* теряют свою определенность и структурированность и представляют некоторые хаотические множества, способные к порождению некоторых целостностей и регулярностей, но не исчерпываемые ими. Более того, именно разнообразие оказывается, согласно современным экологическим представлениям, закрепленным в декларации ООН, условием жизнеспособности экологических систем. Напротив, чем уже спектр типов и характеристик, представляющих систему (в том числе и образовательных) и жестче схема управления, тем меньше устойчивость и выше риски негативных сценариев развития. В целом можно говорить о необходимости качественной трансформации познавательных и управленческих принципов в современном мире, базирующихся на правилах синергетики и нелинейного управления.

Противоречия в позиционной и ролевой структуре образования. Традиционная педагогическая ситуация разворачивается на фоне определенной позиционной структуры, в рамках которой взрослый воспринимается как носитель опыта, культурной традиции, а ребенок – в качестве субъекта, открытого воспитательным воздействиям и выказывающего априорное уважение к возрасту. Как утверждает Д. И. Фельдштейн, в результате многолетних исследований, осуществленных РАО РФ, образ взрослого в современной социокультурной ситуации сопряжен с тремя негативными симптомокомплексами: тревоги (взрослый вызывает инстинктивное недоверие и тревогу у ребенка), враждебности (образ взрослого сопряжен с ощущением фундаментального противостояния, взаимного неприятия) и сознанием собственной слабости и незащищенности. Стоит подчеркнуть, что значение этого результата выходит далеко за рамки исключительно социально-психологических представлений о современном детстве и качественно меняет контекст возрастной психологии.

Фундаментальную роль в отечественной психолого-педагогической традиции играют возрастные периодизации детства, так или иначе интерпретирующие заданную Д. Б. Элькониным модель [8], в рамках которой каждый возраст соотносился с некоторой ведущей деятельностью. При этом каждый вид деятельности рассматривался как в достаточной мере общий и социально приемлемый феномен,

в отношении которого взрослые занимают нейтральную или одобряющую позицию. Сама возможность конфронтации и враждебности в отношениях между взрослыми и детьми даже не рассматривалась.

Нынешняя ситуация детства характеризуется гораздо более широким спектром эмоциональных и поведенческих проявлений между детством и взрослостью, включая крайне негативные и даже криминальные (в том числе педофилия, насилие в семье и др.). Столь же широким представляется и спектр моделей деятельности, свойственных каждому возрасту: достаточно сравнить предметно-функциональные характеристики деятельности детей из среды элиты и среды мигрантов. При этом вне зависимости от социально-экономического статуса семьи можно констатировать разрушение ролевой игры, приводящее к снижению произвольности и ухудшению речевого развития.

Единичность опыта и тотальность Интернета. Одним из наиболее известных феноменов, иллюстрирующих роль Интернета в современной жизни, является «Интернет-зависимость», которая превратилась за последние годы в одно из наиболее массовых пограничных психических состояний [9]. Сам характер «эпидемического» разрастания этого состояния есть свидетельство того, что Интернет давно превратился из сугубо технического средства получения и обмена информацией в некоторую суперреальность; «матрицу», моделирующую человеческое сознание и поведение. В этой связи лишение доступа к компьютерным сетям даже на короткое время вызывает в человеческом организме те же последствия, что и любая другая социальная и культурная депривация: ощущение одиночества и потерянности, нарастающее раздражение, повышенную конфликтность в поведении.

У этого феномена есть еще одно следствие, имеющее непосредственное отношение к предпочитаемым методам и формам обучения: любое образовательное взаимодействие, не включающее Интернет-коммуникацию, начинает осознаваться как «неэффективное». Столь же значительным представляется перемена в способах и формах личностного бытия: человеческая индивидуальность во все возрастающей степени оказывается маркированной совокупностью текстов, размещенных в Интернете, будь то прочитанные прокомментированные новости или же собственные посты и аутентичные тексты. Личность в этом отношении предстает в качестве некоторого «топологического эффекта» сетевого взаимодействия, что приводит к фрустрации при соприкосновении с внесетевой действительностью. Все базовые психические процессы – восприятия, памяти, мышления перестают быть «психологичными», но модулируются движением по сети. По сути дела, человек оказывается в ситуации максимальной амплификации идеи о культурном опосредствовании высших психических функций, высказанной Л. С. Выготским.

Необходимость новой концепции содержания образования. Традиционные концепции содержания образования базируются на так или иначе интерпретированной концепции «абсолютного знания». В некоторых подходах (дидактический материализм) это знание представляется упорядоченной в энциклопедическом порядке системой знаний о физическом мире. Другие подходы (дидактический

формализм) представляют содержание образования в качестве совокупности абстрактных форм мышления, укорененных в классической традиции. Дидактический утилитаризм делает некоторый шаг в сторону признания активности субъекта в качестве источника содержания образования, однако ограничивается узким спектром предметно ориентированных видов деятельности, в том числе: формулировкой проблем, выдвижением и проверкой гипотез и др.

Между тем ключ к современной концепции содержания образования находится в самом слове, имеющем смысл «содержания», т. е. отношения совместности, возникающей в образовательном пространстве. Исходя из этой универсальной концепции, становится понятным, что разные образовательные и национально-культурные традиции удерживают различные значения этой совместности. Наиболее традиционная «школа знания» строится на совместности, возникающей вокруг учебного текста (книги), в отношении к которой один из участников взаимодействия (учитель) осуществляет передачу этого знания, а другой (ученик) – получателя. Очевидно, что основным (если не единственным результатом) обучения становятся формально-демонстративные знания.

Другая традиционная «школа деятельности» предполагает совместную деятельность учащихся и учителя по поводу решения учебных проблем. Результатами этой совместности являются компетенции как субъективированные образы деятельности по решению проблем. В современных условиях наиболее востребованной оказывается школа смысла, возникающая вокруг ситуации совместного мышления и осмысления, а также школа со-бытия, в контексте которой возникает совместность бытия всех участников образовательной ситуации.

Понимание бытия как предельно общей и при этом предельно конкретной категории является прерогативой XX века, в первую очередь философии Мартина Хайдеггера. Именно в его «Письме о гуманизме» [10] намечен спектр вопросов, на которые вынуждена отвечать современная философия бытия. Из всего многообразия идей и намерений, которыми наполнен этот текст, мы акцентируем внимание лишь на трех, имеющих наибольшее отношение к рассматриваемой проблеме содержания образования и его феноменологии. В первую очередь, Хайдеггер указывает на множественность представлений о человеческой сущности, сформировавшихся в разные эпохи и в разных культурах. То, что для марксизма человек является «совокупностью общественных отношений», для христиан предстает в качестве «дитя Божьего», а для римлянина – «хранителя добродетелей». В этом отношении любая «сущностная идея» человека есть историческое представление, погруженное в безмерность бытия.

Другим измерением этот текст обращается к связи между «онтологией» и «этикой», т. е., говоря языком педагогики, нормативному соотношению между образованием и воспитанием. Ответ, который может быть дан на этот вопрос, исходя из логики Хайдеггера, звучит следующим образом: это соотношение рождается из понимания сущности каждого из элементов пары, которое, в свою очередь, связано с раскрытием его языковых смыслов и значений. И, наконец, возникает

вопрос, что же является предельно общей, универсальной, глубинной теорией, из которой рождается событие мысли? Хайдеггер дает на этот вопрос вполне однозначный ответ – это поэзия, речь, которая утрачивает образ философии как «любви к мудрости» и становится мудростью языка.

Контуры онтологического поворота в философии образования

Все отмеченное выше обращено к не-обходимости и не-избежности возникновения нового видения реальности образования, понимаемой как сфера человеческого бытия и, одновременно, как область научного поиска. Было бы величайшей самонадеянностью думать о том, что утверждение такого видения означает принципиальный разрыв со всей предыдущей традицией философии образования. Скорее, речь идет о «повороте», имеющем вполне очевидный и понятный смысл: мы продолжаем движение, однако поворот дает возможность не только увидеть некоторую новую перспективу, но и осмыслить предыдущий, завершённый этап. Реальность поворота может обозначаться различными способами. Нами предлагается совокупность тезисов, каждый из которых сопровождается кратким комментарием.

Тезис 1. Образование – становление человеческой сущности. Обратим особое внимание на категорию «становления», сочетающую многие смыслы. «Стать» – как глагол, означающий переход к некоторому новому действию; «стать» – как общий склад, характер, внешнее выражение; «стать» – как остановка, прекращение движения; «новление» – как обретение прежней реальностью новых свойств. Действительно, образование есть движение от потенциального, неясного и даже невозможного к определенному, явному, выделенному. При этом каждый завершённый цикл образования сохраняет потенциальную возможность в «инаковости», достижении другого результата, приобретении иного значения. Сущность образования не предопределена, но задана и обретается во взаимодействии человека и мира.

Важнейшим следствием сформулированного тезиса является существенная смена точки зрения на роль и функцию познавательного отношения в образовании. В действительности познавательные отношения являются одним из модусов образовательной ситуации, включая также аспекты коммуникации, символического овладения, конкуренции и принуждения, эмоционального проживания, отчуждения, забвения и др. Образовательная ситуация есть ситуация бытия, со-бытие. Тенденция к подобному пониманию прослеживается в науках об образовании на протяжении двух последних десятилетий: ситуационные (модульные) модели образования постепенно вытесняют процессуальные представления. При этом каждая образовательная ситуация / феномен имеет множество смысловых слоев, включая личностные, социальные, исторические и пр.

Тезис 2. Образование – постав. Понятие поставы (Gestell) является одним из ключевых в философии Хайдеггера и означает в самом первом приближении,

стойку, каркас, подставку. В этом отношении постав выражает сочетание ориентаций, установок, которые направляют человека, бросают ему вызов, определяют его статус и отношения с миром². Говоря о «поставленности» образования, мы можем выделить множество самых различных аспектов: от пространственно-временных (например, образование осуществляется в стенах образовательных учреждений, классных комнатах, в определенном временном режиме) до парадигмальных (представления о целях, содержании, методической системе, критериях качества и успешности образования).

Любой постав обладает двойственной природой: с одной стороны, он задает поле, внутри которого человеческое существование обретает смысл; с другой стороны, власть постава всегда чревата формализацией и перерождением. В этой связи мы можем говорить об опасностях двух видов: чрезмерная власть постава опознается как «идеологизация» и «закрепощение», в результате чего образование утрачивает свои индивидуальные смыслы. Однако пренебрежение поставом (нормативами и правилами) и стремление придать образованию исключительно «личностный» характер грозит растворением самой образовательной ситуации, в которой каждый участник перестает опознавать самого себя и другого в качестве субъекта образования.

Таким образом, образование одновременно обеспечивает становление человеческой сущности, помогает человеку в осмыслении своего бытийного статуса, придании смысла его существованию, однако достигается это только в окрестности некоторого постава, нормативной структуры, поддерживаемой всей совокупностью технических (социальных, политико-экономических и цивилизационных) атрибутов и отношений.

² Сразу оговоримся, что использование этого концепта, предложенного М. Хайдеггером в качестве репрезентации «скрытой силы, порождающей сущность и феномен современной техники», в области наук об образовании может вызвать сомнения. Не настаивая на словоупотреблении, приведем некоторые соображения, делающие его осмысленным. Во-первых, в современном обществе, где образование становится, возможно, самой массовой социальной практикой, неизбежна трансформация образовательных учреждений в массовые производства, функционирующие по общеэкономическим законам (использование механизмов стандартизации и управления качеством, менеджмент и нормирование труда и пр.). В этом отношении образование есть разновидность массовых социальных технологий. Во-вторых, понятие «образовательной парадигмы», кажущееся привычной альтернативой для обозначения общей модели образования, представляется малосодержательным. Действительно, следует признать абсолютную невозможность объяснения произошедшего в отечественном образовании за последние 20 лет на языке парадигм. Если в начале 90-х годов большинство теоретиков образования говорило об однозначном выборе гуманистической парадигмы в образовании, преодолении идеологизации, свойственной советской школе, то уже с начала 2000-х годов приоритеты изменяются, а морально-психологический климат в массовой российской школе оказывается еще хуже, чем в советской. Таким образом, формальный прогресс в образовательных парадигмах (от знаниевой парадигмы – к гуманистической) сопровождается внутренней деградацией образовательной среды, т. е. описанием на языке парадигмальных изменений *неадекватно* происходящих в образовании процессов. Наконец, немаловажно и то, что концепт «постав» сочетает несколько различных значений, при этом каждое из значений имеет вполне определенный коррелят в отношении образования. Постав (как мельничный жернов) вполне соответствует переработке человеческого материала от входа в образовательную систему до выпуска из него; постав (как манера держать части тела) соответствует той особой «повадке», «манере» человеческого поведения, сознания и самосознания, которая является основным результатом образования и не сводится к набору формальных знаний или умений; постав (как каркас, подставка, удерживающая конструкцию) задает соотношения нормативно-правовых, социально-экономических, пространственно-временных факторов, оказывающих собственно формирующее воздействие на каждого субъекта вне зависимости от его индивидуальных предпочтений.

Тезис 3. Образование – фундаментальная двойственность. Отмеченная в предыдущем комментарии двойственность образования как бытийного отношения (становления) и постава приводит к двойственности и двусмысленности на всех уровнях. Отметим, что существует неустранимая двойственность в определении фундаментальной категории педагогики: в эпохи либерализации общественной жизни на первый план выходит категория образования, в то время как господство этатизма связано с преобладанием воспитательной проблематики. При этом парность и взаимная дополнительность этих категорий признаются во все эпохи и всеми авторами. Существует двойственность и внутри каждой из категорий: и образование, и воспитание функционируют в педагогических науках одновременно и в качестве образа цели (образование как «образованность» или воспитание как «воспитанность»), и в качестве описания длящейся во времени попытки достижения этой цели (образование и воспитание как процессы). При этом даже будучи описанным и представленным в некоторой вербальной форме, результат представляет собой неподлинное бытие (т. е. он фиксирует лишь некоторые внешние, несущественные стороны). Подлинность результата обнаруживается в самом усилии по его достижению, однако сама попытка является свидетельством неполноты.

Тезис 4. Двужначность времени в образовании. Важнейшим аспектом двужначности в образовании является наличие в каждой образовательной ситуации двух дополнительных временных векторов. Один из векторов направлен в будущее и может быть идентифицирован в качестве *вектора проекта*, а второй вектор обозначает причастность некоторому исходному единству и может быть обозначен в качестве *вектора идентичности*. Образование в каждом его событии представляет собой два взаимосвязанных процесса: *проектирование и идентификация*, каждый из которых не может существовать без дополнительного. В принципе это вполне соответствует и поколенческой проблематике образования, которое, с одной стороны, призвано сформировать у молодых поколений ощущение общности (идентичности) с национально-культурной историей и социумом, а с другой стороны, создать пространство самостоятельного действия и самореализации. Одним из немаловажных следствий этой двойственности является невозможность существования образования в «покое», самотождественности. «Образование всегда накануне себя» [11].

Тезис 5. Образование – духовная реальность. Духовная проблематика в образовании совершенно неизбежна и неустранима. Суть дела заключается в том, что и идентичность, и проектирование возможны лишь в отношении к некоторой априорной и несомненной реальности, находящейся за пределами единичных опытов, мнений и суждений отдельных участников образовательного взаимодействия. В конечном счете сам феномен духовного в образовании имеет вполне определенный и достаточно конкретный смысл: это – тип связности, являющийся истоком сущности образования. Особое место в идейной истории XX века занимают две предельные перспективы, к которым сходятся различные варианты интерпретации духовного содержания. Одна из традиций, репрезентированная М. Хайдеггером и

косвенно затрагивающая восточные мистические учения (в том числе дзен-буддизм), предполагает, что в центре духовной реальности абсолютное Ничто, пустота, из которой все происходит. Альтернатива представлена целым спектром религиозных авраамических традиций (иудаизм, христианство, ислам), идентифицирующих в качестве первоисточника духовной реальности Всевышнего Бога и осмысливающих причастность духовной реальности как высшее счастье достижения абсолютного Блага. Однако, вне зависимости от конкретной интерпретации духовной реальности, состояние экзистенциальной открытости событию является универсальным и безальтернативным условием творчества, искусства, науки и образования.

Тезис 6. Вариативные феномены образования. Как уже было отмечено, мы исходим из принципиальной двойственности любого феномена образования, в котором сочетаются две противоположности. В этом фрагменте мы хотим рассмотреть возможные феномены образования, понимая под каждым некоторое первичное единство внешней формы (постава) и внутреннего содержания (процесса или ситуации).

1. Образование – на-ставление. Вероятно, наставление является наиболее древним и при этом постоянно воспроизводимым феноменом образования. Как правило, сущность наставления раскрывается через оборот: «наставить на путь истинный», т. е. исподволь привносит в педагогическую проблематику религиозно-нравственный смысл. Для нас не менее важным является в этом феномене отношение «на-ставленности», т. е. ситуации, в которой человек оказывается способен оказаться выше, над образовательным поставом и услышать «Зов Бытия». Это сразу же задает перспективу любого подлинного наставления – оно не есть силовое воздействие со стороны учителя (преподавателя, воспитателя) на ученика / воспитанника, но возможность для человека осмыслить реальность, находящуюся за пределами непосредственного словесного воздействия.

2. Образование – пред-ставление. Этот феномен возникает в пространстве и времени между двумя пределами, один из которых воплощает собой видимый образ, который может быть представлен человеку извне, а другой является результатом деятельности воображения. Существует еще один, не менее значимый аспект представления как театрального действия, игры, внутри которой некоторые идеальные сущности могут обыгрываться и одновременно осмысливаться. Сам процесс образования в этой связи представляется совокупностью ситуаций вос-произведения, против-поставления, при-поминания, с-личения, рас-сказывания, пере-изложения и др.

3. Образование – за-ставленность. С одной стороны, заставлять – один из фундаментальных модусов образования, проявляющийся в насилии, в принуждении обучающегося (образующегося) выполнять некоторые действия, не обладающие для него индивидуальным смыслом. С другой стороны, заставленность – особое расположение вещей, когда первоначальный источник света оказывается скрыт от наблюдателя. Думается, что эта двойственность символизирует сущность

и проблему авторитаризма в образовании. Именно в той мере, в которой источники бытия удалены и скрыты («заставлены») от участников образовательного взаимодействия, единственной скрепой, позволяющей удержать обучающихся в подчинении взрослым, оказывается насильственное навязывание воли («заставление»). При этом может быть воспроизведен лишь внешний, формальный образ действия, однако внутренняя, смысловая его природа оказывается принципиально утерянной как для взрослых, так и для детей.

4. Образование – вы-ставленность. Феномен вы-ставленности сочетает в себе два взаимодействующих начала: извлечение некоторого внутреннего содержания вовне, его вы-деление из множества подвижных отношений и одновременно при-дание этому содержанию публичного характера, вы-ставление на всеобщее обозрение. Причем речь необязательно идет о некоторых hand-made изделиях, которые часто становятся темой для учебных проектов, технологических разработок. Гораздо более важную роль могут играть внутренние смысловые отношения субъекта, которые традиционно скрыты за некоторыми ритуальными формами коммуникации. Вы-ставленность означает ситуацию, когда ведущий в образовательной ситуации некоторыми внешними средствами (прежде всего, словесными, но также и схематическими) моделирует внутреннее смысловое отношение к происходящему, делая его предметом всеобщего созерцания. Очевидно, что этот образовательный феномен крайне амбивалентен и, в конечном счете, опасен, поскольку может оказаться до некоторой степени оскорбительным или провокационным. Однако, признавая это, нельзя не отметить, что при должном педагогическом такте создание подобной ситуации оказывается чрезвычайно полезным, поскольку позволяет всем участникам объективировать свои смыслы и прийти к новому, более спокойному и масштабному видению себя в образовательной ситуации.

5. Образование – со-став. Наиболее простым и в то же время продуктивным феноменом образования является соединение (составление) нескольких образов, в результате чего возникает новая бытийная перспектива. Очевидно, что этот принцип может реализовываться и на уровне абстрактного содержания, порождая различные формы меж- и над-предметной интеграции. Однако не менее важно и другое – сугубо антропологическое измерение. Образование невозможно как монопроект, напротив, именно в ситуации, когда множество участников (преподавателей и учащихся) включаются в образовательную ситуацию, каждый со своим видением и представлением, именно тогда возможно говорить о составе образования как некотором сверхиндивидуальном качестве, возникающем вследствие неоднородности исходных оснований.

6. Образование – под-становка. Этот образовательный феномен достаточно хорошо известен в отечественной психолого-педагогической традиции под названием «культурного опосредствования» (Л. С. Выготский). В этой категории объединены многообразные ситуации, когда прямое вербальное управление деятельностью учащегося оказывается неэффективным или попросту невозможным. Именно тогда в образовательный процесс включается вспомогательное средство,

посредник, использование которого позволяет реорганизовать психологическое содержание образовательного процесса и достичь результата в затруднительной ситуации. Характерными примерами «культурных средств», облегчающих приобретение некоторых фундаментальных навыков, могут выступать счеты и счетные палочки, графические схемы и таблицы, мнемотехнические знаки и условные обозначения. В целом любой знак может быть использован в качестве культурного средства-заместителя, в связи с чем можно говорить, что овладение знаками есть один из ключевых феноменов образования.

7. Образование – рас-становка. Понятие «расстановки» стало популярным в последние два десятилетия, в связи с методом психотерапии, разработанным немецким психологом Бертом Хеллингером [12]. Отметим его исходный пункт: основные проблемы, сопровождающие человека в жизни, носят не персональный, а родовой характер, т. е. поведение и сознание человека оказывается в гораздо большей степени зависимости от того, что происходило с его предками, чем это может показаться на первый взгляд. Отсюда и следует основная форма терапевтического воздействия, при которой человек символически воспроизводит травмирующую ситуацию, в которой оказались его старшие родственники, формируя при этом позитивную альтернативу своему нынешнему состоянию.

Мы предполагаем, что подобный метод должен быть разработан и адаптирован к решению сугубо образовательных задач. Действительно, одной из ключевых проблем современного массового сознания является непроработанность огромного количества национальных, социальных и семейных конфликтов, доставшихся современным поколениям «по наследству». В этих условиях жизненные перспективы большинства членов общества блокированы многообразным травматическим опытом, преодоление которого обусловлено обращением к нему и его символическим преодолением. Очевидно, что прямой перенос психотерапевтической методики в образовательный контекст невозможен, однако столь же очевидна и необходимость создания интегрированных психолого-педагогических методов, позволяющих участникам образования осмысливать и преодолевать травмы, нанесенные историей.

8. Образование – о-ставленность. Широко известен случай из «Педагогической поэмы», когда А. С. Макаренко откладывал уже наложенное на колониста взыскание (помещение под арест) до тех пор, пока это наказание не потеряло смысл. Именно отсрочка позволила подростку максимально полно понять и осмыслить свое поведение. Эта педагогическая ситуация являет собой достаточно яркий, но частный случай проявления одного из глубинных феноменов образования – оставленности человека, предоставленности его самому себе. Если обратиться к человеческому опыту, то именно ситуации молчания, обращенности к самому себе оказываются едва ли не самыми значительными для человеческого существования. Величайшая ошибка думать, что внешнее молчание есть свидетельство непрофессионализма или неготовности к педагогическому действию; осмысленное и

наполненное молчание может оказаться гораздо более мощным средством воспитания и самовоспитания, чем нагромождение формальных слов.

И, в качестве иллюстрации к последнему из представленных тезисов, мы завершаем наше рассуждение о возможности и неизбежности онтологического поворота в образовании в той же точке, в которой оно было начато. Мы хотим еще раз подчеркнуть: любая попытка *отказа, разрыва* или тем более искоренения традиций имеет своим единственным результатом возобновление прежних тенденций, но в более опошленном и отвратительном виде. Нашей и, смеем надеяться, общей задачей современной философии и теории образования, является не одномерный выход за пределы тех или иных концепций, моделей и схем, но поворот, преодоление любого рода одномерности мышления и действия в направлении открытости и ответственности; не разрушение нынешних техник и технологий, но отказ от попыток их радикального и всеобщего утверждения, не унификация и нормализация, но открытость и готовность услышать и увидеть иное.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 292–436.
2. Фельдштейн Д. И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества. Аналитический доклад 20 апреля 2011 г. URL: [http://raop.ru/content/ Prezidium.2011.04.20.Spravka.pdf](http://raop.ru/content/Prezidium.2011.04.20.Spravka.pdf) (дата обращения: 5 июля 2013).
3. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века. Доклад на общем собрании РАО 18 декабря 2012 г. URL: http://www.isae.ru/dis_issledovaniya1 (дата обращения 9 июля 2013).
4. Барт Р. От произведения – к тексту // Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. С. 413–423.
5. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / Пер. с фр. С. Табачниковой; Под ред. А. Пузыря. М.: Магистериум-Касталь, 1996.
6. Эко У. Средние века уже начались // Иностранная литература. 1994. № 4. С. 258–267.
7. Бурдые П. За ангажированное знание // Неприкосновенный запас. 2002. № 25 (5).
8. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
9. Лоскутова (Бурова) В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. Новосибирск, 2004.
10. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Республика, 1998. С. 301–315.
11. Сенько Ю. В. Образование всегда накануне себя // Педагогика: Научно-теоретический журнал. 2004. № 5. С. 22–29.
12. Хеллингер Б. Порядки любви: разрешение системно-семейных конфликтов и противоречий / Пер. с нем. Ингрид Рац. М.: Издательство Института психотерапии, 2001.