



ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



**Философия и педагогика:
формирование личности**



Субъект-объект образовательного процесса в реалиях современности, или IP Aliases → ∞¹

Т.Э. Мариносян

*Институт стратегии развития образования Российской академии
образования, Москва, Россия*

DOI: 10.30727/0235-1188-2018-6-7-30

Оригинальная исследовательская статья

Посвящается 50-летию событий мая 1968 года во Франции

...вы хотите стенкой обгородить
бесконечное, а за стенку-то и
боитесь заглянуть.

Евгений Замятин. Мы

Аннотация

Образовательная доктрина «Великая дидактика» как один из «великих нарративов» (Ж.-Ф. Лиотар) потерпела полный крах в результате событий, имевших место в Париже в 1968 г. Студенты перестали верить в правильность укоренившейся системы образования с его целями и идеалами и изнутри «взорвали стены» университетов, продолжавших следовать традиционной методике преподавания и содержанию учебного процесса. По мнению автора настоящего исследования, символическим и фактическим окончанием эпохи дидактики Яна Амоса Коменского и началом новой постструктуралистской дидактики послужил идеологический взрыв внутри социума в форме революционного бунта студентов парижских университетов в мае 1968 г., выразивших протест против действующей структуры взаимоотношений между акторами учебного процесса, против существующей системы образования в целом. Важно отметить, что разрушение границ традиционного образовательного пространства, повлекшее за собой появление университета нового типа, произошло именно благодаря силам, находящимся внутри классно-урочной системы обучения. Сегодня педагогика автономно, посредством собственных теорий и научного инструментария не в со-

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 074-00524-18-01 на 2018 г. и на плановый период 2019 и 2020 гг. (проект № 27.8520.2017/БЧ).

стоянии определить, кого учить, так как учащийся из субъекта превращается в субъект+, виртуально мигрирующий в кибер-образовательном пространстве посредством всевозможных гаджетов, формирующих протезный остов современного обучающегося – школьника, студента. Траектория обучения ребенка не должна быть жестко детерминирована учебными планами и программами. Обучение в школе должно быть организовано педагогом по принципу «ad hoc». А педагог (новый учитель) заведомо должен быть профессионально подготовлен – специально обучен, достаточно эрудирован, методически и технологически вооружен, чтобы быть способным в режиме текущего времени, по соответствующему случаю выстраивать параллели между природными и социальными процессами, учебными дисциплинами, устанавливать взаимосвязи между событиями, происходившими в прошлом и протекающими в настоящем, обсуждать возможные сценарии дальнейшего развития рассматриваемой темы.

Ключевые слова: майские события 1968 г. в Париже, субъект образовательного процесса, «Великая дидактика» Я.А. Коменского, постмодернизм в образовании, диссипативная образовательная система, бриколаж, ad hoc принцип в образовании, философское осмысление, современное образование, новый учитель.

Мариносян Тигран Эмильевич – кандидат философских наук, ученый секретарь Института стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия.

moscowline@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-4565-5994>

Цитирование: Мариносян Т.Э. (2018) Субъект-объект образовательного процесса в реалиях современности, или IP Aliases $\rightarrow \infty$ // Философские науки. 2018, № 6. С. 7–30.

DOI: 10.30727/0235-1188-2018-6-7-30

Subject-Object of the Educational Process in the Realities of Contemporaneity, or IP Aliases $\rightarrow \infty$

T.E. Marinosyan

Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

DOI: 10.30727/0235-1188-2018-6-7-30

Original research paper

Dedicated to the 50th anniversary of the events of May 1968 in France

...you want to wall off the endless,
but you are afraid to look behind the
wall.

Yevgeny Zamyatin. *We*

Summary

The educational doctrine of *The Great Didactic* as one of the “grand narratives” (J.-F. Lyotard) suffered its complete setback as a result of events that took place in Paris in 1968. Students stopped believing in the correctness of the entrenched education system with its goals and ideals, and from the inside they “blew up” the “walls” of universities, which continued to follow the traditional teaching methods and content of the learning process. According to the author of this study, the ideological explosion inside the society in the form of a revolutionary riot of students of the Parisian universities in May 1968, who protested against the existing education system as a whole and against the current structure of the relationship between the actors of the educational process, served as a symbolic and actual end of the didactic era of John Amos Comenius and as a beginning of a new poststructuralist didactics. It is important to note that the destruction of the boundaries of the traditional educational space, which led to the emergence of a new type of university, was precisely due to the forces within the classroom curriculum. Today pedagogy is unable autonomously, through its own theories and scientific instruments to determine whom to teach because the student from the subject turns into a subject+, virtually migrating in the cyber-educational space through all sorts of gadgets, which form the prosthetic skeleton of the modern learners – schoolchildren, students. The trajectory of child’s education should not be rigidly determined by curricula and programs. Teaching in the school should be organized by a teacher on the principle of “ad hoc.”

Keywords: May events of 1968 in Paris, subject of the educational process, J.A. Comenius’ “The Great Didactic”, postmodernism in education, dissipative educational system, bricolage, ad hoc principle in education, philosophical comprehension, modern education, new teacher.

Tigran Marinosyan – Ph.D. in Philosophy, Academic Secretary of the Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

moscowline@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-4565-5994>

Citation: Marinosyan T.E. (2018) Subject-Object of the Educational Process in the Realities of Contemporaneity, or IP Aliases $\rightarrow \infty$. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filozofskie nauki*. 2018. No. 6, pp. 7-30.

DOI: 10.30727/0235-1188-2018-6-7-30

Введение

В 1986 г. сэр Джеймс Лайтхилл, президент Международного союза теоретической и прикладной механики в своей известной научному сообществу статье «Недавно признанная неудача предсказуемости в ньютоновской динамике» сделал следующее признание от имени научной братии ученых, занимающихся механикой: «Сегодня мы глубоко осознаем, что энтузиазм наших предшественников относи-

тельно великолепных достижений ньютоновской механики подвигнул их делать обобщения в этой области предсказуемости, в которые мы действительно были склонны верить до 1960 года, но которые, как мы теперь признаем, были ложными. Мы коллективно желаем извиниться за то, что вводили в заблуждение широко образованную общественность, распространяя идеи о детерминизме систем, удовлетворяющих законам движения Ньютона, которые после 1960 г. должны были быть признаны неправильными» [Lighthill 1986, 38].

Заявление выдающегося английского ученого, очевидно, стало еще одним разрушительным ударом по раскачанному квантовой физикой фундаменту классической науки, основанной на детерминизме механистической картины мира, на принципах детерминированности Ньютона–Лапласа. Вместе с тем это публичное заявление, как рыцарский поступок, оказалось смелым признанием в духе философии науки К. Поппера, Т. Куна, П. Фейерабенда, способствующим крушению догматического подхода к научному познанию и рассеиванию мифов о демократичности отношений, обсуждений, принятия решений в науке, в которой в реальности свирепствуют догматизм и нетерпимость, фундаментальные идеи и законы которой ревниво и нередко необоснованно охраняются. В этой связи вспоминаются слова М. Фуко: «...что же представляет собой сегодня философия – я хочу сказать философская деятельность, – если она не является критической работой мысли над самой собой? Если она не есть попытка узнать на опыте, как и до какого предела возможно мыслить иначе, вместо того, чтобы заниматься легитимацией того, что мы уже знаем? В философском дискурсе всегда есть нечто смехотворное, когда он хочет извне навязывать непреложные законы другим, указывать другим, где находится их истина и как ее обрести, или самодовольно берется рассудить все их дела в наивной позитивности» [Фуко 2004, 14–15].

До этой декларации феномен тоталитаризма в науке критиковался многими философами, мыслителями, интеллектуалами, но, насколько известно автору данной статьи, не представителями точных наук. В частности, основатель концепции эпистемологического анархизма – одна из влиятельных фигур в философии науки и социологии научного познания, Пол Фейерабенд, считавший, что в науке не должно существовать универсальных методологических правил, по этому поводу и в привязке к образовательной системе писал: «Благороднейшие человеческие дарования, дружеские чувства, искренность, потребность в общении, стремление делать добро другому подвергаются извращению и искажению со стороны учителей, сохранивших едва ли крупицу таланта, изобретательности, обаяния своих учеников. Они отчасти осознают свою ущербность и мстят за нее. Единственной целью их жизни становится низведение своих

учеников до того уровня тупости и убожества, на котором они находятся сами. Даже хорошие и умные учителя не могут *защитить* своих учеников от того отупляющего материала, который они вынуждены преподавать. Они лишь пытаются сделать его усвоение более легким, делая, тем самым, свободу менее привлекательной. Каков же результат такого обучения? Мы каждый день видим это в университетах: несчастные существа, занятые тщетными поисками источника своих страданий и всю жизнь посвящающие попыткам “найти себя”. Что они могут найти в процессе обучения, когда отсутствие перспективы выдается за “ответственность мышления”, когда неграмотность отождествляется с “профессиональной компетентностью”, а тупоумие — с ученостью? Вот так начальное образование рука об руку с высшим образованием создают индивидов, которые чрезвычайно ограничены, лишены перспектив и способны лишь налагать усвоенные ограничения на других под именем знания» [Фейерабенд 2010, 275].

Сэр Джеймс Лайтхилл, полагаю, имел в виду ту науку, которая во всем мире давно превратилась в мощную индустрию с многомиллиардными финансовыми инвестициями, направленными на организацию и проведение форумов, конференций, симпозиумов, на создание государственных, негосударственных фондов, обеспечивающих выдачу грантов на реализацию в большинстве случаев бесполезных, не заслуживающих уважения проектов. Все это, надо отметить, происходит во многом благодаря договоренности между представителями научного мира, законодательной и исполнительной власти стран мира. Именно эту «науку» ревностно защищают псевдоученые, вооружившись псевдонаучными обоснованиями, ссылаясь на такие установки, как: «Единая Государственная Наука ошибаться не может» [Замятин 2018, 70], — выражение, принадлежащее герою романа-антиутопии Е. Замятина «Мы» Д-530 — alter ego автора произведения, инженера по образованию, представителя точных наук, сатирически высмеявшего еще в начале XX в. попытки рационалистов и позитивистов создать механизированное общество: «Тем самым устанавливается граница для содержания легитимной науки. Во-вторых, для научного миропонимания характерно применение определенного метода, а именно метода логического анализа. Через применение этого логического анализа к эмпирическому материалу, научная работа стремится к достижению своей цели, к единой науке» [Карнап, Ган, Нейрат 2005, 19].

Найдется ли сегодня ученый, педагог, который, как сэр Лайтхилл, открыто и честно признается, а, возможно, и извинится от имени своих коллег за введение в заблуждение общественности относительно познаваемости образовательных процессов, связанных с их

субъектом, в частности, за мнимость субъектно-ориентированного подхода в образовании?

Освободившись от неоправданной уверенности в истинности своих рациональных действий, набравшись смелости, педагогическому сообществу, возможно, следовало бы для начала пройтись «бритвой Оккама» по научно-публицистической педагогической литературе, неважно какая часть изложенных мыслей ученых, специалистов, графоманов, достойная уважения, останется. Главное – качество! Для отсеянного материала, по всей вероятности, найдется место в мировом журнальном пространстве, предназначенном, скорее всего, для публикации трудов, относящихся к литературному жанру «поток сознания». При этом автор, научное учреждение, желая повысить свои будто бы наукометрические показатели, поддерживая бизнес-проекты под названиями: «Web of Science», «Scopus», «ERIH», должно быть, без особых трудностей найдут соответствующие издания.

Фронтиры в субъект-объектных взаимосвязях в современном образовании

Современный человек, в частности, учащийся – новый антропологический тип. Память ученика – Интернет, выполняющий функцию запоминания и хранения информации, представленной в виде связанного гипертекста. Такая архитектура информации (гипертекстуальность, интертекстуальность, мультимедийность), соответственно, способствует формированию особенного, характерного для современного состояния мира, образа мышления ученика, который, полагается, не знаком учителю, дидактику, получившему классическое педагогическое образование. Сегодня субъекту, чтобы чувствовать себя живым существом, недостаточно обнаружить себя в акте мышления, основываясь на известной аргументации Декарта «Cogito ergo sum». Самообнаружение мигрирующего по информационным просторам субъекта связано непосредственно с сетью таких же мигрирующих субъектов – реперных приемо-передающих точек, с их откликом на позывные. «Субъект на связи – значит, он существует». Биопсихическая природа индивида сегодня неполноценна без учета его электронных «надстроек», «наслоений» и сетевых взаимосвязей. Индивид постепенно превращается в постоянно кочующего киборга-кентавра. Рассредоточенный в образовательном ли, в культурном ли пространстве субъект сегодня – норма. Границы классно-урочной системы обучения как физически, так и психологически давно преодолены учеником. Пока еще ученик, студент географически находятся в школьном, университетском здании, имеют свои топологические координаты, общаются с глазу на глаз с

преподавателями. Прогнозировать, где будет находиться учащийся в будущем, невозможно и бесполезно, но очевидно, что он будет иметь траекторию движения блуждающего субъекта.

Современные школьники и студенты являются акторами сетевого взаимодействия, часто синхронно находятся в двух измерениях: школьном и сетевом, следовательно, применение теперь дидактических принципов Я.А. Коменского с целью организации учебного процесса ошибочно. «Великая дидактика» великого педагога была основана на принципе «природосообразности», однако также известно, что и в окружающем нас мире, и в природе современного учащегося произошли коренные изменения, следовательно, так называемое подражание в образовании самой природе требует пересмотра нашего отношения к системе ученик – окружающая среда – учитель, соответственно, необходимо использование современных научных теорий, в частности, теории поведения диссипативных структур И. Пригожина, акторно-сетевой теории М. Каллона, Б. Латура, Дж. Ло.

Интертекстуальность, приводящая в определенной степени к стиранию хронологических, стилистических, жанровых, дисциплинарных границ, развивает у ребенка ассоциативное мышление, которое требует особого внимания со стороны учителя. Удерживать свою когда-то традиционную позицию единственного аттрактора для ученика учителю сегодня, очевидно, не удастся, однако путешествовать по гипертекстуальной образовательной траектории своего подопечного, во избежание потери педагогического контакта с ним, педагогический университет будущего педагога обязан научить. Ибо внимание современного учащегося привлекает множество аттракторов: краудсорсинг; стартап; третье место; интерактивные лекции и семинары; виртуальные мультимедийные библиотеки и другие внеурочные мероприятия, альтернативные учебным заведениям территории с более привлекательными контентом. Становится очевидным, что в современном образовательном пространстве как открытой нелинейной диссипативной системе аттракторы образуются не только посредством вовлечения в синхронизм ученика и учителя, но также ученика и разнообразных образовательных источников. Как отмечает В.А. Рабош, «Согласно принципам синергетики, процесс обучения связан с целой серией событий качественной перестройки образовательных аттракторов, сопровождающейся увеличением темпов развития системы, вовлечением в этот темп всех ее элементов и новой, более оптимальной для данной ситуации структурной организации системы» [Рабощ 2008, 8]. Что касается понятия «образовательное пространство», это как понятие «трехмерное декартово пространство», «евклидово пространство четырех измерений», ограничивает нас, наше мышление. Это понятие, как и множество

других общепринятых научных определений, как известно, является сугубо условно-конвенциональным и применяется для удобства построения и анализа мира образования, однако его использование можно рассматривать как интеллектуальное самоубийство, как ограничивающий воображение человека результат языкового кодирования. Сегодня образовательное пространство – неизмеримая, нематериальная, виртуальная, абстрактная категория.

В мировой литературе, освещающей проблемы образования, уже с середины 80-х гг. наблюдается использование терминологии, характерной для физико-математических наук. В распоряжении ученых, занимающихся философией образования, специалистов, изучающих проблемы системы образования, оказался метафорический язык, который дал возможность научного объяснения сложных образовательных процессов. Как отмечает Саломе Хьюман-Вогел, «почти без исключения самые ранние статьи о хаосе и образовании основывались на работе Пригожина (1984) о самоорганизации в диссипативных структурах с целью обсудить значимость определенных принципов сложных систем, применяемых в образовании и задокументировать основные события в теории хаоса, которые считались актуальными для проведения анализа образовательных процессов» [Human-Vogel 2008, 95–96].

Итак, систему образования, которая ранее рассматривалась как равновесная, то есть замкнутая, стабильная и детерминированная, следует относить к числу открытых диссипативных систем, энтропия которых увеличивается. Образовательные учреждения можно исследовать как самоорганизующиеся сообщества, в которых, например, турбулентность (еще одна новая метафора, используемая в анализе образовательных процессов) как творческий метаморфизм может привести к спонтанным продуктивным результатам. Теория диссипативных структур для ученых представляет гносеологическую и интерпретационную основу для изучения естественных процессов человеческого взаимодействия, в частности, в учебных заведениях, проходящих через трансформационные изменения. Поскольку образовательное пространство неравновесно, оно не может быть измерено линейно, в нем не могут быть сформулированы какие-либо предсказания с какой-либо определенностью в течение длительных периодов времени. Согласно мнению Д.Л. Гилстрапа, «теория диссипативных структур представляет для нас как философскую, так и руководящую основу для разрушения традиционных иерархий в образовании и для начала нового процесса самоорганизации, ориентированной на человека в наших школах и колледжах» [Gilstrap 2007, 69].

Современная дидактика, поставив перед собой основные вопросы: «для чего учить?», «кого учить?», вынуждена учитывать факт

виртуального размножения субъекта обучения, иначе она неспособна будет решать остальные сопряженные проблемы: «как учить?», «чему учить», «какие стратегии обучения выделить как наиболее эффективные». Сегодня педагогика автономно, посредством собственных теорий и научного инструментария не в состоянии определить, кого учить, так как учащийся из субъекта превращается в субъект+, виртуально мигрирующий в кибер-образовательном пространстве посредством всевозможных гаджетов, формирующих протезный остов современного обучающегося – школьника, студента, «поэтому, превосходя имеющиеся образовательные модели, постструктурной дидактике следует исследовать фрагментации субъекта посредством чередования точек зрения» [Esi, Posteuca 2014, 57].

Готово ли и способно ли сегодня педагогическое образование радикально, скорее, революционно изменить метод и содержание обучения будущих учителей? Как мне видится, необходимо освободиться, прежде всего, от образовательных стандартов – сегодня они не то, что не способствуют, а именно препятствуют развитию ребенка, его междисциплинарной эрудиции. Траектория обучения ребенка не должна быть детерминирована учебными планами и программами. Обучение в школе должно быть организовано педагогом по принципу «ad hoc». Педагог должен быть эрудирован и профессионально научен оперативно, по соответствующему случаю налаживать мосты не только между учебными дисциплинами, но и между событиями, происходившими в прошлом и протекающими в настоящем. Образовательное пространство должно пульсировать. Оно должно иметь тектонику бриколажа (1), ибо так устроен современный мир, так функционирует мышление нового поколения, соответственно, учитель должен быть бриколером – обладать способностью «устраиваться с помощью “подручных средств”, т.е. на каждый момент с ограниченной совокупностью причудливо подобранных инструментов и материалов, поскольку составление этой совокупности не соотносится ни с проектом на данное время, ни, впрочем, с каким-либо иным проектом, но есть результат, обусловленный как всеми представляющимися возможностями к обновлению, обогащению наличных запасов, так и использованием остатков предшествующих построек и руин» [Леви-Строс 1994, 127].

ПЕРЕФРАЗИРУЯ определение В. Мартынова: «в бриколаже событие воссоздает структуру, в композиции структура моделирует событие» [Мартынов 2002, 19] относительно современного музыкального творчества в эпоху постмодерна, педагогическую практику сегодняшней школы можно было бы представить так: в уроке прошлого структура моделировала событие, в современном уроке событие воссоздает структуру. Следовательно, бриколаж придает педагогическому творчеству инновационный характер, ориентирует педагога и учащегося на

создание чего-то нового, оригинального, нестандартного дискурса, не носящего традиционный характер между акторами учебного процесса. Согласно рассуждению Ж. Деррида, «Леви-Строс представляет под именем бриколажа то, что можно было бы назвать дискурсом, или рассуждением, об этом методе. Бриколер, говорит он, это тот, кто пользуется “подручными средствами”, то есть инструментами, которые он находит в своем распоряжении вокруг себя, которые уже тут, которые не были специально задуманы ради операции, для коей их заставляют служить и к каковой их методом проб и ошибок пытаются приспособить, без колебания меняя всякий раз, когда это покажется необходимым, пробуя по несколько сразу, даже если происхождение и форма их предельно разнородны, и т.п.» [Деррида 2000, 359]. На мой взгляд, подобным образом должен быть организован современный учебный процесс. Современный учитель должен быть способен создавать драматургию урока не на основании заранее запланированного сценария, не в рамках учебного плана, а в соответствии с ситуацией, выходя за пределы учебной программы, создавать гиперреальность, посредством симулякризации образовательного пространства. Очевидно, что этим должны заниматься грамотные специалисты – учителя, получившие профессиональное педагогическое образование нового типа.

Предваряя, возможно, недоумение определенной категории читателей, связанное с «утопическими» идеями автора настоящей статьи по поводу подготовки «другого» учителя, хотелось бы обратить взор ретроградов образования на массовую виртуальную эмиграцию учащихся из школьного пространства в сетевое. Университет, призванный вести подготовку учителя, обязан быть современным, в противном случае, мы потеряем ребенка, следовательно, миссия педагога, о которой написаны мириады научных трудов и статей, защищено немалое число диссертаций, окажется фикцией! Даже если небольшая часть результатов исследований, рекомендаций, идей, открытий достойна применения на практике, складывается такое впечатление, что наука сама по себе развивается по индивидуальным правилам, а школа, исходя из реалий нашего времени, живет по автономному принципу, базирующемуся на директивах исполнительной власти. Педагогика обречена, обязана учитывать философские рассуждения современных исследователей о переосмыслении категории «субъект». Субъект – это процесс постоянной субъективации, нельзя говорить, писать, анализировать, рассуждать о субъекте, как о константе образовательного процесса. В киберобразовательном пространстве невозможно будет учителю отследить цифровую образовательную траекторию ученика, текучесть субъекта учебного процесса. Если раньше была возможна физическая идентификация ученика, то сегодня электронная

идентификация невозможна в виду его децентрализации. Субъект «без фиксированной идентичности» [Делёз, Гваттари 2007, 34], который «рождается из каждого состояния серии, постоянно возрождаясь из каждого следующего состояния, которое определяет его в тот или иной момент, потребляя все эти состояния, которые его рождают и возрождают (переживаемое состояние первично по отношению к субъекту, который его переживает)» [Делёз, Гваттари 2007, 40].

Происходящие вокруг нас и с человеком культурные изменения, на мой взгляд, также свидетельствуют о том, что происходит возрождение мифологического сознания человека. Мифологическое мышление является сутью функционирования психических процессов в человеке. Попытки представителей эпохи Просвещения с помощью научных знаний изменить человеческое поведение, избавив его от предрассудков, мифов, метафизических догм, не увенчались успехом. Один из главных программных девизов просветителей «Всё должно предстать перед судом разума!» сегодня оказался иллюзией. В результате, подавление импульсов коллективного бессознательного со стороны «рацио» привело к тому, что был запущен компенсаторный механизм – закон энантиодромии – приведший к разрушительному поведению человека. Психическая субстанция человека, по своей природе являющаяся мифотворческой, обнаружила для своей манифестации такие возможности и пространства, как постмодернистские искусство, архитектура, литература, музыка, и самое главное – Интернет. Согласно теории К.Г. Юнга: «В соответствии с господствующим во всей природе принципом комплементарности всякое психическое развитие – неважно, индивидуальное или коллективное, – имеет некий оптимум, который в случае своего превышения порождает энантиодромию, т.е. превращается в свою противоположность» [Юнг 1996, 63].

Современный образовательный мир уже давно сталкивается с проблемой взаимоотношений между преподавателем и учащимся, и, если в какой-то степени решение этой задачи возможно, то, на мой взгляд, исключительно благодаря следованию учителя в масштабе реального времени за номадическим маршрутом ученика, постоянно передвигающегося в сетевых субкультурных пространствах. Должна произойти деструкция классической дидактики, ее трансформация в виртуальный ризоматический мир учащегося, нуждающегося в новой «постструктурной» дидактике.

Какой именно должна быть современная дидактика – вопрос, полагаю, нерешаемый сегодня, по той причине, что логика, гегемония которой стала абсолютной в европейской цивилизации, неспособна даже познать чередующиеся с огромной скоростью явления и со-

бытия, происходящие в мире, не говоря уже о ее неспособности прогнозировать образовательные процессы.

События мая 1968 г. во Франции в контексте образовательной проблематики

По мнению автора настоящего исследования, символическим и фактическим окончанием эпохи дидактики Яна Амоса Коменского и началом новой постструктуралистской дидактики послужил идеологический взрыв, имевший место внутри социума в форме революционного бунта студентов парижских университетов в мае 1968 г., протестующих против действующей структуры взаимоотношений между акторами учебного процесса, против системы образования. Разрушение границ образовательного пространства, повлекшее за собой появление нового типа университета, произошло именно благодаря силам, направленным изнутри классно-урочной системы обучения («имплозия»).

Образовательная доктрина «Великая дидактика» как один из «великих нарративов» (Ж.-Ф. Лиотар) потерпела свой полный крах в результате событий в Париже в 1968 г. «Стены» университетов со своими традиционной методикой преподавания и содержанием обучения изнутри «взорвали» студенты, которые перестали верить в правильность укоренившейся системы образования с его целями и идеалами. Перестали верить, потому что их предки, да и они сами, стали свидетелями многочисленных несчастий, рожденных фарисейскими идеологиями, очевидцами кровопролитных войн народов, исповедующих и проповедующих гуманные религии. Ведь миллионы людей жили и творили с иллюзорной надеждой на светлое будущее, братство, равенство и справедливость, а в результате получили колониализм, войны, концлагеря, террор. Потрясение сознания этих людей глобальными и перманентными катастрофическими последствиями мировых войн и стихийных бедствий сопровождалось разрушением их веры в ренессансные идеалы гуманизма.

Этой идеологической имплозией был разрушен каркас дидактической конструкции Я.А. Коменского, надежно и достойно послужившей образованию, просвещению, развитию человеческой цивилизации 300 лет. Он обеспечивал сохранность таких принципов, как «ни к кому (речь идет об учениках. – Т. М.) он (учитель. – Т. М.) не будет подходить порознь, не будет позволять кому-нибудь подходить к себе в одиночку, но, стоя на кафедре (откуда все его могут видеть и слышать), он, подобно солнцу, будет распространять свои лучи на всех. А все, устремив к нему глаза, слух и внимание, должны воспринимать все, что он будет рассказывать

или показывать рукой на картине» [Коменский 1940, 60]. «Подражая солнцу, руководитель школы будет стараться удерживать юношество в должных рамках» [Коменский 1940, 85].

В этой связи, к сожалению, приходится признаться, что даже сегодня, невзирая на то, что «учитель-солнце» – не единственный аттрактор для ученика, проблема *авторитарности* личности учителя, педагога остается нерешенной на официальном уровне и по сей день. Однако сегодня ученик де-факто уходит от диктата учителя и администрации учебного заведения, навязывающих ему цели и содержание обучения, регламентирующих его время, правила поведения, благодаря своей миграции в образовательном пространстве, благодаря своей виртуальной мобильности в социальных, образовательных сетях, посредством расширяющихся возможностей технических средств.

Идея Я.А. Коменского о формировании классно-урочной системы, возможно, была продиктована скрытой на бессознательном уровне мотивацией реформатора компенсировать недостающую в Протестантизме, который он исповедовал, иерархическую и организационную структуру, присущую Католицизму – одному из могущественных институтов в истории человечества. Это, разумеется, всего лишь предположение. Будучи глубоко верующим человеком, Я.А. Коменский, пройдя свой страдальческий жизненный путь по «лабиринту света», возможно, обрел покой в «раю сердца» своего, но то, что великому педагогу удалось создать новый мощнейший механизм, способный вместе с широкомасштабным просвещением народных масс, наряду с институтом церкви, структурировать мысли и поведение человека – очевидно.

Безусловно, народы Старого Света нуждались в просвещении. Как гласит даосская мудрость: «Учитель появляется тогда, когда ученик готов». Европа-ученик была готова к тому, чтобы был пролит свет на все то темное и страшное, что сопутствовало истории континента на протяжении многих веков в виде войн, нищеты, эпидемий, аморальности властителей, несмотря на значительную христианизацию континента. Европейская цивилизация испытывала потребность понять, прояснить, что же заставляет государства завоевывать и колонизировать территории других стран, узурпировать волю других народов – биологических и духовных существ себе подобных.

Автору настоящего исследования хотелось бы обратить внимание читателя на одно свое наблюдение – отношение к образовательной системе в странах Европейского континента, в частности, в Германии. С этой точки зрения попытаемся вкратце проанализировать два произведения писателя первой половины XX в. Германа Гессе, в творчестве которого значительное место уделяется проблемам воспитания и обучения подрастающих поколений. В произведении

«Под колесом», написанном в 1906 г., автор представляет образовательную машину, натиска которой не выдерживает главный герой произведения – одаренный, талантливый, однако не вписавшийся в жесткую педагогическую действительность ребенок. В произведении «Игра в бисер», вышедшем в свет в 1943 г., главный герой романа – Мастер игры, поднявшийся до вершин касталийской – образовательной – иерархии, не выдерживает состязания с молодым учеником – первовестником нового времени и погибает. Герои этих произведений тонут в воде. Хотя в повести «Под колесом» не сказано о причине гибели главного героя, по мнению многих литераторов, это было самоубийство. В романе «Игра в бисер», по мнению автора данной статьи, писатель предвидел закат той «идеальной» образовательной системы с «совершенной» дидактикой Я.А. Коменского, которую веками догматически охраняли педагоги, подобно тому, как орден интеллектуалов защищал вымышленную страну Касталию. Стихия воды в этих произведениях для писателя, вероятно, является символом жизни, включая образовательный мир, как прошлых веков, так и грядущих времен.

Студенческая революция жила духом нового времени, испытывала «состояние постмодерна» (Ж.-Ф. Лиотар), ибо современное поколение переживало недоверие к перезрелым плодам «модерна» – порождения Просвещения. По мнению Ю. Хабермаса, с которым автор солидарен, «Ради обеспечения своей стабильности модерн обязан обращаться к единственному оставшемуся для него авторитету – и как раз к разуму, ибо модерн обесценил и преодолел традицию единственно во имя Просвещения. В связи с этим избирательным сродством Гегель отождествляет потребность модерна в самоподтверждении с “потребностью философии”. Философия же, будучи назначенной хранительницей разума, воспринимает модерн в качестве дитяти Просвещения» [Хабермас 2005, 23].

Как пишет Ж.-Ф. Лиотар, «мы считаем “постмодерном” недоверие в отношении метарассказов. Оно является, конечно, результатом прогресса науки; но и прогресс в свою очередь предполагает это недоверие. С выходом из употребления метанарративного механизма легитимации связан, в частности, кризис метафизической философии, а также кризис зависящей от нее университетской институции. Нарративная функция теряет свои функторы: великого героя, великие опасности, великие кругосветные плавания и великую цель» [Лиотар 1998, 10].

Возможно, это был результат концентрации той усталости от структурной картины мирового порядка, о которой говорил Ж. Делёз: «Мы устали от дерева. Мы не должны больше верить деревьям, их корням, корешкам, мы слишком пострадали от этого. Вся древовидная культура основана на них – от биологии до линг-

вистики. Напротив, ничто не красиво, не любо, не политично, кроме подземных отростков и надземных корней, сорняков и ризомы» [Делёз 2010, 26–27].

Но почему именно благополучная в социально-экономическом плане Франция оказалась, выражаясь формальным языком синергетики, мощным аттрактором, притянувшим к себе духовные силы, индуцируемые духом времени и сформировавшие ментальный конденсат? Полагаю, хаос в культурном и духовном пространстве Франции, образовавшийся в течение десятилетий в результате турбулентных идейных движений таких, как «дадаизм», «абстракционизм», «фовизм», «кубизм», «экспрессионизм», «сюрреализм», «структурализм», «постструктурализм», оказался, согласно теории И. Пригожина, питательной средой для формирования нового мировоззрения, способствовавшего детонации революционной ситуации 1968 г. А система образования, в свою очередь, оказалась странным аттрактором, в котором «система движется от одной точки к другой детерминированным образом, но траектория движения в конце концов настолько запутывается, что предсказать движение системы в целом невозможно – это смесь стабильности и нестабильности» [Пригожин 1991, 50].

Обескураженность и озадаченность алогичностью происходящих событий, полагаю, была связана с тем, что ученые искали «логику» в революции, и мировоззренчески не были готовы к появлению «черного лебедя». Очевидно, что согласно теории Насима Талеба предсказывать редкие явления, тем более прогнозировать дальнейшее развитие ситуации при их наступлении невозможно.

Полагаю, к этому не были готовы даже представители Франкфуртской школы, обоснованно критикующие современное индустриальное общество и считающие, что революционная роль преобразования общества переходит от пролетариата к интеллигентам. Впоследствии ученые влиятельной научной школы, посвятившие немало трудов изучению протестных движений планетарного масштаба, происходивших в 1968 г. – майские события во Франции; студенческие волнения в Югославии, в Мексике, Бельгии; студенческое движение в ФРГ и Западном Берлине; политический кризис в Польше; протесты во время съезда Демократической партии США в Чикаго и другие – пытались дать вновь «логическое» объяснение этому феномену. «Неомарксизм» и «левый радикализм» Франкфуртской школы – это не «постмодернизм» – продукт ментального и духовного конденсата своего времени. Сознание условно так именуемых «постмодернистов» уже тогда вошло в то мировоззренческое измерение, в котором сегодня находится человечество. Вернее, не сознание в понимании рационального познания основанного на разуме, а психическая субстанция в понимании К.Г. Юнга, как совокупность всех психических

процессов – как осознанных, так и бессознательных. Идеологические лидеры «Красного мая» 1968 г., видимо, чувствовали, ощущали проявление «сгибов» и «точек бифуркации» на полотне цивилизации, переживавшей «крах великих нарративов» (Ж.-Ф. Лиотар) и смену мировоззренческой парадигмы с собственным «шизоязыком» (Ж. Делёз). «Турбулентность» майской революции дала существенный импульс процессу увеличения социально-культурной энтропии западного мира. Ж. Делёз писал: «Даже Сорбонна нуждается в анти-Сорбонне: студенты внимательно слушают своих преподавателей только когда у них есть и другие учителя» [Дьяков 2013, 318].

События «Красного мая» не поддавались логическому объяснению порой даже со стороны французских мыслителей, прекрасно владевших информацией о социально-политической ситуации в стране. Среди тех интеллектуалов, не сумевших уловить новый дух, соответственно понять, оценить истинную суть революционных событий в Париже 1968 г., оказались такие известные философы, как Александр Кожев, Раймон Арон. В разговоре с Р. Ароном А. Кожев, не скрывая своего презрения к майским событиям, недоумевал по этому поводу: «...это не революция, это не может быть революцией. Никого не убивают. Для того чтобы была революция, должны убивать людей. Здесь же студенты участвуют в уличных демонстрациях. Они называют полицейских эсэсовцами, но эти эсэсовцы никого не убивают – это несерьезно. Это не революция» [Кильдюшов 2006, 146]. Р. Арон также удивлялся алогичности происходящих процессов в контексте как дискурсивном, так и социальном в рамках классических исторических сценариев революционных движений. В своем «Эссе о свободах» ученый пишет: «Конституция 1958 г., пересмотренная в 1962 г., гарантирует длительный период политической стабильности, прерванный на несколько недель событиями мая 1968 г. словно лишь для того, чтобы напомнить, что французы остаются самой непредсказуемой европейской нацией» [Арон 2005, 173]. Р. Арон также негодовал по поводу *неукладывающегося* в рамки формальной логики языка требований революционно настроенной молодежи: «Популярная в 1968 г. Формула “запрещено запрещать” представляет собой не только логическое противоречие: запрет на запрет равноценен совершению именно того акта, который был осужден. Мы имеем дело с психологической или социальной бессмыслицей, согласно которой предоставленные самим себе люди жили бы в полном согласии без Бога и без правителя, без закона и без полицейского» [Арон 2005, 162–163]. В труде «Мемуары: 50 лет размышлений о политике» ученый пишет: «1968 год – это интеллектуальное восстание *мы* против структуры, Сартра против Леви-Стросса (французская политика упорно остается литературно окрашенной), действия – “*praxis*” – против институтов, гошизма –

против компартии» [Арон 2001, 527]. Осознавая неизбежность перемен в системе образования, Р. Арон пишет: «Прежняя Сорбонна должна была умереть, но она не заслуживала той казни, которую над ней учинили в мае 1968 года» [Арон 2001, 539]. Друг детства и юности Сартра Раймон Арон, по иронии судьбы ставший в зрелые годы идейным соперником философа-экзистенциалиста, рассуждает: «Начиная с 1968 года молодые подхватили другую тенденцию сартровской мысли – единение толп, спонтанность индивидуальной или коллективной деятельности» [Арон 2001, 776]. По поводу отношения Р. Арона к революционным событиям мая 1968 г. с психологической точки зрения М. Уорст писал: «Арон называет события мая 1968 г. “психодрамой”, в которой все участники подражали своим великим предкам и раскопали революционные модели, закрепленные в коллективном бессознательном» [Worst 1970, 219].

Прекрасно понимая роль и высоко ценя заслуги Шарля де Голля, внесшего огромный вклад в становление и социально-политическое развитие послевоенной Франции и в историю международных отношений, молодежь и идеологи революционного движения 1968 г., очевидно, протестовали не против личности первого президента Пятой республики, а против «голлизма» – идеологии с присущим ей режимом «личной власти», основанным на авторитете руководителя страны, консерватизмом в социальных вопросах, а по большому счету против жестких конструкций и структуры в принципе.

В результате серий реформ в стране одним из главных решений со стороны французского правительства было открытие Министерством образования нового высшего учебного заведения в Венсенском лесу. Невзирая на то, что властями Пятой республики решалась негласная задача своеобразной изоляции радикально настроенных студентов Латинского квартала, однако остается фактом, что новый Венсенский университет стал экспериментальным центром междисциплинарных исследований, основанным на принципах демократии, автономного управления с участием студентов. Характерно, что у истоков становления и развития образовательного института нового образца стояли интеллектуалы мировой величины, представители новой философии Жиль Делёз, Жан Франсуа Лиотар, Мишель Фуко, Ролан Барт, Жак Деррида, Жорж Кангийем, Андре Глюксман, Ален Бадью. Несмотря на то, что Сартр активно поддерживал революционное движение молодежи, выделяя ее инновационный, творческий потенциал и ее попытки разорвать с прошлым в идеологическом и практическом отношении, поколению революционеров экзистенциальное мировоззрение философа с характерными для него идеями (ангажированность – это сознательно выбранная общественная позиция) все же казалось, если и современным, но не пост-современным, не адекватным эпохе, которая уже наступила.

М. Фуко, как представитель поколения постмодернистской философии, иначе воспринимал и интерпретировал происходившие события: «Если поколение Сартра, увлеченное феноменологией и, как и вся феноменология, мыслящее картезиански, пытается прийти к “мы”, отталкиваясь от “я”, добраться до многого исходя из единичного, то поколение Делёза, отвернувшееся от феноменологии с ее картезианскими апориями, отказывается видеть эти разрывы, обращаясь непосредственно к “мы” и допуская возможность онтологии множественности» [Дьяков 2013, 323].

Очевидно, что в континентальной философии происходил также переворот в понимании субъекта как носителя чистой когнитивной рациональности. Например, как пишет автор труда «Жиль Делёз. Философия различия» А.В. Дьяков, «Сартр принимает и картезианского субъекта (а главное – отождествление субъекта с телесным индивидом), которого Делёз считает лишь эффектом машинного плана» [Дьяков 2013, 321]. За два года до майских событий в Париже в работе «Слова и вещи. Археология гуманитарных наук» М. Фуко выдвинул концепт «смерть человека», который впоследствии был развит другими представителями постмодернизма, в частности Р. Бартом, в программном постструктуралистском эссе «Смерть автора». В своем труде М. Фуко, в частности, пишет: «Пожалуй, первую попытку искоренения Антропологии, без которой, несомненно, не обойтись современной мысли, можно обнаружить в опыте Ницше: через филологическую критику, через биологизм особого рода Ницше достиг той точки, где человек и бог сопринадлежны друг другу, где смерть бога синонимична исчезновению человека и где грядущее пришествие сверхчеловека означает, прежде всего, неминуемость смерти человека. Тем самым Ницше, предрекая нам это будущее одновременно и как исход, и как цель, отмечает тот порог, за которым только и способна начать мыслить современная философия; несомненно, что он еще долго будет влиять на ее развитие» [Фуко 1994, 362]. Сегодня на наших глазах формируется «сверхчеловек», однако, в его основе заложена не идея Ницше о рациональном существе, самосознание которого способно подняться на «6 000 футов над уровнем человека», а программа самовоспроизведения киберорганов-устройств, превращающих его в сверхсубъект, субъект+.

Полагаю, что майские события также способствовали изменению языка взаимоотношений преподаватель – студент в системе образования Франции, а впоследствии в системах образования других европейских стран. Язык учителей, язык школы и всей образовательной системы сегодня больше не является единственным, монопольно-энкратическим, который на протяжении столетий определял взаимоотношения между учащимися и преподавателями. Новый образовательный акратический язык, сформированный

студенческим сообществом во время идеологических волнений в Париже стал тем языком с презумпцией авторства, внедренным в мировую образовательную семиосферу, который хоть и не на паритетных началах с административным языком, однако вполне достойно способен был обеспечивать реальный диалог в системе «наставник – учащийся». По определению одного из активных представителей парижского движения мая 1968 г. Р. Барта: «Одни языки высказываются, развиваются, получают свои характерные черты в свете (или под сенью) Власти, ее многочисленных государственных, социальных и идеологических механизмов; я буду называть их *энкратическими* языками или энкратическими видами дискурса. Другие же языки вырабатываются, обретаются, вооружаются вне Власти и/или против нее; я буду называть их *акратическими* языками или *акратическими* видами дискурса» [Барт 1989, 536–537]. Это был язык не бунтарей и революционеров, а язык революции, ибо, как сказал М. Фуко относительно студенческих протестов: «Они не делают революцию, они и есть революция». Примерами аналогичного характера языков могут служить язык Октябрьской революции 1917 г., не лишенный грубости плакатный язык Маяковского, язык Французской революции, сформировавшийся в противовес языку монархическому. В отношении языка Французской революции характерно высказывание П. Лафарга: «Вопреки пуристам, Революция сделала свое дело в области языка; блестящий стальной обруч, сковылавший его, был разбит, и язык отвоевал себе свободу» [Лафарг 1931, 216]. В своем исследовании «Язык и революция. Французский язык до и после революции (Очерки происхождения современной буржуазии)» ученый пишет: «Сам Мерсье объявил, что он “изъял из своего словаря, за немногими исключениями, все слова, имеющие отношение к Революции. По большей части эти выражения сильны и грубы; они соответствуют ужасным представлениям. Причудливые и жуткие, они родились в круговороте событий. Когда бушует ветер, и буря сокрушает корабль, матросы, делая спасающие их маневры, изрыгают проклятия”» [Лафарг 1931, 216].

Несмотря на то, что к середине лета 1968 г. протестная активность студентов и рабочих постепенно сошла на нет, этот год стал переломным как для Франции, так и для десятков стран Европы и Америки. Молодежь протестовала по всему миру с требованием институциональных и идеологических перемен, она завоевывала новые пространства, разрушая традиционные границы, в том числе, образовательного пространства. В своей известной работе «Производство пространства» Анри Лефевр, анализируя революционные события, оригинально описывает ситуацию с пространством как с абсолютной данностью физического мира, существующей в сознании человека, и как совокупность идей и представлений о про-

странстве, взаимосвязанных в динамическом процессе постоянного возникновения отношений между людьми, социумом, различными институтами: «В мае 1968 года во Франции, когда студенты, а затем и рабочий класс заняли свое пространство и взяли на себя ответственность за него, в этом движении обозначились новые черты. Задержка (безусловно, временная) этой реапроприации пространства у многих вызывает разочарование. Изменить существующее пространство якобы способны только бульдозер и коктейль Молотова. Разрушить до основания, а затем восстановить? Да, но что именно? Создать заново те же продукты в рамках тех же способов производства? Разрушить заодно и эти способы? Подобный подход преуменьшает противоречия существующего общества и пространства; он бездоказательно допускает, что “система” закрыта; осыпая эту систему бранью, он подпадает под ее притяжение и опрометчиво прославляет ее могущество. Подобная шизофреническая “левизна” несет в себе собственные “бессознательные” противоречия. Призыв к абсолютной стихийности как в разрушении, так и в созидании предполагает также и разрушение мысли, науки, способности к изобретательству – под тем предлогом, что они не позволяют немедленно совершить тотальную и абсолютную революцию, дать определение которой, впрочем, никто не может. Однако следует признать, что в борьбе за пространство и в пространстве инициатива по-прежнему принадлежит буржуазии. Отсюда и ответ на поставленный выше вопрос: о пассивности, молчании “пользователей”» [Лефевр 2015, 68–69].

Во время майских событий 1968 г. вся брусчатка бульвара Сен-Мишель, которую молодежь использовала в качестве оружия против полицейских и в качестве материала для сооружения баррикад, была полностью разобрана. В одном из «Великих нарративов» – Эклезиасте – сказано: «Время разбрасывать камни, и время собирать камни». Каким будет Университет будущего, собранный из неведомых нам сегодня «камней», если символом деструкции Университета Эпохи модерна представить растаскивание булыжников главной артерии Латинского квартала?

Выводы

Сегодняшний крах «Великих нарративов», бесконечная череда деструкций и деконструкций, смертей автора (писателя, художника, композитора), хаос, который царит сегодня в мире, возможно, станет той питательной средой, которая завтра будет способствовать рождению нового «Великого нарратива», новой структуры, нового мирового порядка, в том числе, нового Университета, однако, по всей вероятности, с новым субъектом образовательного процесса с номадическим адресом IP Aliases → ∞

Р. S. Отсутствие точки в конце текста статьи – не опечатка. Автор воздержался от традиционно принятого грамматического правила для данной статьи, будучи солидарным с Василием Кандинским относительно мысли, что «геометрическая точка находит форму материализации прежде всего в печатном знаке – он относится к речи и обозначает молчание» [Кандинский 2018, 74]. «Звук молчания, привычно связанного с точкой, столь громок, что он полностью заглушает все прочие ее свойства. Все традиционные привычные явления притупляются однообразием своего языка. Мы не слышим больше их голосов и окружены молчанием. Мы смертельно поражены “практически целесообразным”» [Кандинский 2018, 75].

Современный учащийся – представитель нового антропологического типа – вне зависимости от «научно-педагогических» рассуждений ученых и специалистов давно распрощался с «традиционным привычным явлением» – классической «Великой дидактикой». Новая дидактика – бриколаж, бесконечная трансгрессия без остановок. Точка над «i» в вопросах мирового порядка, возможно, будет поставлена иррациональной героиней романа «Мы» I-330 в будущем, ибо сегодня наука все еще продолжает упорно и безосновательно игнорировать иррациональную составляющую психической субстанции человека, начиная с эпохи Просвещения.

ПРИМЕЧАНИЕ

(1) Бриколаж (от фр. *bricolage*) — термин, использующийся в различных дисциплинах, в том числе в изобразительном, музыкальном искусстве и в литературе, и означающий создание предмета или объекта из подручных материалов, а также сам этот предмет или объект.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Арон 2002 – Арон Р. Мемуары: 50 лет размышлений о политике. – М.: Ладомир, 2002.

Арон 2005 – Арон Р. Эссе о свободах. – М.: Параксис, 2005.

Барт 1989 – Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. – М.: Прогресс, 1989.

Делёз 2010 – Делёз Ж. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010.

Делёз 2007 – Делёз Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007.

Деррида 2000 – Деррида Ж. Письмо и различие. – СПб.: Академический проект, 2000.

Дьяков 2013 – Дьяков А.В. Жиль Делёз. Философия различия. – СПб.: Алетейя, 2013.

Замятин 2018 – Замятин Е.И. Мы. – М.: Э, 2018.

Кандинский 2018 – *Кандинский В.* Точка и линия на плоскости. – СПб.: Азбука; Азбука-Аттикус, 2018.

Карнап, Ган, Нейрат 2005 – *Карнап Р., Ган Г., Нейрат О.* Научное миропонимание – Венский кружок // Логос. 2005. 2 (47).

Кильдюшов 2006 – *Кильдюшов О.* Раймон Арон. Пристрастный зритель // Критическая масса. 2006. № 4.

Коменский 1940 – *Коменский Я.А.* Дидактические принципы. Отрывки из «Великой Дидактики». – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940.

Лафарг 1931 – *Лафарг П.* Соч. Т. III. Москва; Ленинград: Соцэкгиз, 1931.

Леви-Строс 1994 – *Леви-Строс К.* Первобытное мышление. – М.: Республика, 1994.

Лефевр 2015 – *Лефевр А.* Производство пространства. – М.: Strelka Press, 2015.

Лиотар 1998 – *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998.

Мартынов 2002 – *Мартынов В.* Конец времени композиторов. – М.: Русский путь, 2002.

Пригожин 1991 – *Пригожин И.* Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6.

Рабош 2008 – *Рабош В.А.* Синергетический подход к проблеме устойчивого развития образования // Философия образования. 2008. № 2 (23).

Фейерабенд 2010 – *Фейерабенд П.* Наука в свободном обществе. – М.: АСТ: АСТ Москва, 2010.

Фуко 2004 – *Фуко М.* Использование удовольствий. История сексуальности. Т. 2. – СПб.: Академический проект, 2004.

Фуко 1994 – *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – СПб.: А-сad, 1994.

Хабермас 2005 – *Хабермас Ю.* Политические работы. – М.: Праксис, 2005.

Юнг 1996 – *Юнг К.Г.* Собр. соч. Дух Меркурий. – М.: Канон, 1996.

Esi, Posteuca 2014 – *Esi M.C., Posteuca N.L.* Postmodern Educational Methodology and Pragmatic Strategies Used within Learning Process // Postmodern Openings. 2014. Vol. 5, no. 1, March, pp: 53-61.

Gilstrap 2007 – *Gilstrap D.L.* Dissipative structures in educational change: Prigogine and the academy // International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice. 2007. Vol. 10, no. 1.

Human-Vogel 2008 – *Human-Vogel S.* Complexity in education: Does chaos and complexity require a different way of learning and teaching? // Educational Research Review (University of Pretoria, South Africa). 2008. Vol. 3, pp. 77-100.

Lighthill 1986 – *Lighthill J.* The Recently Recognized Failure of Predictability in Newtonian Dynamics / University College London. Proceed-

ings of the Royal Society of London. Series A. Mathematical and Physical Sciences. 1986. Vol. 407. No. 1832. Predictability in Science and Society (Sep. 8, 1986).

Worst 1970 – Worst M. There is no Raymond Aron “Cult”. – The New York Times Archives. April 19, 1970.

REFERENCES

Aron R. (1965) *An Essay on Freedoms* (Russian Translation: Moscow: Paraksis, 2005).

Aron R. (1983) *Memoirs: 50 Years of Reflection on Politics* (Russian Translation: Moscow: Ladomir, 2002).

Barthes R. (1989) *Selected Works: Semiotics: Poetics*. Moscow: Progress (Russian Translations).

Carnap R., Hahn H., Neurath O. (2005) Scientific Understanding of the World – the Vienna circle. *Logos*. No. 2 (47), pp. 13–26 (in Russian).

Comenius J.A. (1940) *Didactic principles. Excerpts from the Great Didactic*. Moscow: The State Educational and Pedagogical Publishing House of the People's Commissariat of Education of the RSFSR (in Russian).

Deleuze J. (1980) *Mille Plateaus: Capitalism and Schizophrenia 2* (Russian Translation: Ekaterinburg: U-Factor; Moscow: Astrel, 2010).

Deleuze J. & Guattari F. (1972) *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia I* (Russian Translation: Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2007).

Derrida J. (1967) *Writing and Difference* (Russian Translation: Saint Petersburg: Academic Project, 2000).

Dyakov A.V. (2013) *Gilles Deleuze. Philosophy of Difference*. Saint Petersburg: Aleteya (in Russian).

Esi M.C. & Posteuca N.L. (2014) Postmodern Educational Methodology and Pragmatic Strategies Used within Learning Process. *Postmodern Openings*. 2014. Vol. 5, no. 1, March, pp. 53–61.

Feyerabend P. (1978) *Science in a Free Society* (Russian Translation: Moscow: AST, AST Moscow, 2010).

Foucault M. (1966) *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences* (Russian Translation: Saint Petersburg: A-cad, 1994).

Foucault M. (1984) *The Use of Pleasure. The History of Sexuality. Vol. 2* (Russian Translation: Saint Petersburg: Academic Project, 2004).

Gilstrap D.L. (2007) Dissipative Structures in Educational Change: Prigogine and the Academy. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. 2007. Vol. 10, no. 1, pp. 49–69.

Habermas J. (2005) *Political Works*. Moscow: Praxis (Russian Translations).

Human-Vogel S. (2008) Complexity in Education: Does Chaos and Complexity Require a Different Way of Learning and Teaching? *Educational Research Review (University of Pretoria, South Africa)*. 2008. Vol. 3, pp. 77–100.

Jung C.G. (1996) *Collected Works. Spirit of Mercury*. Moscow: Kanon (Russian Translations).

Kandinsky V. (2018) *Point and Line to Plane*. Saint Petersburg: Azbuka, Azbuka-Atticus (in Russian).

Kildyushov O. (2006) Raymond Aron. Biased viewer. *Critical mass*. 2006. No. 4. Available at: <http://magazines.russ.ru/km/2006/4/ki18.html> (in Russian).

Lafargue P. (1931) *Collected Works. Volume III*. Moscow; Leningrad: Sotztekiz (Russian Translations).

Lefebvre A (1974) *Production of Space* (Russian Translation: Moscow: Strelka Press, 2015).

Levi-Strauss K. (1962) *Primitive Thinking* (Russian Translation: Moscow: Respublica, 1994).

Lighthill J. (1986) The Recently Recognized Failure of Predictability in Newtonian Dynamics. *University College London. Proceedings of the Royal Society of London. Series A. Mathematical and Physical Sciences*. 1986. Vol. 407, no. 1832. Predictability in Science and Society (Sep. 8, 1986), pp. 35-50.

Liotard J.-F. (1979) *The Postmodern Condition* (Russian Translation: Moscow: Institute of Experimental Sociology; Saint Petersburg: Aleteya, 1998).

Martynov V. (2002) *The End of the Time of Composers*. Moscow: Russian way (in Russian).

Prigogine I. (1989) The Philosophy of Instability (Russian Translation: *Voprosy Filosofii*. 1991. No. 6, pp. 46-52).

Rabosh V.A. (2008) A Synergetic Approach to the Problem of Sustainable Development of Education. *Philosophy of Education*. 2008. No. 2 (23), pp. 5–12 (in Russian).

Worst M. (1970) There is no Raymond Aron “Cult”. *The New York Times Archives*. April 19, 1970.

Zamyatin E.I. (1952) *We*. Moscow: E, 2018 (in Russian).