

Непонимание педагогики

В книге представлены эскизы философского исследования оснований педагогики, которые позволяют в первом приближении ответить на вопрос о том, что представляет собой процесс образования человека. Понимание сущности образования позволяет рассмотреть педагогику как управление образованием процессов развития человека и общества. В качестве основы педагогики представлена онтология человека как система противоречий и противоположностей, которые должны быть разрешены и согласованы в практическом действии. Ведущий акцент сделан на том, чтобы теоретически уйти от приравнивания образования к обучению, а педагогики - к дисциплине обучения. Завершение исследования оснований педагогики через призму понимания человека заключается в определении сущности образовательного пространства и обосновании подхода к его конструированию.

Непонимание педагогики



Сергей Павлов

Непонимание педагогики

Философские эскизы



Сергей Павлов

Павлов Сергей Владимирович, кандидат технических наук, доцент Сибирского федерального университета, Красноярск



978-3-8473-9241-5

Павлов


Palmarium
academic publishing

Сергей Павлов

Непонимание педагогики

Сергей Павлов

Непонимание педагогики

Философские эскизы

Palmarium Academic Publishing

Impressum / Выходные данные

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Coverbild / Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Verlag / Издатель:

Palmarium Academic Publishing

ist ein Imprint der / является торговой маркой

OmniScriptum GmbH & Co. KG

Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Германия

Email / электронная почта: info@palmarium-publishing.ru

Herstellung: siehe letzte Seite /

Напечатано: см. последнюю страницу

ISBN: 978-3-8473-9241-5

Copyright / АВТОРСКОЕ ПРАВО © 2013 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Все права защищены. Saarbrücken 2013

Оглавление

Введение.....	3
Введение в произведение.....	7
Рефлексия авторства.....	16
Непонимание образа.....	24
От философии к человеку.....	30
Понимание человеческого.....	39
Схематизм развития.....	45
Существо сознания.....	55
Культура мышления.....	62
Исследование контекста.....	70
Образы будущего.....	79
Проектное конструирование.....	85
Образование для жизни.....	91
Видение педагогики.....	97
Образовательное пространство.....	104
Заключение.....	112
Список литературы.....	114

Введение

Данный текст — начало философского исследования оснований педагогики, главная проблема которой определяется проблемой человека, который есть непонятно что и кто. Не претендуя на исчерпывающие и окончательные ответы на вопросы о том, чем и кем является и не является человек, этот текст представляется первым приближением к человеческому содержанию педагогики. «Непонимание педагогики» написано на пересечении стилей философского трактата, идеологического манифеста и научной монографии. Эти стили следует различать и удерживать при прочтении данного текста, чтобы избежать формальной путаницы в представляемых человеческих рассуждениях. Обнаружение разумного подхода к двойственному человеку в попытке удержаться от предельной идеализации и эмпиризации — вот целевой фокус «Непонимания педагогики». Предлагаемый текст как авторский взгляд на педагогику через человека ориентирован на читателя, разделяющего мнение о том, что теория, система или наука педагогики сегодня находятся в стадии формирования базовых предпосылок для дальнейшего становления, а обилие продуцируемых текстов, номинируемых по педагогике, лишь затуманивает и затягивает начальную стадию.

Что на сегодняшний день лучше всего теоретически и экспериментально проработано в области педагогики? Ответ на этот вопрос прост: институциональное развивающее обучение как учебная деятельность в начальной школе, в которой субъектом выступает ребенок (школьник) или группа детей (класс) [3, 7, 9, 20]. Эта содержательная линия, включая академически инициативные [1] и открыто инициативные [12] эксперименты в высшей школе, показала более высокие учебные предметные и метапредметные результаты в сравнении с традиционным естественным обучением. Сегодня эта линия превратилась в построение

педагогики на деятельностных основах [2, 6, 16], включающих проблемное, проектное и исследовательское обучение в единую систему. Такой подход к обучению имеет давние исторические корни как зарубежом, так и в нашей стране [4, 8, 13, 16]. Сведение обучения к действию и деятельности человека — это правильный тренд для развития педагогики, поскольку происходит лишь то, что делается. Точнее говоря, не может произойти и случиться того учебного или образовательного результата, который не делается. Однако, прежде чем переходить к действиям или к деятельности, надо понимать, что делать и зачем делать, причем не только оперативно, но и тактически, а также долгосрочно. Теоретическая и, как следствие, практическая проблема здесь в том, что до сих пор образование по факту редуцируется к обучению, хотя декларируется при этом иное. Также и педагогика редуцируется к обучению, хотя должна заниматься образованием человека.

Конкуренцию продуктивной в смысле теории и практики линии деятельностного обучения в современной педагогике составляет мощная формальная линия, в которой номинально есть все: разрабатываются концепции и стандарты, защищаются диссертации, осваиваются финансовые ресурсы, пишутся отчеты и т.д. С одной стороны, именитыми авторами создается множество текстов о философии образования [5], методологии образования [17] и основаниях педагогики [18]. С другой стороны, в этих текстах трудно обнаружить философию, методологию и основания. В то же время значительное внимание в современной педагогической науке уделяется инновационным формам обучения [10]. При этом образование описывается красивыми категориями типа всесторонне развитой, креативной и нравственности личности, но по факту образование рассматривается не шире, чем деятельность обучения, для которой методом проб и ошибок ищутся активные формы. В целом понятно, что активные методы обучения — это лишь частичная инструментализация

деятельностного подхода к обучению, который гораздо лучше проработан и вряд ли сегодня имеет смысл эвристически искать активные формы обучения. Кроме того, есть множество интересных самобытных и обособленных педагогических практик, которые также нуждаются в глубоком анализе и освоении [11, 14, 21].

Чем вызвано стремление написать авторский текст об основаниях педагогики параллельно видимым культурным трендам, не пересекаясь с ними и не ссылаясь на известные работы в этой области? Дело в том, что, не смотря на обилие распространяемых педагогических текстов, количество которых увеличивается в геометрической прогрессии, нет базового собирающего текста, формирующего понимание педагогики как образование человека. Таким образом, складывается ситуация накопления различных абстрактных моментов педагогики, среди которых много как интересных и перспективных, так и схоластически спекулятивных. С одной стороны, умножать этот необъятный поток очередным текстом без острой необходимости — пустое дело. С другой стороны, сегодня практически естественным путем возникает аналитическая задача разобраться во всех накопленных и вновь открываемых абстрактных моментах педагогики.

Необходимость ревизии педагогики и разработка оснований для ее построения можно считать как культурно осознанную задачу [22]. Кроме того, уже предприняты отдельные попытки решения такой задачи с хорошим анализом существующих педагогических традиций, но с недостатком проработки понятия образования [15] и с излишней идеализацией [19]. Но для того, чтобы выполнить восхождение от этих многих абстрактных моментов педагогики к ее конкретному всеобщему содержанию как единству многообразия недостаточно просто выполнить фильтрацию всех этих текстов и отбросить лишнее, оставив полезное. Это полезное будет также лежать мертвым грузом и требовать невероятного по объему времени для освоения, поскольку оно также эклектично. Поэтому

нужно ядро и схема всеобщего основания педагогики как работы с образованием человека и человечества. Данная книга посвящена взаимообуславливающим друг друга анализу и синтезу таких оснований.

Введение в произведение

Понимание конечности собственного бытия и надежда на продолжение бытия человеческого духа делают существование человека осмысленным в возможности сотворения. Поскольку моя смерть неминуема и моя воля к власти неизбежно прервется в этой форме бытия, я должен не просто воспользоваться возможностью творить, но сделать нечто одухотворенное и способное остаться в форме инобытия. Данная возможность быть это дар, который открывается тем, кто учится оставлять след и при этом не наследить. Суть этого умения и разумения в том, чтобы, отражаясь в своих следах, быть причастным, соучаствовать, быть частью чего-то большего и чувствовать связь с большим. Осознавать и понимать себя частью целого — значит, быть этим целым в определенной форме бытия. Поэтому творчество — это не столько создание нового, как часто принято думать, сколько искусное и аккуратное укрепление себя за счет умения оставаться в общем потоке изменений, движения и развития. Сотворение, как произведение целого из частей, есть уподобление развитию и сотворение развития для созидания человеком человека.

Произведение в живом человеческом исполнении — это попытка понять, как бытие рождается из небытия и в него же уходит. Произведение есть претензия на развитие и проба развития, а технология производства произведения — это поиск и установление компромисса между различием и отождествлением присутствия и отсутствия. Данный компромисс ищется с целью искать, а не с целью найти, поскольку является случайным и ускользает, будучи сдержанным в соотношении начала и конца, замысла и реализации, созидания и разрушения, которые по существу есть одно и то же. Точно также любой настоящий вопрос для живого человека имеет смысл, поскольку позволяет задуматься о себе, а не дать ответ. Таким образом, я должен про-изводить конец из начала, чтобы

представать перед самим собою и утверждать факт собственного бытия на фоне исходно неизбежной обреченности. В указанном смысле оказывается совершенно обоснованным внутреннее отчаяние человека, ведь его конец произведен содержится в его начале, что с каждым днем становится все явственнее. С точки зрения развития получается, что человеческая жизнь есть развитие собственного умирания.

Рождение человека — это конец, вырванный из начала энергией, потоком и стихией развития, которое захватывает человека, уводит его от самого себя и неизбежно ведет к смерти. Прекрасная переменчивость человека омрачается тем, что ни одна метаморфоза не завершается, пока он жив. Дело, проблема и беда человека в том, что перемена в нем вовсе не означает отмены того, что есть. Поэтому становление сущности человека — это укоренение внутреннего конфликта, поскольку в процессе развития человек раздваивается и превращается в противопоставление самому себе. Произведение (как образование смысла) — это попытка разрешить сущностный конфликт проблемного человека за счет коммуникативной игры чувства и понимания в действии. В этой коммуникации все, что не есть человек, может возникать или исчезать. Все остальное, что актуально существует и присутствует здесь и сейчас, есть человеческое, заключенное между началом и концом. Человеческое пребывает в трансформации в другое состояние, но постоянно возвращается в исходное. Человек будто стремится вырваться из себя самого, но для этого у него не хватает сил. Педагогика (как произведение человека) должна способствовать преобразованию и преображению человека, помогая ему в тех случаях, когда это не происходит, но способна ли педагогика на невозможное?

Существование преобразования и преображения чувственно явлено человеку природой в виде объективной реальности. Природа совершенна и прекрасна в постоянстве своей переменчивости и двойственности. В то же время природа страшна в своем демоническом взгляде на безуспешные

попытки человека стать другим. Специфика развития человека в том, что, пытаясь измениться и не становясь в полной мере в новой ипостаси, он не может вернуться в исходное состояние. Развитие человека это его необратимое раздваивание, делающее его жизнь трудно выносимой. Проблема человека в его сознании, которое пытается совмещать разные знания о несовместных реальностях, но невозможно без разрыва одновременно согласовать «я здесь» и «я там». Невозможность связать бытие с небытием — это невозможность прижизненного преобразования человека. Поэтому логично, что духовный религиозный опыт, как подготовка к преобразению в зажизненном пространстве, остается последней надеждой человека, слабо пригодного для сознательной жизни.

Человеческое бытие подобно падению в пропасть. Человек со всем своим разумом и безумством пытается сопротивляться этому падению, хватается за края и своей жизнью иногда ему удается приостанавливать этот процесс, который есть сущность природы развития. Образование при помощи формирования и оформления позволяет человеку опознать себя в процессе развития, чтобы, удерживаясь в миге настоящего, претендовать на собственные планы и обустроить свое бытие, замысливая, реализуя и реализуясь. Со временем человеку становится проще ориентироваться, поскольку у него накапливается понимание про-исходящего, а его сопротивление превращается в осмысленное и все чаще контролируемое действие, с помощью которого человек обнаруживает себя существующим и противостоящим естественному слиянию начала и конца. Педагогика должна поддерживать человека в стремлении преодолеть себя и успокаивать его, когда он разбивается о свои границы словно о непробиваемые стены. Педагогика должна содействовать человеку в обустройстве бытия и собирать воедино развивающуюся, раздваивающуюся и разваливающуюся сущность человека. Поэтому в целом педагогика — это управление образованием развития.

Образование — это приведение действия в соответствие образу за счет приложения к нему идеальной формы. Для этого в реальности необходимо, чтобы один человек уже действовал, а другой человек уже имел образ и представление о приложении этого образа к действию. Другой человек — это педагог, который делает проекцию образа на действие человека и сопровождает процесс присвоения им этого образа, доводя способ действия до собственного опыта человека, подлежащего образованию. Кроме того, педагог также должен изменять действия человека через изменение образов в его мышлении, сознании или духовной сфере. Тогда становится понятно, что педагогическое действие есть реализация замысла об образовании и преобразовании человека. Из сказанного следует, что преобразование человека возможно, если понимать человеческое в его натуральном поведении и идеальном представлении, а также научиться умению действием соотносить идею человека с его материей. Эта возможность опирается на гипотезу о сосуществовании искусственного и естественного в человеке.

Проблема реальности преобразования в том, что своим действием человек пытается продлить настоящее, но в этом действии уже содержится конец и получается, что, укрепляя и утверждая начало в настоящем времени, человек доводит его до совершенного конца. Преобразование представляется невозможным, поскольку одновременно должен быть и процесс действия и свершение этого же действия. Поэтому качественно новое будущее для человека, возможно, навсегда останется мнимым. В связи с этим неслучайно, что любой акт человеческого развития реализуется и строится на преодолении потери человеком своего или собственного. Предельная форма отказа или потери — это смерть, которая становится необходимым способом и стадией преобразования. Из этого следует, что не смерть есть конец жизни, а жизнь есть начало смерти, а человеческое бытие есть трагедия, в которой развивающемуся человеку в

счастливым страдании приходится проживать и переживать свою смерть. Таким образом, конкретная и мудрая педагогика должна сделать человека автором своей жизни и автором своей смерти.

Образование (как произведение развития человека) становится действительным через реализацию замысла о преобразовании, начало которого содержится в сохраняющем уничтожении наличной данности. Основная трудность специально выстроенного педагогического действия заключается в том, что образование человека невозможно в стиле творения с чистого листа. Это значит, что педагог должен понимать, что действительно уже есть человек и что с ним уже происходит. Однако, как понять, до какой границы и до какой степени я должен убивать себя, чтобы не убить полностью? Философское и теоретическое содержание этого вопроса о сущности развития задается соотношением позиции и негации человека. Позиционный аспект развития — это продолжение, разворачивание и усиление человека. Негационный аспект развития — это уничтожение, отказ и отрицание человека и человеком. Отношение позиции и негации есть смысл всякого человеческого действия и противоречивая сущность человека, являющаяся предпосылкой его развития. Диалектика, как теория развития, применительно к человеку — это диалектика позиции и негации. Развитие, редуцированное к негации, превращается в деградацию и ускоренное умирание человека. Развитие, редуцированное к позиции, становится неосознаваемой подменой человеческого содержания культурной формой и заменой понимания глупостью человека.

Работа с человеческой действительностью представляет определенную трудность в той мере, в какой действие человека не доступно и всегда искажено. Парадокс этого положения в том, что человеческое действие не существует как внеположенный предмет, но при этом существует в образе. Проблема лишь в том, как сопоставить образ с действующим человеком, учитывая, что мы можем лишь опознать попытку

действия в памяти, наблюдать результат действия или оценивать его ошибку. Попытка, результат и ошибка действия являются проекциями трех базовых процессов развития: становление, разрушение и восстановление. Поэтому сущность действия в том, что оно есть подобие и уподобление развитию. Ошибка, попытка и результат в действиях человека инициировали культуру в трех сюжетах: отчуждение, повторение и присвоение в деятельности человечества. Культура проявляется в транслируемом из прошлого образе и повторяющемся в настоящем действии. Культура связывает прошлое и будущее человеком, позволяя ему бессмысленно действовать по образцу. Это означает, что педагогика, как действующее преобразование человека, должна опираться на исследование культуры человека, чтобы понимать, почему и в чем человек не самостоятелен во внешнем бытии и не самодостаточен во внутреннем бытии. Такому человеку педагогика нужна для содействия в событии.

Идеализация педагогики в том, что она должна обеспечить компромисс между внутренним и внешним образованием человека, если допустить такое разделение хотя бы на стадии понимания. С одной стороны, человека нужно провести в мир культуры путем адаптации, приведения в соответствие и корректировки. С другой стороны, в человеке нужно произвести самого себя путем предстояния. Педагогический компромисс в этом случае определяется тем, как в культуре соединены техническое и духовное. Педагогика должна быть культурной в той мере, в какой культура технологична и духовна одновременно. Иными словами, культура — это педагогика по сути, поскольку культура замещает и сопровождает действующего человека в бытии. Но именно сама культура есть педагогика, а не нечто культурное и не нечто в культуре. Педагогика есть живая (действительная) культура живого (действующего) произведения человека. В идеале педагоги должна обеспечить целостное неразрушающее образование человека. Проблема в том, что культура вторична по

отношению к человеку и в ней генетически заложен преобладающий изъян. Дело в том, что развитие культуры это потеря культуры, заключающаяся в уменьшении духовного и усилении технологического компонента. Потеря культуры — это плата человечества за орудийный и знаковый прогресс. В этой связи появляется ответ на вопрос о том, что человек должен делать в педагогике. Роль педагога в том, чтобы подстраивать культуру живым человеком (педагогом), поскольку сама она работать не будет и досрочно погубит человека, а вместе с ним и человечество.

В любом случае, педагогика не сможет быть реально полезной человеку, если он не будет заранее представлен в образе. Но где искать понимание человеческого и как искать само человеческое? Трудность ответа на этот вопрос в том, что там, где начинается человек, он тут же начинает кончаться и заканчивается еще до того, как мы заметили его начало. Получается, что нельзя узнать-открыть человека, а можно лишь узнать-опознать его, зная заранее. Это значит, что человеческое не нужно где-либо искать, а нужно начать работать с вопросом о том, что есть я. Вероятно, продуктивным материалом для такой работы будет то, что останется после отрицания себя. В этом заложена простая гипотеза о том, что я как человек, отрицая себя, буду отбрасывать все лишнее, что привычно воспринимается как свое, и в итоге окажусь лицом к лицу с самим собою. Человеческое проявится в рефлексии собственной слабости и педагогу необходимо самостоятельно пройти путь этого обнаружения и очеловечивания самого себя. Педагогом становится тот, кто понял устройство и функционирование, а также границы податливости и принципы сопротивления человеческой сущности.

Попытки наблюдения за собственным «я», рефлексия человеческой сущности и созерцание человека как сущего собираются в сознании, содержание которого есть со-знание «я» и «мое». Сознание человека — это совмещение знания о внутреннем и внешнем мире. Человеческое «мое»

это множество отношений-ассоциаций, сложившихся случайным образом в процессе присвоения предметов действий по ходу практики. С человеческим «я» дело обстоит намного сложнее. Если предположить, что я — это начало выбора и волевая причина действия, то могу ли я управлять собою? Интуиция подсказывает, что, скорее всего, я обнаруживаю себя действующим, чем управляющим своим действием. Скорее всего, я есть сознание, а предмет моей воли в том, буду ли я рефлексировать свое действие и происхождение, чтобы в следующий раз остановиться и задуматься, пока не совершу поступок. Сознание будто пытается развернуть человеческое действие и предъявить человека самому себе в разрыве того, чем человек является и не является, что одинаково реально. Искусственное развитие человека начинается с различения «я» и «мое», которые изначально тождественны друг другу. Собственно, сознание — это и есть сознание себя и сознание своего как не себя.

Отождествление и различение «я» и «мое» уместно начинать и понимать на уровне телесности. В каком смысле и в каком значении мое тело является моим, учитывая, что я его не выбирал и присвоить не мог? Наиболее вероятно, что я принадлежу своему телу, я заключен в это тело и я есть содержание своего тела. Таким образом, человеческое «я» сдерживается телом и сознанием как бы с двух сторон. Поэтому, если определять я как единство сознания, то необходимо параллельно определять я как единство тела. Согласование телесности и сознания человека — это основа его целостного и неразрушающего образования. Будучи различенным по «я»-основанию и «мое»-основанию, человек оказывается противопоставленным внешнему миру и самому себе. Парадокс в том, что без этого противоречия человека нет, а в качестве средокрестия двух противодействий человек выглядит существующим и невозможным одновременно и одномостно. Человек сам не может понять себя иначе, чем нечто магическое и мистическое, поэтому не удивительно,

что человеческое бытие это случайное, но верное блуждание.

Развитие человека, сложенного из разных и противодействующих друг другу компонент, происходит в явном или скрытом, но постоянном конфликте. С одной стороны, нужно помочь человеку найти себя среди своего и обустроить бытие во внешнем мире. С другой стороны, необходимо помочь человеку отказаться от себя, преодолеть себя и пережить духовное страдание. Понимание этого конфликта, как сущности человека, должно быть положено в основу разумной педагогики. Педагогическое искусство невозможного заключается в том, чтобы найти себя, поймать себя и научиться удерживаться на границе себя и на границе культуры. Локализация и определение человеческого и культурного повышают вероятность случайного события встречи человека с мыслью: умнее тот, кто спокойнее и соразмернее самому себе. Педагогика должна сделать человека умеющим, умелым и разумным.

Рефлексия авторства

Действие продлевает бытие и создает иллюзию пространства для самоутверждения и самоосуществления человека в настоящем времени, плавно перетекающем в будущее. Однако, иллюзия самости сколь опасна для человека, столь и продуктивна, когда сознание человека наполнено этой иллюзией. Поэтому у человека всегда есть возможность вложиться в действие с такой степенью погружения, что оно станет его полноценным репрезентантом. Но можно ли и в какой мере отождествлять человека с его действием или действие с его человеком? Ответ на этот вопрос диктуется пониманием полноты действительного настоящего человека. Если мы принимаем правомерность такого вопроса и неоднозначность ответов на него, то этого вполне достаточно, чтобы ввести необходимость противовеса действию, без которого нет ни человеческого в этом действии, ни самого действия. Для полноценности настоящего действие в диалоге должно быть уравновешено сомнением. Таким образом, авторство это система действия и сомнения, которые должны быть так обусловлены друг другом, чтобы всегда было и оставалось нечто за горизонтом замысла и реализации, чтобы чувство было больше знания.

Авторство это не только система сомнения и действия, но также система созидания и разрушения, поскольку автор стремится утвердить свое, отрицая наличное и, как правило, культурное. В этой претензии конечного человека на бесконечный статус заключается формальная сторона авторства путем присваивания с помощью приписывания своего имени. Это вполне естественно, поскольку только умертвленное слово может быть вечно, а живущий человек — нет. Однако, тут есть неразрешимая проблема. Невозможно присвоить действию имя в виде слова. Можно поименовать лишь результат или след от действия, который не есть само действие. Ровно также образ действия не есть само действие.

Если вернуться к проблематике преобразования, то становится ясно, что не может быть действия без образа также, как и образа без действия. Поэтому культура, транслируясь в готовом знаково обусловленном и учебно рафинированном виде, редуцируется по формальным основаниям к простым, но мертвым способам. По факту это означает, что то, чему учатся одни не соответствует и не может соответствовать тому, чему учат другие. При этом нет педагогики, а есть неосознаваемая подмена и имитация воспроизводства культуры. По этой причине педагогика невозможна как односторонний (организуемый, руководимый и управляемый с одной стороны) процесс. Говоря прямо, образование есть не только случайность, но и чудо, основа которого — магия живого человека.

Авторство это такое дело, в котором материалом выступает живое тело человека (духовное, физическое, культурное) в растяжке замысла и реализации. Содержательное представление авторства заключается в разыгрывании конфликта между сущностными противоположностями человеческой природы. Понимание конфликта действующих противоположностей в первом приближении может быть достигнуто при помощи параллели с сущностью развития, которое само по себе, как реализация невозможного, есть проблема. Поэтому содержание авторства есть решение проблемы. Процессы внутреннего развития выражаются в самоосуществлении человека, а процессы внешнего — в его самоутверждении. Таким образом, авторство в контексте противопоставления процессов развития представляется игрой в конфликт самоутверждения и самоосуществления человека, результаты которой отражаются в творческих продуктах. Для игры в конфликт с самим собою человеку необходимо умение придумывать и удерживать главную линию связывания разного воедино. Категория «разное» относится ко всему, что может быть выделено в человеческой жизни: события, случаи, мысли, стремления, действия и пр. Единая линия, как лейтмотив, нужна для того,

чтобы сделать жизнь целостной, чтобы за множеством отдельных кадров было нечто: было, являлось, оставалось и продолжалось.

Авторство, как претензия на что-то большее или отличное от наличного, не есть претензия на новое, а есть претензия на старое в попытке утвердить, увидеть и почувствовать собственное существование. В этом смысле не случайно, что усиление авторства ведет к усилению ответственности за собственную жизнь, в основе чего лежит самоотрицание как сущность авторского действия. Здесь мы снова возвращаемся к человеку как носителю сознания конфликта позиции и негации, происходящего в авторском действии обретения человеком себя. При этом понятно, что глупо смотреть в зеркало ради очарования, но также глупо отрицать желание очаровываться, находя и создавая для этого различные зеркала. В любом случае, человек ведом этим желанием, поэтому для человека важно ответить на следующий принципиальный вопрос. Может ли мое человеческое «я» быть отражено и замечено или узно мною или «я» это всего лишь слово и только слово, которое было в начале и есть начало? Буквально это означает, что авторство есть путь к «я», по которому можно идти к «я», но никогда не получится добраться до «я», поскольку, если «я» находится здесь, то к нему невозможно идти, а если «я» находится там, то туда невозможно добраться.

Авторство, как серьезная работа, начинается с анализа оснований собственных действий, а заканчивается синтезом понимания человеческого начала. Это хорошо коррелирует с тем, что наиболее полно человеческое бытие раскрывается в поиске себя. Движение человека к самому себе начинается путем снятия культурной обертки: обнаружить себя — значит обнажиться. Явление себя, как предстояние, случается на уровне собственного опыта и в первую очередь духовного опыта. Поэтому, чтобы в сознании могло появиться главное и подлинное, необходимо вычищение опыта за счет освобождения от лишнего и от мусора. Сперва происходит

очищение от чужого, затем — от своего. Эмоционально-чувственная сторона авторства — это любовь-ненависть к себе, терпение себя, стремление уйти от себя или избавиться от себя. В этом суть авторского действия и здесь же дополнительное понимание базового конфликта: свой опыт неизбежно противопоставляется культурному опыту. В результате этого действия у человека может возникнуть чистый опыт обретения себя, который есть основание авторства. В реальности авторство обеспечивает самонеобходимость и самодостаточность человеческого «я».

Самости человека лучше всего проявляются в авторской практике, которая становится для автора местом и способом предъявления собственного и желательно иного дискурса. В идеале по замыслу это всегда реализуется через претензию на другой язык, чтобы иначе мыслить и в новых формах видеть проблемы удержания на границах. Этим и определяется, что содержательное авторство это дело всей жизни, поскольку априори неизвестно, какие аргументы человек сможет предъявить самому себе и в какой момент реализация замысла будет восприниматься как достаточная. Авторство (как произведение) — это создание чистовика в процессе постоянного переделывания черновика. При этом чистовик всегда остается недостижимым и словно нуждающимся в доделывании. Материал, из которого делается черновик, это всегда сподручный и случайный по отношению к произведению культурный материал. Материалом чистовика выступает человеческая сущность. Поэтому авторство — это произведение человека. Педагогика (как педагогика действия) — это педагогика авторства и авторская педагогика, поскольку любое действие есть авторское действие. Это согласуется с тем, что педагог это не только Коменский и Толстой, но и Веласкес и Юнг, хотя последних и принято в массовом сознании относить к представителям живописи и психологии. Можно усилить эту конкретику и заявить, что живопись, скульптура и архитектура выполняют педагогическую функцию

намного эффективнее, чем номинальная педагогика.

Произведение, как содержательная серьезная работа, не терпит суеты и требует не только отчуждения от своего, но и отрешения от сиюминутного. В этом смысле авторство противостоит идеи современности и приоритетности прогресса. Современность делает настоящее бессмысленным, оставляя ему функцию перехода из будущего в прошлое или из прошлого в будущее, в то время как настоящее — это я, Малевич и Платон. Произведение — это произведение настоящего, которое отсутствует в жизни современного человека. В этой жизни нет необходимости отказываться, поскольку все кажется важным. Идти в ногу со временем — означает идти смело, без пробы, без попытки и, в конечном счете, жить без черновика. Человек современности вынужден успевать заглядывать за горизонт и быть в следующем времени (в постмодерне) благодаря мастерству социально востребованных и оплачиваемых навыков. Культура превращается технологами в готовые к употреблению и упрощенные для восприятия продукты массового пользования. В современном мире все меньше мест для страдания, созерцания и откровения. В этой связи стало невероятно трудным говорить о главном даже с самим собою. Поэтому неудивительно, что в современном открытом мире практически нет места и возможности для содержательного авторства.

Прогресс цивилизации это технологическая редукция культуры, которая сопровождается изменениями в двух группах процессов. С одной стороны, усиливаются процессы глобализации, постиндустриализации, информатизации, автоматизации и т.д. С другой стороны, ослабевают процессы герметизации, сакрализации, инициации и пр. При этом забавно, что, если даже для философа средней руки очевидно, что цивилизационный прогресс ведет к смерти человечества, то почему усилия людей направлены лишь на усиление этого прогресса? Складывается впечатление, что прогресс объективен и является естественным развитием,

а не искусственно управляемым людьми. В обновляющемся и прогрессирующем мире человеку нужно не только научиться ориентироваться в происходящем, но и найти себя и место себе в этом мире. Однако, в этом современном мире человек становится не нужен самому себе. Концентрация собственного внимания на самом себе стала практически ненужной и нереальной. Если я не могу удерживать самого себя, то есть ли я и как я могу быть? Бытие человеческого «я» заключается в отрицании себя. Чтобы быть, нужно противостоять, ведь воспринимать себя можно лишь в противопоставлении. Бытие живого человека может быть определено только чувством, переживанием боли, страдания, потери, связанных с самим собою. «Я» ведомо амбициями и беспокойством, заставляющими действовать из-за страха смерти и желания возвыситься.

Когда предметом действия становится само действие, а материалом — человек, мы имеем дело с педагогикой, в которой образование, как переход из идеального в реальное, есть действие верхнего уровня по реализации замысла о действии нижнего уровня. В педагогике, как авторстве произведения человека, образование рассматривается как искусственный (специально организуемый и осуществляемый) процесс. Но делать другого человека можно лишь по образу и подобию своему. Поэтому, чтобы научить другого быть соразмерным самому себе, нужно педагогу быть таковым. В этом смысле уместен вопрос о том, с чего начинается педагогика? С ревизии и реконструкции педагогического культурного опыта или конструирования собственного понимания педагогики? Погружение в педагогику должно начинаться с сомнения, чтобы инициировать педагогическое мышление как способ синтеза собственного и культурного опыта в педагогике. Для этого нужно исходить из понимания авторства как особого отношения к культуре, при котором культура понимается как необходимый фон и пространство возможностей для действия, но не само действие и не сам образ действия. Иными словами, образы находятся вне

культуры или по крайней мере в культуре нет самих образов в чистом и неискаженном виде. Поэтому педагогика через человека должна сделать общество живым в культурно-историческом контексте. Иными словами, если государство это система регуляции отношений внутри общества, то педагогика это система воспитания общества.

Авторство в педагогике есть рефлексия как способность видеть подобие между собственным и культурным, т.е. способность видеть в малом большое и в простом сложное. Выстраивание педагогики — это разумный синтез собственного и культурного опыта, из которых первый всегда будет опорой, поскольку только свой собственный опыт может быть для человека истиной в последней инстанции. Для того, чтобы опыт был опорой на реальность, необходимо уметь опознавать границы опыта и регулярно его вычищать. Главное в собственной педагогике — это опыт работы с человеческим и с человеческой сущностью. Культурный слой подлежит рефлексии по отношению к и исходя из собственного опыта, благодаря чему случается присвоение культуры. Для того чтобы осуществлять это действием, придется ответить на вопрос о том, что есть рефлексия как редуцированная форма сознания: выход из себя или вход в себя? Если я есть единство сознания, а сознание есть многообразие рефлексии, то я есть единство многообразия рефлексии. Получается, что я и есть тот самый левиафан или какой угодно иной монстр. Поэтому рефлексия это не только определение как ограничивание и задание предельных рамок, но и борьба с сознанием и борьба за себя за счет коммуникации через выход из себя и вход в себя.

Центральная проблема рефлексии в том, что она невозможна, поскольку тот, кто находится внутри, не видит, а тот, кто находится снаружи, не чувствует. Как устроить диалог между ними, учитывая, что они разные и у них разный опыт? Каким специальным образом организовать связь (коммуникацию) между моим внутренним и моим внешним бытием, которая

и есть искомая диалектика педагогики? Содержательное авторство начинается с непонимания, оказаться в котором — значит слишком много всего понять, убедиться в частностях понимания из разнообразного опыта. Непонимание это такое состояние, когда проблему разложили на части, разобрались с отдельными частями (познание), но проблема осталась нерешенной, поскольку кусочки не собрались воедино. Таким образом, действительно, умножая знание, умножаем непонимание, которое парадоксально, а понимание, в свою очередь, контрпарадоксально. Педагог, как художник, устраивает игру по превращению парадокса в контрпарадокс. Это значит, что авторство не может начаться с нуля, нужен хотя бы минимальный парадокс. Поэтому исходный материал, с которым я, как автор, работаю, всегда больше меня и сложнее меня. Это значит, что я должен, чтобы сделать нечто настоящее, не только приложить необычные усилия, но и отказаться от повседневности, в которой все время что-то мешает писать, жить, любить и быть. Но откуда я знаю, что мне есть что сказать и откуда мне известно, что я смогу сказать? Только моя воля и непреодолимая интенция разрешить проблему несоответствия самому себе заставят меня двигаться и однажды на пути к самому себе непонимание превратится в образ.

Непонимание образа

Непонимание себя не освобождает от ответственности, которую, впрочем, человек может долго не замечать в силу своей увлеченности самим собою. При этом понимание, каким бы объемным оно не было, автоматически не ведет ни к преобразованию, ни к преображению человека. Механика человеческого действия определяется законами природы гораздо более, чем контролируется сознанием. Звериные инстинкты внутри человека выводят его из себя и заставляют биться за право на собственное бытие. Зверь, сдержанный внутри человека, хочет жить и воля к власти принадлежит именно ему, в то время как человек внутри человека пытается найти и обрести себя. Человеческое непонимание — это оправдание безобразия, а понимание это всего лишь признание и принятие безысходности (или наоборот?). Авторство — это интенция и движение из непонимания в понимание, в начале которого не избежать сражения человека со зверем. Продолжение человеческого бытия, самоутверждение и самоосуществление определяют целесообразность движения, оформляя его из хаоса. Поскольку непонимание есть подлинный символизм человека, образование движения есть дело мастера и сфера искусства как начало работы с человеческим. Поэтому авторство — это сотворение в комплексе разрушения себя и образования себя, в котором участвуют я и я.

Мастерство — это состояние и квалификация способа решения основной проблемы художника, которая заключается в конфликте между содержанием замысла и выразительными средствами. Когда и если есть что сказать, то, как правило, нечем говорить. Когда и если появляется то, с помощью чего можно сказать, уже нечего говорить или не хочется говорить. Собственно, образ, с которым работает мастер, это компромисс между замыслом и его реализацией. Воплощение образа происходит в ходе коммуникации искушения и вопрошания, за которую отвечает художник.

Образ есть достигнутое отождествление формы содержания и содержания формы. Художник осуществляет поиск и пробу формы лишь для того и до тех пор, пока искомая форма не будет способна хоть сколько-то противостоять тому содержанию, которое чувствуется художником. Назначение формы в том, чтобы скрывать содержание от обывателя и защищать подлинные смыслы от потребительского отношения. В этом месте перед педагогикой возникают две проблемы. Во-первых, чем обосновывается право делать преобразование человека намеренно трудным и требующим тяжелых переживаний от человека? Во-вторых, непонятно, откуда и как возникает содержание замысла о преобразовании человека? Мастерство в педагогике в том, что человек сам становится методом собственной педагогики, которая есть искусство применять себя для преобразования другого человека. Значит ли это, что педагогическое образование может и должно происходить в формате мастерской?

Искусство — это явленное из небытия страдание автора, которому мы можем событиствовать. Для этого художник многократно делает одно и то же, пока жив, создавая один и тот же шедевр. Каждое произведение художника это очередной черновик, очередная попытка примирить замысел и реализацию собственным переживанием. Художник пытается произвести один и тот же роман, одну и ту же картину, точнее некое одно и то же в романе или в картине, получая каждый раз отдельные произведения. Как понять, что при этом делает педагог как мастер? Есть ли у педагога идеальная картина преобразования человека и достаточно ли у него педагогической рефлексии, чтобы видеть разницу между задуманным и полученным? При этом не всякий замысел реализуется и не всякий замысел следует осуществлять, поскольку техника движения с каждым реальным шагом уничтожает замысел, воплощая образ. Однако, двигаться в адрес собственного замысла принципиально важно, поскольку образ может появиться лишь в этом движении, промелькнуть и ускользнуть. Для

педагога это специфично в том смысле, что реальное преобразование возможно только в действии и понять идею преобразования человека на уровне чувства можно, если опираться на конкретное педагогическое действие. По ходу этого движения в действии обнаруживается и проявляется человеческое, удерживающееся в миге настоящего в форме образа. Непонимание педагогики — это непонимание того, как может быть педагогика без образа человека?

Образ — это единство многообразия и целостная картина связей. Образ (как идея) — это идея формы содержания. Однако, это скверное определение образа, ведь нет ничего более вульгарного и опасного в мышлении, чем отождествление или противопоставление формы и содержания. Поскольку форма и содержание — это структуры мышления, а не объективные аспекты реальности, речь должна идти о форме сущности и содержании сущности, которые нельзя рассматривать в качестве полноценных репрезентантов сущности чего-либо. Можно ли установить, что действительно реально в этом различии: наши нестабильные представления или некое неизменное сущее? От степени непонимания соотношения формы и содержания будет зависеть, насколько сильно я буду врать самому себе. Понимание позволяет человеку освободиться, чтобы понять свою подлинную несвободу. Но как определить границу, после которой начинается обман? В педагогике эти вопросы принципиальны, поскольку мы не знаем, что остается в сущности человека, не схваченной при помощи формы и содержания. Специфика педагогики в том, чтобы работать именно с тем в человеке, что не схватывается из области мистического и ускользает.

Человеческое трудно измерить и нельзя передать, но его можно почувствовать и про него можно догадываться. Человеческое глупо искать за пределами себя, но об этом вполне можно говорить с другими. Человек случается как человек в процессе сложной внешней и внутренней

коммуникации. При этом мы не знаем, что такое слово и как оно связано с человеком через смысл, иначе мы бы давно разрешили противоречие двух фундаментальных культурных максим: «мысль изреченная есть ложь» и «что не записано, то потеряно». Мы знаем лишь то, что чувственное содержание и подлинный символизм человека не возникает из знаковых форм и к ним не сводится. Однако, человек постоянно пытается сделать не осознаваемую подмену содержания своей сущности на вымышленную и суррогатную культурную форму, чтобы уйти вперед в надежде с легкостью освоить новое. Но отказаться от себя, чтобы стать другим, не получается, поскольку человек не может преодолеть свою природу, он может лишь вступить с ней в конфликт. К текущему времени человек добился лишь протеста против самого себя с помощью постмодернизма и постиндустриализма, которые явно дали человеку понять его ограниченность и неполноценность. Что делать в такой ситуации, когда система явных противоречий разрывает человека на части? Как сохранить целостность и осмысленность собственного бытия, явно противостоящего небытию? Как осваивать культурные формы таким образом, чтобы эти формы могли иметь хоть какой-то реалистичный смысл для человека, а не были лишь культурными (языковыми, деятельностными, мыслительными) играми? Педагогика в таком ключе становится инструментом погружения человека в этот конфликт и в эту проблемную ситуацию, но помогает ли она ему разобраться в этом?

Рассматриваемое непонимание педагогики это недоумение от безобразности существующей повсеместно педагогики, которая толкает человека на произвольность. Непонимание не тождественно отсутствию понимания, ведь последнее есть отсутствие понимая о чем-либо, в то время как непонимание — это непонимание себя. Непонимание обращает человека внутрь. Продуктивность моего авторского действия зависит от того, насколько беспощадно я обнаружил себя среди своего. При этом поиск

себя будет художественной метафорой до тех пор, пока я на уровне чувства не приму себя как «я», не выводимое ниоткуда. Однако, все не так просто и легко, ведь, если я способен увидеть себя, то я есть множественность меня, а начало меня это двойственность. Получается, что иначе, чем с помощью шизофреноподобного устройства, невозможно объяснить возможность сознания, рефлексии и коммуникации, которые есть чувственно данная человеческая реальность и действительность. Таким образом, открытие себя происходит в непонимании себя как единства двойственности. Внутренняя множественность человека обусловлена необходимостью существования, поскольку развитие это всегда противопоставление. Возможный способ мне возникнуть перед самим собою — это начать сомневаться в своем существовании и в себе вообще. Такой способ психологически непростой, поскольку мне придется доказать самому себе невозможность того, что меня нет. Говоря проще, мне придется прожить отрицание самого себя в надежде обнаружить себя и успокоиться. Однако, это только начало, ведь непонятно, что делать дальше с самим собою.

Образ человека необходим в педагогике, чтобы согласовывать внутреннюю и внешнюю форму развивающегося человека. Данный образ позволяет в педагогике превращать случай встречи человека с человеком в событие. Это происходит за счет уравнивания сознания и бытия, как минимум, на уровне отношения текста и контекста. В бытии, как контексте, происходит самоутверждение человека, а в сознании, как в тексте, случается его самоосуществление. Человеческое начало содержится в стремлении переделывать собственный текст, что становится процессом длиною в жизнь, поскольку изначально нет образа. Видимо, лишь случайно переделывая себя методом проб и ошибок, я могу возникнуть. Это означает, что я это то, чего нет и все, чем бы я ни становился это не я. Бытие человека сосредоточено в глубине черновой работы с текстом на уровне помарок, заметок на полях и множества версий. Тогда можно утверждать,

что текст это контекст смысла как отношение между человеческими я и я. Хочется верить ,что этот текст пишется с лукавой улыбкой бога, нежели этот текст есть случайность природы, которую я могу трактовать как ошибку. Отсутствие образа и непонимание подталкивает меня к себе, искушая при этом смотреть вовне, а не внутрь. Мое бытие, как мой контекст, позволяет мне быть и являться, но не существовать. Проблема бытия в том, что мне не с кем говорить о человеке, кроме разговоров с самим собою, но и от меня мое содержание постоянно ускользает. Я все время не дооформлен и не доделан. Но ведь невозможно доделывать нечто, когда нет образа этого нечто.

От философии к человеку

В весьма странных поисках образа человека мы выходим на один из философских вопросов о том, можно ли и в какой мере, опираясь на форму и содержание, добраться до самой сущности? Через этот вопрос становится понятно не многое, но ясно, что фундаментом педагогического является нечто философское. На примере данного вопроса таким философским выступает постижение мысли о том, что оперирование формой сущности реализуется мышлением человека, а владение содержанием реализуется его сознанием. Поэтому соотношение формы и содержания это не онтологический, а феноменологический вопрос о соотношении мышления и сознания человека. Конкретный ответ на этот вопрос в сфере образования определяет то, какую роль мы отводим человеку в коммуникации процесса и результата, действия и цели, начала и конца. В этом смысле образ человека обеспечивается умением мыслить сознаваемое и умением сознавать мыслимое. Однако, какой бы умелой ни оказалась эта коммуникация, результатом все равно будет знаковая форма и комплекс воспоминаний о переживаниях. Не поэтому ли мысль изреченная есть ложь? Образование по процедуре схоже со вскрытием трупа: нужно быть настолько искусным патологоанатомом, чтобы хоть что-то увидеть, но не убить. Иными словами, человеческий структурализм ведет к постоянному обрезанию мира в нашем воображении, что делает нас не только ограниченными и жалкими, но и беспомощными в отсутствии способности на большее.

Основная опасность в том, что образ, как посредник между замыслом и реализацией, без специальных усилий и умений будет лишь эстетическим образом. Это означает, что в основной массе образование будет эстетическим актом на уровне поведения и внушения между людьми. В этой связи рабочая гипотеза по идеализации педагогики звучит следующим

образом. Философия нужна для того, чтобы в педагогике образ человека был более, чем эстетическим. Однако, философия нужна не только для того, чтобы рядоположенно ввести различные эстетику, этику и метафизику образования, но и для того, чтобы выстроить между ними отношения единства и целостности, ядро которых и есть искомый образ человека. Это необходимо, чтобы допустить педагогику не только как натуральную или естественную, но и как специально организуемую гуманитарную инженерию. Философия образа это попытка использовать мудрость человеческого духа за счет умения обращаться с собственным опытом пропущенного, прочувствованного и пережитого в себе и через себя. Философия (как управление рефлексией) — это гигиена и профилактика человеческого опыта. Философия — это готовность увидеть себя во всем, включая свое, с целью понять себя через призму личного опыта, обнаружить свою границу и, выйдя за нее, попытаться понять, чем я не являюсь и чем я никогда не смог бы стать.

Видеть границы себя, пределы своего понимания, смысл собственного непонимания (равно, как знания и незнания) человеку позволяет отчуждение, которое в первом приближении можно воспринимать как эмоциональную форму рефлексии. Если философия инициируется сомнением, то философствование начинается с отчуждения. Поэтому техники сомнения и отчуждения должны быть освоены педагогом в первую очередь. В аспектах понимания и обнаружения границ философствование есть отождествление различного, а философия — это система отношений между тем, что разграничено. При таком толковании философия есть наука, а философствование — это исследование, которые и задают фундамент педагогики, как культуры, практики и дисциплины. Таким образом, в основе философии и педагогики лежит работа с вопрошанием: что такое вопрос, как вопрос, и кто есть тот, кто спрашивает? Иными словами, вопрос важен не с точки зрения ответа, а с точки зрения

потенциала помыслить того, кто вопрошает через то, что им не понимается. В целом, для педагогики философия, как культура мышления, нужна постольку, поскольку в философии накоплен богатый опыт согласования позиции и негации. Первая отвечает за отношения человека с окружающим миром, последняя — за отношения с самим собою. Именно в этом практика педагогики по обустройству бытия человека через позицию и негацию.

Философия — это примерка смысла между словом и текстом, между человеком и бытием, между человеком и человеком. Язык философии это строгие и безжалостные метафоры, черновая работа с которыми ведется на уровне эскизов сознания и приводит к красивой игре слов. Но человек способен сказать не только при помощи слова, человек может сказать действием, которое значит гораздо больше, чем слово. Специфика философа в том, чтобы действовать словом. Однако, философия больше, чем слово, ведь понимается всегда больше, чем говорится и сказывается. Сам человек при этом не только больше, но и меньше себя, он не соответствует самому себе, от чего постоянно разрывается между я и я, между природой и культурой и т.д. Поэтому человек постоянно врет как окружающим, так и самому себе, чему способствует язык и его психическое развитие, суть которого в коммуникации как сложном натурально-идеальном обмане. Техники философствования направлены на обнаружение собственного вранья, они позволяют увидеть себя в собственном вранье, поэтому философия (как система и как наука) — это рефлексия обмана. Однако, увидеть может только тот, кто чувствует и только то, что чувствует, потому что лишь чувство и боль привязаны к реальности и, действительно, реальны. Проблема понимания начинается тогда, когда чувства говорят о разном словно о наличии противоположного. В этом случае философия должна через педагогику успокаивать человека и делать его соразмерным самому себе и подлинно действительно умным. Если философия и говорит о чем-то, то лишь о том, что следует бояться

легкой красоты и красоты легкости.

Философия не может начаться с нуля, но можно ли начало философствования уместить в определенное событие пусть и случайное? Типизировать такое событие можно лишь в терминах разочарования и отрешения. В любом случае, сомневающийся человек должен первым сделать усилие на понимание и это усилие должно быть инициативным и самостоятельным. Только после такой работы имеет смысл ответственно обращаться к философии или в философию, когда у человека уже имеется опыт, точка зрения, мнение и аргументы, поскольку далее все дело в преодолении естественных норм собственной житейской мудрости. Поэтому философия это поступок, а философ это тот, кто всегда стоит против культуры и против себя. Философствование происходит за счет изживания своего в проживании себя. Платой за обнаружение себя и понимание происходящего становится приближение к смерти. «Понял» — значит для человека лишь то, что он стал ближе к своему концу лицом к лицу. Парадокс сознания человека в том, что, с одной стороны, жизнь только началась, но, с другой стороны, она уже заканчивается. Поэтому философия — это главное дело всей жизни, ведь философствование есть подготовка к собственной смерти в процессе постепенного умирания.

Философия — странный симбиоз: всегда нечто пограничное и всегда нечто спокойное и даже замедленное. Философ добивается этого симбиоза за счет наблюдения, созерцания, оперирования оппозициями, выделения главного и сборки частей в целое. Основным материалом для философствования становится момент, ситуация и содержание переживания, присущие человеку, когда он интуитивно замечает себя в поиске собственной границы и в поиске себя на границе. В этот момент внутренний мир становится таким же реальным как и мир внешний. Человек это живая связь внутреннего мира (духа) с внешним (природой). Человек вынужден компенсировать и выносить все расхождения законов развития

внутреннего и внешнего. Что есть я кроме того, что я — наблюдатель сознания внутреннего и внешнего? Я — одновременно и одноместно телесный и мыслящий человек. Что я знаю про свою сущность и что я знаю о своем существовании? Моя сущность это моя собственная сущность или моя сущность это сущность человека, которая проявляется во мне и через меня? Могу ли я обнаружить себя существующим за счет определенного действия или же я могу увидеть себя лишь в созерцании во время отсутствия всякого действия благодаря медитативному акту? Получается, что я должен совместить собственное присутствие и отсутствие или точнее я должен уместить присутствие в своем отсутствии, что на первый взгляд не представляется возможным.

Мы можем быть уверены, что действительно существовало только то, что было уничтожено, но ведь при этом то, что уничтожено, уже не существует. Обнаружить нечто существующим позволяет только чувство, содержание и предмет которого можно понять лишь с помощью рефлексии, которая убьет чувство. Таким образом, уничтожить можно только существующее и единственный способ увидеть существующее — это увидеть его в процессе уничтожения, т.е. актуально существует здесь и сейчас только то, что уничтожается. Отмена, отрицание и преодоление есть действие, суть которого в уничтожении, но как быть с созиданием, развитием и творчеством? Неужели их суть также в уничтожении? Развитие есть преодоление того, что есть. Произведение есть изведение того, что есть. Само произведение становится произведением, когда оно брошено под ноги и отринуто. Поэтому любое человеческое действие по своей природе есть отрицание и уничтожение. Созидание нового, как авторство будущего, делается через отрицание и преодоление невозможности. Инженерия и культурные изобретения во всех областях, как минимум, отрицают первую природу. Поэтому сегодня мы имеем не самый лучший багаж. Наше познание есть разрушающее познание, наше общественное

развитие есть разрушающее развитие и т.д.

Понимание безысходности собственного бытия приводит к отчаянию, которое становится испытанием для человеческой воли. Что выбрать: заниматься главным, продолжая оставаться наедине с самим собою, или переключиться на массовое, растворившись в культуре повседневности? В этом испытании появляется шанс научиться быть собою, что не менее важно, чем умение любить. В основе этого испытания лежит сопротивление как борьба человека с собою и со своим желанием. Сопротивление — это странное состояние, в котором «я» выступает против «я». Таким образом, саморазрушение не является патологией, а есть проявление сущности развивающегося человека. Иными словами, мы должны научиться работать с тем, что мы привыкли воспринимать как психопатологию. Однако, это лишь заявить легко, а принять и сделать практически — слишком трудно для людей. При этом принципиальный вопрос о человеческом начале остается открытым: как возможно, что в человеке уживается двойственность «я»? Этот вопрос можно перефразировать: дуальность «я» — это результат развития или развитие есть результат дуальности «я»? В этом понятно лишь то, что ни первое без второго, ни второе без первого невозможно.

Сказанного достаточно, чтобы понимать, что полнота человека не может быть задана или обнаружена в рамках доступного посюстороннего. Это значит, что человек, как человек, всегда дополняется потусторонним и только в этом случае можно говорить о его полноценности и завершенности. Иными словами, начало человека скорее в его небытии, чем в бытии. В этой связи возникает нетривиальный вопрос о том, приспособлен и предназначен ли человек, как потустороннее существо, для жизни в посюстороннем физическом и социальном окружающем мире? Мы точно знаем, что человек способен адаптироваться в некоторых пределах, но каковы границы адаптируемости, достаточно ли ее и какова плата за

адаптацию? Понятно лишь то, что плата лежит в плоскости превращения целого в совокупность частей, т.е. человек попросту теряется и растрачивается. Что происходит с человеком, когда случается контакт с внешним миром? Понятно лишь то, что реакция человека на внешнее воздействие это не единственное, что происходит, но про внутренние изменения мы ничего не знаем. Также мы не знаем, что происходит с человеком, когда он действует вовне. Мы даже не знаем кто действует: целое человеческое я или отдельная часть человека. Действие от имени части человека еще более разваливает его на отдельные, которые конфликтуют друг с другом и могут действовать друг против друга. Поэтому человек бежит от самого себя и правильно делает, поскольку никто не знает, что делать с самим собою. В этом смысле педагогика есть реконструкция человека, но безобразная реконструкция всегда будет пустой тратой времени и сил. Сборка человека это попытка приближения к потусторонней сущности в наличном пространстве.

Двойственность человека это его размытая целостность и множество четких частей, которые задают я в виде формального единства сознания и единства способностей, имеющих органические корреляты. Проблема понимания человека в том, что, поскольку отдельные части оформились достаточно самостоятельно, практически невозможно рассредоточиться и начать смотреть на человека с точки зрения целостности. Однако, познание человека через его части не дает преимуществ перед интуицией и чувством, поскольку стоит лишь задуматься о том, про какие части себя мы знаем и что про них нам известно, как мы попадаем в банальную ситуацию знания о собственном незнании себя. Прежде всего, мы понимаем, что человек находится между своими частями или заключен в них. Кроме того, мы знаем, что эти части или компоненты функционируют и развиваются по своим объективным законам, а человек вынужден подстраиваться под эти законы и пытаться их согласовать. Также мы знаем, что эти части плохо

управляемы и слабо контролируемы, но все же поддаются некоторой коррекции. Речь идет о нашей телесности, чувственности, рациональности, ценностях и установках, сознательности, бессознательности и других, которые можно рассматривать как способности человека. В этих частях зарождаются наши основные процессы и деятельности: мышление, речь, переживания и пр. Также в них сосредоточены редкие события: интуиция, озарение и т.д. Мы находимся во власти этих компонент и, с одной стороны, образование необходимо, чтобы преодолеть их (себя), а, с другой стороны, образование должно научить нас пользоваться самими собою. Умение, как результат образования, есть преобразованные способности, т.е. образование целостного человека это выстраивание частей и способностей в умение, чтобы человек стал разумен, умел, умен и соразмерен себе как самостоятельная и самодостаточная единица.

Человеческое «я» можно свести к воле и сознанию для действия и созерцания. Необходимым условием действия является наличие в человеке энергии для действия или потенциала к действию, который содержится в звериной сущности человека, в его естестве и в его природе. Однако, эта энергия лишь потенциальная и ее еще необходимо привести в движение и при том в желаемое движение. Человек с помощью воли должен выступить против самого себя, чтобы воспользоваться собственной энергией развития, содержащейся в начале. Это требует от человека (как человека) агрессии по отношению к себе (как к зверю), а также потребности и готовности к самоугнетению. На этом основывается рефлексивное умение человека, ведущее его к утверждению себя собственной смертью: произвести собственную смерть — вот подлинная суть рефлексии авторства. Это значит, что в человеке изначально заложен механизм саморазрушения, без которого ничто человеческое не было бы присуще человеку. Бытие человека это страдание, а действие это каждый раз либо акт самоутверждения, либо акт самоосуществления. Акт самоубийства —

это единственный акт, являющийся и самоосуществлением и самоутверждением. Таким образом, бытие человека это игра со смертью.

Основная задача и трудность педагогики в том, чтобы от созидательного и разрушительного действия перейти к образованию действия. Результат образования это появление восстановления как третьего аспекта в действии человека. Таким образом, действие должно быть отражением трех базовых внутренних процессов развития человека: становление, разрушение и восстановление. Иными словами, природа человека в том, что он создает, разрушает и восстанавливает себя и окружающий мир, поскольку этот мир и сам человек несовершенны в том, как видятся человеку. Действие — это то, без чего нет присутствия живого духа, а отсутствие выглядит каким-то вымышленным. Поскольку своим действием человек не только хочет отрицать нечто, но и преодолевать и превосходить себя, актуальной проблемой в педагогике становится совершенствование и усовершенствование человеческого начала. Проблема здесь в том, что само начало не понято и человек до сих пор достаточно внимательно не всмотрелся в зеркало, чтобы разглядеть себя самого, как уже стремится себя переделывать и превосходить. Однако, не смотря на эту безобразность человека, в его действии над тремя базовыми аспектами появляются два инженерных: доконструирование и переконструирование. Педагог вынужден работать с человеческим материалом в условиях непонимания, т.е. на ощупь, опираясь на собственную интуицию и опыт. Педагог не может закрывать глаза на отклонения и неудачи. Педагог на должен делать вид, что этого нет из-за боязни, а смело и аккуратно работать с сущностью человека. Поэтому можно заключить, что педагогом может быть лишь тот, кто имеет опыт работы с человеческой сущностью в динамике на примере себя самого.

Понимание человеческого

Чувственно явленная сущность человека есть необходимое содержание педагогического сознания, позволяющее педагогу выстраивать практику преобразования человека. В противном случае практика педагога будет административной или канцелярской, но не педагогической. Однако, необходимость не означает достаточность и неизвестно, какие особые или общие условия готовности должны быть соблюдены, чтобы человек был способен осуществлять педагогическую функцию. Но и само это необходимое выглядит как непосильная задача. Говоря о понимании человеческого, мы имеем в виду человеческое начало и человеческую природу. Мы понимаем, что перспектива человека — это его смерть в посягательном пространстве, но мы ничего не понимаем и не знаем о том, кто умирает. К текущему моменту мы установили лишь ряд принципиальных рамок, позволяющих подойти к определению человеческого извне или, по крайней мере, нащупали реперные точки, за которые должны крепиться эти рефлексивные рамки. Во-первых, онтология человека сводится к противоречию и развитию в форме развития противоречия и противоречия развития. Во-вторых, феноменология человека есть единство как форма многообразия. В-третьих, методология человека это преодоление форм путем замещения и комплексирования. Далее мы должны соотнести эти три опоры и получить в результате гносеологию и эпистемологию образования человека, которые можно и нужно рассматривать как теорию педагогики, подлежащую освоению в ходе педагогического образования.

Понимание человеческого вроде бы рационально и последовательно, но при этом почти всегда связано с озарением и откровением, которые приводят к сдвигам в мышлении, перестраивают сложившееся мировоззрение и картину мира или, выражаясь обыденным языком, меняют порядок в голове. Поэтому неудивительно, что для понимания требуются

весомые аргументы и основания, которые со временем должны становиться все мощнее. В человеке в качестве собственных опор есть опыт чувств, опыт иллюзий, опыт достижений, а также опыт неудач. Также как другой человек делается по образу и подобию своему, также и понимание человеческого можно построить только на собственном опыте, поэтому невозможно понимать про себя больше, чем в себе есть. Однако, понимание парадоксально, поскольку одновременно и опирается на опыт и ломает имеющийся опыт. Один из самых спорных и потому верных тезисов о человеке заключается в том, что у человека отсутствует структура. Человеческая природа это турбулентная стихия, которую можно структурировать, но в которой нельзя обнаружить порядок. Поэтому всякое педагогическое действие, как оформляющее или упорядочивающее, направлено против человека по сути, хотя и во благо — по форме. Поэтому образование всегда есть преодоление развития. Однако, заменить чувство мы можем только структурой, у которой есть, как минимум, один важный плюс в том, чтобы быть противовесом чувству. Но что теряется в структуре, когда мы говорим о человеке? Структура не схватывает потусторонность человека. По этой причине в структурных описаниях человека почти ничего нет о человеке.

Понимание — это рефлексивный акт, двойственность которого в том, что понимание строится извне как схватывание того, в чем понимающий был ранее. Понимание случается в коммуникации между понимающим «я» и «я», которое выступает держателем былой ситуации. Для управления процессом понимания важно различать что понимается, как предмет понимания, и то, откуда понимается. Говоря о понимании человека, мы имеем дело с принципиальной трудностью, ведь практически человек не объективирован и не представлен предметно так, как это происходит в физике или делается в социальных науках. Поэтому неслучайно, что в гуманистике максимум того, на что мы можем претендовать, это

построение метатеорий человека и человеческого. Возможно, дело в том, что человек не тождественен самому себе. Таким образом, в случае с человеком нам доступно лишь принципиальное понимание, результатом которого по существу будет метатеория человека или теория метачеловека. Это означает, что разрыв в познании и понимании человеческой природы может быть полностью преодолен лишь мистически неким запредельным медитативным актом, поскольку человек есть а прямого доступа к нему нет. Возможно, по этой причине мы строим метапедагогику вместо педагогики, подменяя предметную сферу условиями работы с предметом. Этот тот случай, когда понимание есть полагание.

Человеческое проявляется в процессе вклинивания человека в природу или в культуру сперва естественным, а затем все более искусственным и искусным образом. Это означает, что человеческое попарно ортогонально как природе, так и культуре. Само человеческое при этом — лишь эффект от столкновения противоположностей. Понимание человеческого — это материал для искомого образа человека. Однако, чем больше я понимаю культуру, тем страшнее для меня и, чем больше я понимаю себя, тем безысходнее и бессмысленнее мне становится. Пространство поиска человека не исчерпывается планом природа-культура, но именно здесь аккумулируется напряжение и энергия для коммуникации. Человеческое случается в действии также, как энергия в физике возникает при взрыве или ином взаимодействии. Иными словами, хоть мы и понимаем, что действием человек утверждает собственное бытие, бессмысленно пытаться понять самого человека через призму его действия, которое позволяет обнаружить человека и является лишь указанием на действующего человека. Таким образом, в поисках ответа на вопрос о том, кто действует, я снова вынужден обращаться к самому себе.

Человек ли во всей своей мнимой красе есть мера всех вещей? Уподобление себе есть редукция, которую можно избежать через синтез и

выход в идеальный и духовный план, но следует ли этого избегать? Уподоблять и связывать в синтезе можно только разное и только в порядке природного сходства. Природа — это данность, возможно непостижимая и возможно недоступная, но совершенная и постоянно совершающаяся данность на фоне того, что человек — это всего лишь то, что могло бы быть. Человек — это нечто несовершенное, недоделанное и неудавшееся. Человек — это то, чего нет. Человек содержится в небытии в гораздо существенной мере, чем в бытии, несмотря на субъективный опыт повседневности. Человек как идея мерцает над пропастью между данностью и тем, чего нет, периодически пропадая в этой пропасти как фактический материал реализации. В человеке, действительно, заложено все, включая частицу бога и частицу дьявола. Человек — это окультуренная стихия и украшенный зверь. Поэтому педагог нужен человеку для переоформления и дооформления своего несовершенства и способностей, но в первую очередь для выстраивания баланса между волей и страстями.

Для понимания человеческой сущности нужно представить небольшую комнату без окон и дверей, в которую нельзя попасть и из которой нельзя выбраться. Эта комната замкнута и полностью изолирована от внешнего мира. В ней находится пустота и двое людей. Первый — вполне обычный и знакомый каждому человек с добрым выражением лица и спокойными повадками. Второй же наоборот выглядит измученным и нервным человеком с нечеловеческим обликом. Эти двое практически не смотрят друг на друга словно не хотят быть замеченными или вовсе не способны смотреть по сторонам. Поэтому первый не слушает второго, а тот в свою очередь не реагирует на жесты первого. Один из них испуганно прячется в углу, в то время как другой по-звериному скалится и будто ищет жертву для своей агрессии. Так продолжается не первый год, но познакомить их друг с другом и примирить не представляется возможным, а надежда на их случайную встречу в этой маленькой комнатке тает с каждым днем. Двое

этих странных людей в данной комнате это вы и вы: посюстороннее «я» и потустороннее «я». Таков внутренний мир человека и таково его сознание. Считаться с этим или нет — личное дело каждого.

Действие это то, что движет человеком из бытия в небытие как реакция и противопоставление в ответ на замысел, как то, что движет человеком в бытие из небытия. Вообще говоря, ни действия нет без замысла, ни замысла не может быть без действия. Такую картинку можно воспринимать как онтологическую и описывающую мир разрывов, в котором живет человек. Причина всякого действия — это разрыв, который словно рана или боль вынуждает человека действовать. Однако, не всегда кровоточащая рана на духовном теле человека является результатом внешнего воздействия. Поэтому, пока действие не отрефлексировано, его содержанием будет преодоление того, что воспринимается как внеположенное. Рефлексия не изменит ничего по сути, но преодоление превратится в преодоление внутреннего. Можно утверждать, что человек существует постольку, поскольку страдает, переживая и преодолевая, в процессе совершения действия. Все человеческое сосредоточено в той стихии и природе, которая принуждает его к действию. Человеческое — это воля и страсть. Трагическая беда человека в том, что действие не позволяет преодолеть, а лишь усиливает разрыв.

Начало человека или точка его отсчета задается образом оппозиции бытия и небытия. Человек возникает в разворачивании этой оппозиции, которая становится опорой для него. Следующие элементы понимания человека это оси, задающие порядок оппозиций, и пространство, как порядок, введенный на этих оппозициях. В случае с пониманием человека мы имеем дело со сложным пространством, в котором есть два измерения: вертикальное и горизонтальное, в каждом из которых заключается своя оппозиция. Горизонтальное или продольное измерение человека это его развитие, как разворачивание перехода, между бытием и небытием,

присутствием и отсутствием, есть и нет. Вертикальное или поперечное измерение человека это его образование, как идеализация и материализация. Нам важно вслед за человечеством не повторять ошибку подмены норм вертикального деления горизонтальными нормами и наоборот, сводя человека к одномерному существу. Человек принципиально двойственен и его элементарное рассмотрение следует начинать исходя из вертикально-горизонтальной композиции. Введенные элементы позволяют определить ключевые и базовые процессы человека: возникновение, становление и развитие человека (начало + оси), реконструкция (восстановление) человека и движение (действия) человека в пространстве. При этом эти три процесса не являются полностью обособленными, они лишь разные аспекты или проявления подлинной сущности человека. Собственно, педагогика это сопровождение человека и общества, пребывающих в становлении, разрушении и восстановлении.

Схематизм развития

На пути понимания развития и построения теории развития важно не поддаваться соблазну готовых и легких мыслеформ. Для этого нужно подвергать сомнению каждое суждение, доходя до оснований, из которых возникло это суждение, поскольку развитие следует понимать как предельно сложную, всеобъемлющую и совершенно конкретную категорию. Развитие — это реальная форма сущего, естественно представленная усложняющимся движением и образом качественного изменения, а также искусственно управляемая действием. Диалектика, как теория развития, начинается с понимания парадокса о том, что идея сущего также материальна, как идеальна материя сущего. Для человека это важно, поскольку нечто, изначально существующее, в развитии становится или делается реальным. При этом человек, ведомый волею и страстями, стремится к обратному, опираясь на понимание реальности развития: через реальное делать, производить и утверждать существующее. Искусственное развитие (проектирование, инновации и прогресс технологии) словно вырастает из естественного (эволюция природы), стремясь одновременно и односторонне подчинить его себе, соорганизоваться, чтобы уйти. Человека можно определить не только классической максимой «мыслю, следовательно существую» или «когда я мыслю, я существую», но и более строгой максимой «развиваюсь, следовательно существую» или «когда я развиваюсь, я существую».

Развитие можно помыслить по двум принципиальным схемам. Первая схема скорее континуалистская и описывает естественное развитие: последовательное разворачивание материала сущности за счет разнообразия форм реальности. Данное разворачивание случается по объективным законам природы, которые можно пытаться познавать научным методом, а можно увидеть в себе или на примере себя как части

этой природы. Вторая схема скорее дискретная и описывает искусственное развитие: переход от одного (старого и наличного) к другому (новому и потенциальному). При этом ни первая без второй, ни вторая без первой схемы не могут быть достаточными для описания реальности развития. Кроме того, вторая схема также имеет право быть квалифицирована как естественное развитие. В любом случае, основная проблема здесь в том, что полагаемое этими схемами развитие вводится лишь формально с точки зрения внешнего облика и ничего при этом не сказывается о его внутренней сущности. Таким образом, схематизм развития выглядит как разворачивание перехода, а любая схема развития должна сочетать форму разворачивания с формой перехода.

Эти схемы порождают две проблемы развития, которые должны быть принципиально разрешимы, чтобы развитие стало возможным. Во-первых, разворачивание и переход не только являются необходимыми друг для друга, но и противоречат друг другу, а значит и сами себе. Если разворачивается то, что уже есть, то никакой переход не может случиться. Наоборот, если разворачивается то, чего еще нет, то вовсе ничего нет и случиться нечему. Если возможен переход к другому состоянию, то нет разворачивания исходного материала, а есть его уничтожение. Если довести эти ситуации до предела, то нет вообще ничего и не может быть ничего, что противоречит интуиции, опыту и здравому смыслу. Во-вторых, сам по себе переход практически невозможен, поскольку изменению подлежит только реальное, но не сущее. Одновременно и одномоментно невозможен переход и сосуществование, иначе человек вообще живет в невозможном мире. В этом заключен генезис проблемных остатков развития человека: ничего не исчезает и прошлое человека не проходит, а становится призраком в настоящем. Именно так случается культура и в этом она есть: развитие, происходящее во времени и сжатое до настоящего мгновения через транслирующиеся и реализующиеся нормы, образцы,

эталоны, прототипы и пр. Таким образом, культура столь же естественна как и природа и они одинаково укладываются в реальность развития для понимания их сути.

Основной парадокс, главная трудность и центральная проблема в этом рассуждении вовсе не в разработке диалектики, как общей теории развития или науки развития, а в том, что направленный, неслучайный и необходимо качественно усложняющийся процесс развития невозможен, если еще до акта развития отсутствует проект этого развития. Иными словами не может случиться того, чего не было, а если случается то, чего и быть не могло, то это нельзя отнести к развитию. Эти не тривиальные обстоятельства заставляют отказаться от одномерности, однослойности, одноуровневости или, одним словом, от монизма бытия. Это значит, что развитие невозможно понять через дефиницию и ровно также невозможно в рамках линейной логики понять сущность развивающегося человека, телесность его души и духовность его тела. Целостное образование человека невозможно только через тело или только через душу. Поэтому подлинное образование случается, если осуществляется двойственно через оба основания человека. Тогда мы можем определить универсализм и общее основание исследования природы, исследования развития и исследования человека. Во всех ипостасях предметом исследования является отношение между идеальным и материальным в тех формах представления, которые присущи конкретной исторической эпохе и формам культурной реальности каждой ипостаси. Данная универсальность не будет зависеть от ведущего в данный момент в обществе сюжета и проекта науки: технологического и прагматически агрессивного или тектологического и познавательно консервативного. В любом случае познание окажется разрушающим из-за непреодолимого стремления к предельному формализму и структурализму, а также из-за неспособности человека противостоять соблазнам использовать знания по велению страстей.

Если рассматривать образование за счет педагогического сопровождения и поддержки как овладение и обретение человеком себя, то взрослость можно понимать как определенный коррелят развития. Специфика взрослости в том, что невозможно отказаться от того, что было и есть. В этом смысле взросление есть овладение прошлым, которое есть настоящее как основание для движения в будущем. Взросление есть отчуждение от стихии в виде сложного, но достижимого набора образовательных результатов: саморегуляция, произвольность, самостоятельность. Взросление и развитие противостоят друг другу, поскольку развитие есть самоактуализация стихии и прорастание природы, а образование вынуждает страсти подчиниться воле. Слава богу, что это не всегда получается в соответствии с идеальным замыслом и звериное начало человека не исчезает полностью. В этом смысле перед педагогом встает вопрос о том, можно ли выстраивать развитие как взросление и взросление как развитие? Положительный ответ на этот вопрос означает, что педагогика, как культура, должна быть культурой развития. Поэтому дальше мы должны рассмотреть развитие изнутри, чтобы понять, с каким материалом должно работать педагогическое действие. Иными словами, мы должны понять развитие как предмет образования и преобразования, чтобы сделать его искусственным, т.е. проектируемым и управляемым. Эта задача становится интересным вызовом для педагогического мышления, а саму педагогику можно разделить на теоретическую и экспериментальную, как это исторически сложилось в физике.

Претензия на искусственное управляемое развитие должна обеспечиваться амбициями, уравновешенным пониманием. В этом смысле педагогика снова замыкается на живом человеке, которого можно допускать до произведения другого человека в той мере, в какой он сам овладел собственным развитием. Иными словами, нечто уже должно случиться в том, кто намеревается стать богом. Измерить и

диагностировать это качество и состояние его готовности не представляется возможным и сама жизнь по факту необратимости педагогического действия будет оценивать эти результаты и их причины. Поэтому эмпирическим материалом для критического осмысления возможного и фактического развития должен и может быть лишь собственный опыт достижений и неудач. Этот опыт должен рассматриваться через призму переживаемых эмоциональных состояний, шаблонов повторяемых действий и стереотипов мышления, являющихся прообразом торможения или избыточных и необоснованных амбиций. Опыт развития — это опыт рефлексии фактов соотношения позиции и негации в собственной практике. Опыт должен уравнивать достижение из позиции с неудачей из негации. Каждый факт должен анализироваться в рефлексивном сознании через категории попытки, результата и ошибки. При этом неудачный опыт не всегда сдерживает от повторения ошибок. Для преодоления серии неудач необходимо перейти к другому образу действия. Таким образом, чтобы рефлексия стала полной и завершенной, педагогическая практика неизбежно должна осуществляться по двум линиям: теория и эксперимент.

Практика реализуется по схеме цель-прогноз-решение-действие в соответствии с идеальным планом-регламентом и последующим рефлексивным обращиванием, замыканием и управлением. Под развитием в исследовании следует понимать такое взаимодействие теории и эксперимента, которое приводит к изменению идеальных представлений, мощность и масштаб которых возрастают. Искусственное развитие позволяет не только управлять развитием вообще, но и лучше понимать естественное развитие. В этом двойном движении практики человек вынужден балансировать между двумя опорами: собственный опыт и культурный опыт. В тех случаях, когда культурный опыт недостаточно проработан, или в тех случаях, когда практика разворачивается от авторского действия, основной и, возможно, единственной опорой будет

собственный опыт. Это, с одной стороны, задает большой потенциал для развития, а, с другой стороны, с этим связан высокий риск остаться на уровне банальностей или ошибок. Педагогика во многом является именно такой практикой с недостаточным культурным опытом и необходимостью пропущенного через себя и идущего от своего имени авторского действия. Кроме того, поскольку подобная практика не только гуманитарная, но и социальная, необходимо учитывать рефлексивную природу в намерениях других субъектов, действующих в том же поле. В этом плане и смысле успех зависит от начала, а именно от начальных опор и принципиальных основ, предопределяющих вектор движения. Начальные действия, как минимум, иницируют психоэмоциональное состояние жадности и азартности, которые уводят от идеальной схемы и обнажают риск потери замысла, редуцируя его к примитивным формам. Значимость начальных действий в том, они быстро формируют стереотипы мышления и шаблоны действий. Итогом такой деятельности становится не формирование опыта, а накопление негативного эмоционального фона. Для педагога это становится диссонансом между благими, красивыми и серьезными намерениями и отсутствием желаемого результата. Поэтому успех деятельности зависит от готовности субъекта педагогики к преодолению стереотипов мышления, шаблонов действий и установок сознания.

Осознание и переживание отрицания текущей реальности — это переход развития. Отказ от наличной данности, которую следует преодолеть, — это содержание сознания развивающегося человека. В ситуации развития необходимо видеть и чувствовать точку собственного роста, чтобы быть причиной изменения самого себя. Такое полагание есть субъективная идеализация развития, однако, иного на уровне сознательного стремления в качестве сопровождения действия человеку не нужно. Впрочем относительно преодоления возникает ряд вопросов: что преодолевать, как преодолевать и зачем преодолевать? Относительно

возможности развития могут быть две противоположные точки зрения. Одна из них в том, что развитие случается само собою и достаточно лишь устранить препятствия развития. Другая в том, что развитие нужно всегда инициировать, направлять и создавать для него условия. Все дело в том, как в реальности развития соединяются эти точки зрения. Как бы там ни было, мы, ровно ничего не понимая о человеке, также ничего не понимаем о развитии. Поэтому конструктивный шаг к управлению развитием это работа с препятствиями, с тем, что мешает развитию, сдерживает его, а также с тем, что ему способствует. При этом принципиального различия здесь нет, поскольку способствовать развитию может только устранение препятствия по определению сущности самого развития. В некотором роде это означает, что никакого развития нет, а само развитие это лишь идея развития, через которую человек самоутверждается и самоосуществляется. Это означает, что человеку потенциально под силу лишь понять идею своего развития, чтобы умереть.

Человеческий конструктивизм требует от развивающегося человека устранения препятствий-ошибок и преодоления потери себя. Иными словами, мы должны понимать, что невозможно предугадать и предопределить чувство свободного полета и вдохновения, но можно и нужно устранить то, что мешает чувствовать и не дает сосредоточиться на главном. Для этого нужно воспользоваться введенной принципиальной схемой цель-прогноз-решение-действие, которая позволяет определить три главных деструктивных закономерности человеческих мыследействий. Во-первых, это повторение однотипных ошибок, которое со временем становится все более осознанным, но при этом неуправляемым. Во-вторых, это плохо осознаваемая подмена вероятного будущего желаемым в целях обоснования совершенной ошибки. В-третьих, это неспособность строить прогнозы с нуля, не учитывая при этом уже вынесенные суждения и гипотезы. Сделанное однажды суждение о будущем влияет на следующее

суждение так, чтобы оно не противоречило предыдущему: предпочтение отдается не новым фактам, а старым суждениям. Если первое суждение было случайным и ошибочным, то этим инициируется дальнейшая цепочка суждений, приводящих человека к неудачам. Таким образом, рассмотренные ошибки усиливают друг друга по принципу положительной обратной связи и в этом заключается естественный ход событий, прервать который порою почти невозможно. В этой связи весьма правомерной представляется гипотеза о том, что начало каждого человека содержит в себе изъян или ошибку, который следует устранять специально, если он не был устранен случайно. Поэтому вся жизнь человека строится как череда попыток выправить ситуацию, чтобы исправиться, но в виду отсутствия образа человека это становится хаотическим метанием по сторонам.

Начало развития становится существенным вызовом, поскольку требует рефлексивного изменения себя для преодоления установок сознания и стереотипов мышления. Универсальными категориями схватывания ядра развития человека являются позиция и негация. Отношение человека к материалу внешнего мира можно структурировать рядом позиций: потребление как потребность в готовом, исследование как потребность в новом, и созидание как потребность в своем. Эти позиции постоянно чередуются и соседствуют друг с другом в практике человека. Однако, в целом, можно выделить цепочку потребление-исследование-созидание как цикл развития, обязательный для качественного изменения уровня жизни. Иными словами, характерным внешним признаком развития человека является изменение типа его отношения к окружающей действительности. При этом должно быть понятно, что это возможно, если внешнее развитие сопровождается внутренним, т.е. переменам позиции соответствуют перемены негации человека, про которые нам ничего неизвестно, но именно они играют решающую роль. Поскольку исследование сознания это индивидуальный и субъективный акт, мы

должны понимать, что внутренняя работа по исследованию сознания должна быть проделана каждым, кто намеревается осуществлять педагогическую функцию. При этом, если мы понимаем, что научить человека пользоваться готовым, исследовать новое и создавать свое требует нетривиального труда, то мы должны также понимать, что переходы между позициями будут даваться намного сложнее и труднее, чем действие внутри каждой позиции. Акт развития может прерваться на любой из стадий разрушения, восстановления или становления человека в новом качестве, поэтому необходимо такое образование и такое педагогическое сопровождение, которое от начала до конца проведет последовательное оформление и фиксацию нового качества человека с необходимыми рефлексивными паузами предъявления человеку самого себя.

Чтобы образовать развивающегося человека, педагогике необходима деятельность как способ доступа к человеку, к его феноменологии и его мышлению. Деятельность это необходимый инструмент воздействия на человека и реквизит рефлексии. Это не означает, что труд делает человека из некоего не-человека, но сделать или произвести человека можно только в труде. Кроме того, практика, как деятельность вообще, позволяет строить развитие искусственно там, где потенциал естественного развития исчерпан или вовсе отсутствует. Однако, как определить соотношение образования и развития и как вообще обнаружить развитие и что позволяет нам о нем судить? Пожалуй, только сознание, как внутренний диалог позиции и негации, способно быть индикатором и арбитром развития, поскольку сознание человека это и есть соотношение вертикального с горизонтальным. Сознание развития на уровне феноменологии это сосуществование двух максим «хочешь большего, откажись от себя» и «хочешь большего, прими себя». В момент отождествления этих максим случается развитие как завершение перехода, что фиксируется сознанием как нечто магическое и запредельное. Таким образом, развитие случается

тогда, когда для человека «перетерпеть себя» становится тождественно «преодолеть себя». Развитие, доведенное до совершенства, требует смерти человека, поэтому, хоть его преобразование в разумных рамках и возможно, подлинное преображение случится только в заживленном пространстве, но даже для этого необходимо прожить идею развития.

Существо сознания

Наша основная проблема, нашедшая полноценное отражение в философии, в том, что сущность человека, т.е. собственное существо, чувственно явлены нам и единственно реальны, но мы ничего не знаем о том, что есть наше человеческое «я», подверженное развитию. Единственный способ человеческого решения проблем — это понять действующий парадокс и придумать против него контрпарадокс более высокого порядка. Иными словами, проблемы не решаются, но в процессе их разрешения человек способен измениться, что мы и подразумеваем как развитие, содержание которого должно схватываться сознанием. Поэтому сознание для человека в первую очередь феноменально, но сразу же онтологично. Более корректно было бы сказать, что сознание человека это и есть сфера феноменального, а все чувственное, что сознается, это и есть указание на существующее. Сознание есть сознание опыта как первичной формы схватывания и удержание развития. Сознание — это соотнесение внешнего развития и внутреннего развития. Иными словами, обладанием сознанием или пребыванием в сознании мы обязаны параллелям и конфликтам внешнего объективного развития и внутреннего субъективного развития.

Идеологически человеку присущи две крайности восприятия и понимания себя: человек-носитель (проводник) сознания и человек-источник (генератор) сознания. На самом деле в этих крайностях речь идет не о сознании, а о способности к сознанию как способности наблюдать и рефлексировать себя, погруженным в окружающий мир и развивающимся во внутреннем мире, в различных семиотических системах и внутренних системах смыслов. Сознание есть со-знание внутреннего и внешнего, которое мы вульгарно склонны выдавать как наше внутреннее знание о чем-то внешнем. При этом мы должны понимать, что, во-первых, сознание

не тождественно способности к сознанию, а, во-вторых, сознание не тождественно сознаваемому развитию. Кроме того, конкретные формы сознания подлежат развитию как разворачиванию и усложнению изначально predetermined способности человека к сознанию. Среди известных в культуре форм сознания можно выделить наблюдение, рефлексия, созерцание, которые могут иметь множество разнообразных подформ. Поэтому, когда мы говорим о генезисе сознания, мы должны понимать, что генезис сознания это лишь одна из стадий развития форм сознания, а не возникновение сознания из ничего. Поэтому и сознание возникает внутри меня и я возникаю в сознании. Возвращаясь назад, получается, что человек и носитель и источник сознания. Тогда, говоря о генезисе сознания, мы говорим, что внутреннее развитие может быть обусловлено внешним развитием. Для развития форм сознания таким внешним процессом становится коммуникация, при которой внешний диалог постепенно впитывается внутрь, ускоряя тем самым развитие форм сознания человека: диалог с внешним другим человеком постепенно становится внутренним диалогом с самим собою.

Сознание как автокоммуникация требует наличия другого внутри себя, что можно рассматривать как дополнение человека другим или как расщепление человека на двоих. Это означает, что я появляюсь только тогда, когда у меня появляется сознание, в котором я могу оказаться, воспитав в себе другого, являющегося собирательным идеальным образом, или обнажив в себе другого, являющегося античеловеком во мне, что скорее похоже на правду. Именно в этом кроется социальность человека, а не в том, что человек есть общественное животное. Так называемая человеческая потребность в общении есть компенсаторная потребность отсутствия себя. Такое положение дел можно усилить утверждением о том, что изначально никакого я нет вообще и я появляюсь только после того как во мне индивидуализируется другой, т.е. я возникаю и проявляюсь как

сопротивление агрессии другого, проникающего в меня. Чтобы человеку быть единицей, соразмерной самому себе, ему необходимо быть дуалистичным с двухфокусным сознанием наподобие бинокулярного зрения и всех процессов восприятия. Сознание человека возникает в отчуждении от самого себя. Человек это двуглавое существо, его сознание шизофренично и каждый человек болен сознанием. Понимание и признание изначальной патологии человека означает необходимость в регулярной диагностике с последующей поддерживающей или корректирующей терапией, которые за счет образования должны перейти в форму самодиагностики и самотерапии. Образование человека — это образование и преобразование развития его болезненности.

Необходимость коммуникации генетически задается совместным действием или переживаниями в рамках проблемной ситуации, которая инициирует мышление. Проблемный контекст человека можно интерпретировать таким, что сознание случается в мыслекоммуникации, которая будет продуктивной только между разными я1 и я2 человека. Один «я» развивается естественно и стихийно. Второй «я» развивается только искусственно. Поэтому внутреннее развитие асинхронно и несогласованно. Сознание опирается на противоположности и развивается в поиске пределов существования человека. Это значит, что человек есть не только то, чем он является, но и то, чем он не является. Человек возникает только во взаимодействии со своей противоположностью в дополнении и преодолении себя. Выход за пределы себя — это то полагание развития, которое мы вводили выше. Получается, что я, как человек, всегда равен чему-то, кроме себя самого и в этом содержится идея проекта человека, но еще не образа. Существо человека заключено между посюсторонним и потусторонним миром, в результате чего само сознание становится для человека проблемой, поскольку изнутри разрывает человека на части. В то же время сознание это попытка целостной сборки разнесенных по разным

уровням бытия частей человека. Таким образом, не «я есть единство сознания», а «сознание есть единство меня». Сознание — это парадоксальное единство множества человеческих «я».

В событиях конфликта внутренних «я» проявляется сущность человека как разница себя с собою. Я есть человек, поскольку я ограничен, страдаю, сопротивляюсь, мыслю, действую и преодолеваю себя. Естественный материал сознания это текст о символах собственного развития, переживаемого в сознании, поэтому понимание сознания ближе к художественной практике, нежели к научной. Сознание (как текст) — это рефлексивная метареальность человеческого, в которой человек может встречаться с человеком. Это означает, что текст для педагогики имеет потенциал быть образовательным хронотопом, в котором может случиться встреча человека с человеком. Однако, понимание не начинается с нуля или отсутствия понимания. В основе постижения мысли всегда лежит пребывание человека в состоянии непонимания. Беда человека в том, что он не умеет работать с непониманием и вообще мало что умеет. Недоумение и безысходность от собственных вопросов есть непонимание собственных интенций, собственного, человеческого и себя. В тексте раскрывается ускользящее бытие человека: пока я не говорю о себе, меня еще нет, но как только я начинаю говорить о себе отчужденно, меня уже нет. При этом текст не есть то, что записано. Текст не соизмерим и не соразмерен с тем, что записано. Также как качество ткани познается в эксплуатации сшитой из нее одежды, так и текст как текст познается в том бытии, которое из него и в нем возникает. Идеальное бытие текста и движение в тексте — это восстановление целостности, генезис которого содержится в природе становления и разрушения человека.

В диалоге, как коммуникативной форме диалектики, слабый тянется к сильному, но дотягивается лишь если тот протянет руку. Сила где-то между ними. Поэтому в самом деле слабый и сильный оба тянутся друг к другу.

Разговаривание это выравнивание распределения и максимизация энтропии. Потому всякое разговаривание как договаривание ведет к смерти. Неравенство, неравномерность и несправедливость есть необходимые условия возникновения и обострения сознания. Поскольку человек способен разговаривать лишь с самим собою, все акты говорения с другими — это попытки начать внутренний диалог и продуцирование разных текстов. Развитие в содержании сознания — это переписывание собственного текста посредством вмешательства во внутренний диалог. Это означает, что развитие, как дискретный процесс, принципиально случайно и сводится к реконструкции сознания: необходимо вынести за пределы себя все то, что было ранее субъективировано, выполнить декомпозицию и аналитический синтез содержания сознания и снова погрузить внутрь. Таким образом, акт развития человека сопровождается повторным впитыванием сознательного опыта внутрь, который нужно объектировать и положить перед этим на внешнее табло. Таких моментов остановки сознания в жизни человека случается ограниченное количество и последний из известных этапов развития человека, как остановка сознания, это смерть. Педагогика необходима человеку, чтобы должным образом готовиться к смерти уходу из жизни. Сознание — это сознание собственной смерти и сознание себя как умирающего. Жизнь человека заканчивается тогда, когда он осознал свою конечность и смерть. В этот момент в определенном и подлинном смысле человеческая жизнь только начинается. Дальнейшее продолжение жизни нужно для того, чтобы смириться, подготовиться и по-настоящему умереть.

Текстовая феноменальность образования человека всегда проблематична, поскольку неизвестно, как возникает текст и как случается понимание текста. Кроме того, мы не знаем, что дальше. Нам также неизвестно, увеличивает ли авторское действие шансы на спасение и возможно ли опережение. Тем не менее, авторское и опережающее чтение позволяют человеку догадываться о том, что следует ожидать в сознании.

Взгляд на себя со стороны, самокритика и самостоятельные акты познания и осмысления приводят человека к осознаваемому пределу развития за счет готовности к смерти и независимости от других. Сперва приходится уничтожить то, что вокруг, избавиться от культурного, потом — уничтожить себя. Человек изначально асоциален, патологичен и девиантен по своей природе. Не удивительно в связи с этим, что мечта всегда лучше, чем реальность, но это не повод думать о человеке лучше или хуже, чем он есть в действительности. Поэтому человеческая жизнь — это грустный но интересный эксперимент. Знания только приумножают печаль, но думать и придумывать — это наш порок и грех. В сознании человек укрывается от страха смерти иллюзией того, что можно найти свежую или новую мысль. Понимание смерти и формирование знаний о смерти практически невозможны, поскольку мы можем оперировать лишь косвенными признаками и обстоятельствами смерти. В медицине наблюдаемые проявления сознания в ходе внешней коммуникации являются точкой отсчета в диагностировании состояния человека, особенно, в психическом аспекте. Проблема в том, что жизнь человека мы понимаем как пребывание в сознании, а смерть человека сводим к его органической смерти. У нас нет доказательной уверенности в том, что мы хороним людей, в которых не происходит внутренний диалог. Возможно, поэтому мы их хороним, т.е. консервируем на сохранение. А чем жив человек? Только надеждой и мечтой, но в то же время человек жив переживанием чувства настоящего.

Сфера сознания имеет по отношению к человеку, как минимум, одну наблюдаемую внешнюю реализацию. Это социум, который задает социальные аспекты жизни и смерти человека, которые последний заимствует в качестве своего сознания. В этой связи мы констатируем один парадокс: не человек социален, а социум человечесен. Речь идет о том, что, хотя генетически человек социален, с точки зрения материала социум человечесен. Овладев сознанием или погрузившись в сферу сознания,

человек оказывается наедине с самим собой, что, вообще говоря, есть трудно разрешимая проблема, поскольку перед собою человек предстает неким демоном. Человек великолепен и никчем. Потому человек создает вокруг себя новое социальное пространство в котором ему самому нет места. Социальный мир выступает защитой человека от самого себя, а дружба — последним прибежищем неудачников. Эта проблема культурно была решена просто: переориентировать человека из внутреннего диалога во внешнюю коммуникацию. Иллюзия диалога внешнего внутри разрешается от безысходности: либо я пойму себя либо повешусь. Но если я себя пойму, то повешусь неизбежно. Генезис человека таков, что его действия неизбежно приведут к ошибкам, неудовлетворению и разочарованию. Однако, самое ценное в жизни человека это ошибки, поскольку человек способен учиться только на своих ошибках, на чужих — никогда. Но и на своих — не всегда. Поэтому развитие есть особая работа с началом через самонаблюдение, обнаружение и опознание себя, подавление, отчуждение, отказ и отрицание, перетерпение и преодоление. Все это — ради спокойствия в сознании, которое может быть только отвлеченным и непринужденным.

Культура мышления

Культура — это борьба за ускользающее от человека бытие и форма самого человека. В культуре не может быть того, чего нет в человеке, который способен чувствовать и ощущать, действовать и мыслить, созерцать и сознать, бояться и верить, переживать и желать. Культура — это борьба идеала с фактом и возможности с действительностью. В этом смысле человек оказывается во многом потенциальным, но, по факту, всегда ограниченным малыми рамками. Задача образования человека в том, чтобы научиться разрушать имеющиеся рамки и создавать на их месте новые или переносить старые рамки в новое место. Для этого в педагогике должно состояться понимание конструктивного и разумного мыслительного действия образованного умного и разумного человека. Образ такого действия, опирающийся на образ действующего человека — это центральное содержание педагогического действия и педагогики вообще. Мыслит и действует тот, кто решает реальные проблемы практики за счет разработки рациональных и работоспособных решений. Практика как целенаправленная система действий, направленных на жизнеобеспечение, требует особого практического проблемно ориентированного мышления, которое по сути есть взвешенный компромисс между движением от ситуации к теоретической модели наоборот.

Культура и мышление позволяют человеку быть неслучайным и повышают его произвольность за счет возможности действовать по образцу, что можно делать механистически на автомате, а можно осмысленно с пониманием. В реальной и практически конкретной действительности мышление мышлению рознь также, как и культура культуре не пара. Человеческое мышление может преимущественно состоять из ошибок, а культура может быть наполнена эклектическим набором разных компонент или даже мусором. Культура мышления редко представляет собою

целостный комплекс умений и пониманий, основанных на опыте и осознанном отношении к себе и окружающему миру. Мышление как аппарат оперирования образами или как голая способность к суждению мертво и разрушительно, поскольку лишено чувства и направлено на прогрессирующее усложнение форм реальности. Оказываясь в подчинении зверя, сидящего внутри каждого из нас, мышление становится опасным. Понимание этого факта ведет к признанию необходимости культуры мышления через образование человека как по технологической, так и по духовной линии. Нельзя позволять человеку выполнять жизнеутверждающее действие без высокого смысла или без идеи.

Трудно сказать, кому принадлежит культура: человеку, человечеству, самой себе или природе. Скорее всего, культура не принадлежит никому или принадлежит им всем и является полем коллективного творчества и предметом совместного употребления. При этом ситуация с культурой такова, что противоположное толкование будет не менее верным: человек, человечество и природа являются предметом пользования и употребления культурой. В аспекте образования человека это означает, что процесс его окультуривания должен быть как случайным, так и необходимым. В этом процессе организации нормального человеческого бытия, его социальной организации и включения человека в общественную жизнь важно не умертвить самого человека, а найти компромисс между его культурностью и его живостью. Для этого педагогика должна выстраивать метапозицию человека по отношению к культуре: как понимать культуру в целом и как рефлексировать собственную культуру в самом себе. Культуру можно понимать как нечто, обеспечивающее границу между естественным и искусственным миром. Элементом пространства культуры является норма, как оестественное искусственное, то есть нечто изобретенное и доведенное до неслучайного употребления. По существу, норма есть форма содержания, которая образуется в практике культурного нормирования за

счет оестествления искусственного. Невидимое действие культуры через человека — это трансляция образов действия с помощью знаков и реализация культурных норм при помощи методов и средств.

Мышление, как мыследеятельность и логика образования смыслов, может быть представлено с помощью уровневой организации от низших начальных к высшим сложным уровням или слоям. Нулевой вырожденный уровень мышления можно понимать как исходный уровень наличных, но еще не развернутых способностей и предпосылок человека к мышлению. В этой стадии развития поведение человека является рефлекторно инстинктивным. Однако, стоит лишь обособиться эмоциональной сфере человека, как мы уже не сможем настаивать на отсутствии у него мышления. Однако, нас интересует мышление человека в рефлексивной связке с его сознанием, поскольку для образования человека нужно самостоятельное мышление — такое, которое управляемо и контролируемо, хоть и не в каждом акте. Первый уровень мышления — это монизм или догматизм, когда человек способен делить мир на черное-белое, плохое-хорошее, склонен к антропоморфизму, эгоизму и т.д. Второй уровень мышления это скептицизм или критицизм, когда человек способен подвергать сомнению суждения, включая собственные, заниматься самокопанием и искать ошибки в основаниях. Третий уровень мышления это плюрализм, когда признается равноправное сосуществование разных позиций, парадигм и точек зрения. Четвертый уровень мышления это диалектизм, когда человек способен почувствовать и понять содержательное единство противоположных позиций и прийти к синтезу. Первый уровень — это мышление для исполнения в производственных и потребительских сюжетах. Второй уровень — это мышление с качеством конструктивности, когда у человека может возникнуть новое в способности к инженерной и научной деятельности. На этом уровне человек не довольствуется наличным и занимается постоянным поиском. Третий

уровень — это спекулятивное мышление, основанное на поиске компромисса и диалоге, например, для политики. Четвертый уровень — это мышление философа или художника — мышление автора, т.е. того, у кого есть собственное содержание и замысел.

Указанные уровни мышления также являются стадиями развития мышления, которые последовательно проходятся человеком так, что каждый текущий уровень мышления задает основу для более сложного уровня, а переход на следующий уровень случается за счет осознания и понимания ограниченности текущего уровня. При этом новые уровни и стадии не замещают старые и не исключают их, поэтому человеческое мышление всегда сложное и многослойное, начинающееся с примитивных низших уровней в каждой конкретной ситуации. Это значит, что человека нужно учить пользоваться собственным мышлением, совершая самостоятельные усилия по усложнению. В этом смысле педагог должен решать проблему развития мышления: как вывести человека в высшие слои мышления? У этой проблемы есть нетривиальная этическая сторона. Насколько мы вправе выводить других людей в несвойственные им слои мышления? Кроме того, это также и экологический вопрос. Насколько безопасны высшие слои мышления и безопасен ли переход туда? На примере развития мышления можно уточнить схематизм развития. Преодолеть наличный уровень мышления не означает его отринуть. Таким образом, развитие это произведение раздвоения, а культура это всегда культура развития, уровневая и стадийная. Открытым остается вопрос о том, как действует мышление, когда оно представлено несколькими слоями? Чем определяется выбор и как? В какой мере это волевой, а в какой мере случайный выбор?

Как стать носителем мышления, преодолеть мыслительный вакуум и быть мыслителем? Мы должны понимать, что кроме биогенетических и нейрофизиологических предпосылок для конкретного человека в развитии

его мышления определяющую роль также играют социокультурные и мистически случайные предпосылки. За все свои тысячи лет человечество так и не построило позитивную теорию развития мышления, которая носила бы предписывающий характер и являлась бы для педагога руководством к действию. Поэтому весь конструктивизм педагог должен извлечь из негативистской позиции. Необходимо определить и понимать препятствия, которые задают минимальную границу, не преодолев которую человек не начнет мыслить. Категория необходимое в данном случае опирается на скепсис, преодоление в быту, неудовлетворение бытом, разочарование и молодой дух у человека, подлежащего образованию. Иными словами, у нас нет достаточных оснований управлять формированием развития мышления, но есть достаточно необходимых оснований того, что необходимо к преодолению в процессе становления, разрушения и восстановления человека. Все начинается в природном стремлении выжить, но куда все это движется? Мы должны понимать, что, хотя человек есть мера всех вещей, но человек не как наличное, а человек как потенциальное и должное.

Главное, что сдерживает человека и не дает полноты картины, — это одномерность мышления, мышление в одной плоскости или мышление в одном уровне и с одной точки зрения, когда все выстроено в один ряд. Нереплексивность и линейная логика одномерного мышления приводят к утверждению иллюзий и ошибок, как того, что есть и должно быть. В этой логике у человека постоянно смещается фокус внимания и происходит подмена реальных проблем мнимыми. Нереплексивное мышление не соответствует двойственности природы и внутреннего мира человека, поэтому не позволяет такому человеку в полной мере опираться на собственный опыт. Тут же возникает вопрос о том, что есть внутренний мир человека, если не его мышление? В некотором роде мышление есть квинтэссенция всего бытия человека во внешнем и внутреннем мире.

Однако, если исходить из того, что человек видит только то, что способен увидеть, получается, что никакое развитие невозможно, что, как минимум, не согласуется с тем, что человек рождается и умирает. В данном метарассуждении есть опасный подвох субъектности мышления. Дело в том, что чаще всего мыслит парадигма, а не человек. Поэтому задача образования в человеке рефлексивного умения именно в том, чтобы научиться обнаруживать в себе эту мыслящую парадигму. Причем не следует думать, будто, обнаружив ее, удастся заменить ее на какую-то другую. Смысл данной рефлексии только в том, чтобы осуществить коррекцию собственного мышления, не более того, поскольку человек не мыслит в планемыслеобразования как авторского действия. Все дело в том, что человек способен разными способами постигать мысли.

Вход в мышление, обладание мышлением и бытие в мышлении это случай и случайность для человека, способного к мышлению, но не умеющего мыслить. Поэтому, возвращаясь к педагогике, следует признать, что произвести самостоятельно и безопасно мыслящего человека почти невозможно, однако, если педагогика не способна сделать разумного человека, то зачем она нужна? Но, прежде всего, мы должны понимать, что по факту должна означать самостоятельность человеческого мышления. Волевой акт человека в данном случае это применение мышления и ограничивание своего мышления путем возведения очередной рефлексивной границы. Воля человека позволяет пользоваться двумя приемами для управления мышлением: отвлечение-отчуждение и сомнение-отрицание. Иными словами, управлять развитием своего мышления человек может, но лишь через негацию, развивающий потенциал которой определяется тем, что уже имеется, и той ситуацией, в которой случайно оказывается человек. Говоря о ситуации, мы подразумеваем проблемные обстоятельства преодоления и переживания потери. Таким образом, предметом мышления выступают отсутствие и присутствие (как

противоположности), которые в мыследеятельности представляются противоречием, разрешение которого ведет человека к мысли. Получается, что диалектика это не только реальность природы, но и реальность мышления. Опуская, разные спекулятивно поверхностные и утилитарно идеологические трактовки диалектики, можно заключить, что диалектика это существо объективной реальности и в идеале диалектика это и есть сама реальность. Нужно лишь понять, какая диалектика!

С точки зрения базовых мыслительных способностей человека акт диалектического мышления есть синтез анализа. Однако, данную формулу еще нужно понять. Если вульгарно понимать анализ, как разделение целого на части, то анализ — это всего лишь разрушение или уничтожение. Это значит, что анализ как чистый анализ чего-либо, невозможен. Иными словами, еще до начала процедуры и операции анализа у аналитика должен быть аналитический метод и аналитическая матрица, предопределяющие структуру анализа и структуру получаемых аналитических знаний. Проект анализа должен быть априори, если мы хотим собственную аналитическую работу сделать осмысленной. Проект анализа это и есть синтез, который опять же нельзя понимать вульгарно как собирание целого из отдельных частей. В этом случае мы получим лишь нечто эклектичное и опять же бессмысленное. В то же время, имея форму анализа и форму синтеза, мы еще ничего не получим, поскольку ничего не имеем. Тогда возникает разумный вопрос, откуда и как возьмется содержание, чтобы мы могли что-либо почувствовать про реальность? Должно быть нечто, что сталкивает эти формы лбами друг с другом. Но чувство должно быть еще раньше этого, поскольку без чувства все априорные структуры мышления не смогут быть даже бредом, поскольку просто мертвы. Это означает, что человек должен иметь конкретный эмпирический, феноменологический и чувственно явленный опыт, чтобы случайно возникло определенное знание, которое специально и осознанно

лишь верифицируется и отрицается. Неслучайность знания означает лишь одно: мы уже знаем заранее и узнать человек может только то, что знает. Таким образом, исходные мыслительные способности анализа и синтеза необходимо перестраивать в ходе образования в умение синтетического анализа и умение аналитического синтеза. Первое умение составляет основу теоретического мышления, второе выступает основой практического мышления человека.

Данные и модели — это удел математики, а чувство реальности — прерогатива феноменологии. Из-за этого разделения знания человека всегда не полны. Наше знание чего-либо это лишь знание формы чего-либо, ведь человеческое знание это опредмеченная форма, предустановленная в мышлении. Содержательное знание всегда процессуально, оно не только не может быть зафиксировано и передано, оно может быть только в момент его получения через действие мысли. Поэтому, чтобы знать, человек должен мыслить. В этом и заключается содержание образования: научиться мыслить, чтобы что-либо знать. Однако, педагогика, как управление внешней в отношении человека событийностью, обладает весьма ограниченным ресурсом развития из-за непостижимой абстрактности форм. Образование, начиная с определенного критического момента, возможно только через опору на высокие слои мышления и внутренние процессы развития, про которые мы ничего не знаем. Образование человека строится через предъявление идеальной формы, чтобы столкнуть человека лицом к лицу с этим идеалом, организовать конфликт и довести его до предела. Когда драматургия педагогического действия дойдет до своей содержательной кульминации, можно осуществлять фиксирующее действие, направленное на формирование опыта и материализацию идеальной формы. Таким образом, культура мышления это симбиоз чувства и понимания как один из принципиальных результатов образования человека.

Исследование контекста

Внешняя событийность такова, что окружающий мир без всякого сожаления уничтожает бездействующего человека. В этом раскрывается прекрасное естество природы, которой мы обязаны своим развитием. Благодаря неуклюжему, но упорному действию, человек делает окружающий мир союзником для себя в виде ресурсов бытия. Претензия на расширение границ бытия вынуждает человека перейти от стихии действий к практике как системе действий. Для этого человеку необходимо, как минимум, знание об окружающем мире и план действий. Практика есть отношение человека и человечества к окружающему миру по обустройству и продолжению бытия. Система строится по двум основаниям. Во-первых, по способу уподобления как соотношения за счет отождествления и различения. Во-вторых, по сути за счет оппозиции идеи и материала, замысла и реализации или гипотезы и эмпирического факта (в зависимости от конкретной реальности). Иными словами, система есть мыслимая фантазия о реальности. Если настоящее оказывается вне границ реальности, то данная реальность становится иллюзией. Таким образом, иллюзия есть разрушенная реальность, но потенциально любая человеческая реальность иллюзорна.

Реальность обнаруживается наблюдением, а утверждается действием, которое всегда направлено на предмет или вещь. Но наблюдение это уже действие, поэтому реальность — это действительность развития. Чтобы перейти от стихийного действия к системной практике, мы должны понимать, как соотносятся интенциональность, предметность и наблюдаемость. Понимание системности действия позволяет построить методологию как опору организации деятельности для каждой практики. Методология вообще и частные методологии должны быть содержанием современного обучения. Это означает, что человек должен быть способен

переходить от одних вымышленных систем к другим при помощи средств предметно-контекстного мышления. Система есть целостное представление о контексте, сложившееся в ходе исследования (или в обратном порядке). В аспекте культуры это значит, что освоению внешнего развития, равно как и освоению внутреннего развития, должно параллельно сопутствовать развитие системных представлений. По факту мы должны иметь две параллели: наука развития и развитие науки.

Следующим шагом понимания будет переход от ориентации в окружающем пространстве к его освоению, когда исследование перетекает в практику также как наблюдение становится действием. Это тот момент, когда происходит различение и отождествление онтологии, феноменологии и методологии. Получается, что функция внешнего образования человека в том, чтобы научить его играть с контекстом, делая развитие реальностью. Поэтому исследование — это всегда исследование контекста как реальности развития. При этом контекст, исследуемый через предметное «что?», не самостоятелен, поскольку всегда вторичен по отношению к тексту, к надпредметному или запредметному «про что?». Контекст нужен только для того, чтобы появился доступ к тексту, ведь сам текст не исследуется, а только чувствуется. Смысл контекста для человека в том, что он есть символ противостояния и противопоставления. В свою очередь текст это и есть контекст смысла. Это значит, что есть системы видимого, системы воспринимаемого и системы мыслимого, которые не тождественны друг другу и все они есть разные контексты, исследование которых должно быть освоено каждым, чтобы не умереть. Однако, при таком положении дел мир становится слишком фрагментированным, что влечет за собою раздробленность человека (или наоборот). Целостность может возникнуть лишь средствами сознания за счет распредмечивания. Методология исследования (а потом и методология проектирования) должна быть построена метапредметно так, чтобы целостно представлять ориентацию в

едином пространстве и освоение контекста.

Исследование (как человеческая деятельность) — это реализация субъект-объектной парадигмы для ориентации и освоения. Объектное представление это способ помыслить реальность как единую и завершенную в конечных и ограниченных категориях сознания. Появление объекта (вещи) начинается тогда, когда в окружающем мире человеком опознается нечто через систему предметных отношений. Объект, как целостное нечто, вещь, есть единство предметов и единство интенций. При этом объект есть ни что иное, как некоторая субъективная модель части наблюдаемого нами мира, а не сама часть этого мира. Объект — это субъектная модель сущего, которое мы можем только чувствовать и догадываться о его существовании. Объект мы можем понимать, представлять, формировать понятие об объекте, строить теории и т.д. Первая задача исследователя заключается в том, чтобы понять, с каким объектом он имеет дело и что движет им, какие интересы, цели или потребности. Предмет можно потрогать, объект можно помыслить. Что есть объект в сознании исследователя? Это единство многообразия свойств и характеристик. Объект (как модель сущего) — это способ единства и система отношений, поэтому объект есть система. Однако, непосредственному наблюдению как ощущению и восприятию подлежит отдельное свойство на уровне предмета объекта. В этом заключается ограниченная предметность человеческого восприятия, порождающая множество разных предметных наук, изучающих различные изменяющиеся свойства. Поскольку свойства, сводимые в целостную картину объекта разные, то система это всегда система оппозиций. По-большому счету, неважно с какой предметности мы начинаем делать науку, важно то, что любая предметность должна быть преодолена наукой и от абстрактного предмета ученые должны придти к конкретному объекту.

Объект есть мыслеобраз чувственно явленной сущности. При этом

мнимая природа сущности (физическая, божественная, математически абстрактная) не имеет принципиального значения, поскольку начало лежит в плоскости феноменологии, редуцируя которую мы и приходим к объектности. Объект, как мыслеобраз, возникает за счет распрямления природы и ухода от природы. К сожалению или к счастью, никакое системно-объектное рассуждение не может дать человеку требуемой полноты без настоящего чувства, им самим неуправляемого и содержащегося в его чистом случайном опыте. Этим определяется проблема абстрактности и кукольности человека. Сам для себя человек в силу объектности собственного восприятия выступает внеположенным объектом, а другой человек на феноменологической стадии и на стадии объектности ничем не отличается в плане человечности от океана или коровы. Поэтому необходимы две предпосылки для появления человека. Во-первых, придется принять, что любой другой человек — это я. Во-вторых, требуется понять возможность рефлексии, которая говорит мне о том, что я есть человек, но самое главное, что человек (в том числе и другой) есть я. В этом заключается исследование, которое культурно-исторически и онтогенетически всегда начинается с рефлексии как метода (и задачи) и себя как предмета или материала.

Базовая процедура, в ходе которой случается исследование, — это осмысление своего противостояния реальности, когда от исследователя требуется нетривиальная квалификация. С одной стороны, он должен быть отвлеченным наблюдателем и демонстрировать спокойствие и невовлеченность. С другой стороны, он вынужден быть активным и действовать, работая с предметом исследования. Таким образом, реальное и действительное исследование — это сложная диалектика познания за счет соотношения идеального и материального плана. Исследование имеет три принципиальных задачи. Первая — это ориентация в окружающем мире. Вторая — это попытка познать свой внутренний мир, применяя

знания и методы как метафоры. Третья — это конструирование реальности, в котором исследуемым контекстом становится будущее, способы его достижения и меняющаяся часть человека. Педагогика разворачивается в третьем типе исследовательских задач, но опирается на первый и второй. Диалектика исследования в рамках образования человека заключается следующем. С одной стороны, педагогика отвечает за формирование у человека исследовательских умений, которые можно рассматривать как цели обучения. С другой стороны, исследование — это деятельность, влияющая на мышление и способствующая образованию человека. Между этими педагогическими аспектами исследования нужен определенный компромисс, позволяющий согласовать познавательное любопытство человека и системную прагматику. Суть этого компромисса — терапевтический и экологический фокус педагогики: не навреди. Иными словами, еще до исследования и параллельно исследованию у человека должны быть не только методологические установки и методический инструментарий, но и этические, аксиологические и в целом метафизические установки.

Техническое начало исследования — это наблюдение в согласии с образом наблюдения, осознанным до осуществления акта наблюдения. Наблюдение есть соотношение базы и свойства, параметра и переменной или мерки и величины. База, параметр или мерка — это категории образа наблюдения, лежащие в теоретические схемы. Свойство, переменная и величина — это фактический или материальный предмет наблюдения. К началу исследования полностью должна быть спроектирована первая группа категорий и гипотетически промыслена вторая. Результат наблюдения — это данные, из которых складывается первичный примитивный уровень знаний об исследуемом объекте, когда мы знаем, что эти данные относятся к этому объекту в данном отношении. Тип отношения — это всегда подобие, которое может быть представлено во всем

разнообразии форм (от числовой до эмоциональной). Здесь возникает натуральный уровень исследования, в котором исследователь имеет дело с натурными данными и фактическими единичными предметными знаниями самого низкого порядка. На этом уровне у человека появляется материал для неосознанного формирования понятий за счет познавательной деятельности как превращения данных и фактов о реальности в понятия о ней. Контекст превращается в систему понятий. Что есть понятие? Понятие — это то, что осталось после действия, образ результата действия. Понятие — это то, что позволяет видеть дальше и предсказывать исход ситуации или эксперимента. Это значит, что в ходе образования за счет выполнения исследования педагог должен вложить в руку человека инструмент наблюдения, научить им пользоваться и согласовать его с предустановленным образом.

В основе изменения границ и глубины контекста лежит постановка и решение исследовательской задачи как творческой и требующей поисковой активности, а также четкого выполнения исследовательского регламента. Исследование — это всегда решение проблемы недостаточности знаний в культуре, отвечающих на вопрос «где?» в случае с ориентацией и на вопрос «как?» в случае с освоением. Это значит, что образовательная функция исследования может быть выполнена, если, во-первых, человек находится в ситуации проблемы и, во-вторых, реконструирована система культуры. При этом открытым остается вопрос о том, как определяется дефицит знания в чистых, а не учебных ситуациях и также о том, как в таких ситуациях возникают версии о способах устранения дефицита. Базовая гипотеза здесь одна: это происходит естественным путем. Однако, в этом естестве нужно разбираться, поскольку в нем кроется ответ на вопрос о том, как возникают идеи, что принципиально в задачах образования человека. Мы понимаем, что человеку присуще любопытство и познавательный интерес, но мы не знаем, как делается выбор, как человек отдает предпочтение и как

отказывается. Что заставляет его выйти за границы натурального уровня исследования? Все эти вопросы должны быть сняты, как минимум, в первом приближении в ходе педагогического образования. Для этого важно понимать, что хотя это и странно, но внутри мышления есть разные уровни противостояния мыслеобразов и установок, когда фактические теоретические представления расходятся с предписывающими теоретическими представлениями. Это означает, что в человеке не только формируются и развиваются представления о том, что есть, но также имеются представления о представлениях — о том, какими должны быть представления. Таким образом, получается, что в основе исследовательского типа мышления лежит шизофреноподобная развивающаяся структура понимания и понятийного аппарата человека. Это не удивительно, ведь исследовательское сознание не может не быть реализацией человеческого существа.

Двойственность понимания — это диалектика исследования, в котором всегда есть теоретический и эмпирический аспект исследования, которое в своей сущности всегда парадоксально. С одной стороны, теоретический план должен поставлять доопытные схемы в эмпирическую часть исследования. В этом случае исследователь продвигается за счет появления противоречия между мыслимым предположением и наблюдаемым фактом. С другой стороны, без эмпирического материала невозможно строить теоретический конструкций. В этом случае исследователь продвигается за счет появления гипотез и суждений как способов связывания фактов. Понятно, что этот парадокс — лишь парадокс для отвлеченного понимания, то есть реальное настоящее исследование всегда двумерно, оно теоретико-эмпирично или эмпирико-теоретично. Все это сводится к предустановленным мыслительным шаблонам, которые определяют ход исследования и характер получаемых знаний. При таком положении дел педагогика вынуждена иметь ответ на вопрос о том,

как человек, используя полученные и получаемые данные (а затем — знания) выносит суждения? Да, человек обладает способностью суждения, но как? Без ответов на эти вопросы педагогика будет бессильна в проектировании исследования для обучения и образования. Предположительно, требуемый ответ заключается в том, что в человеке присутствуют не только доопытные схемы восприятия и мышления, но и априорные способы понимания и планирования. Это означает, что человек должен разобраться с тем, что он может узнать и как он узнает. В противном случае, приумножая в объеме формальные знания, он не будет получать необходимого смыслового удовлетворения, ведь такие знания почти никак не будут коррелировать с ним самим. В заключении педагогике останется лишь разобраться с тем, что по ходу действия в процессе исследования зависит от исследователя.

Для этого нам необходимо помыслить исследовательский акт как преобразование модели, которую можно понимать как обобщенную идеальную и культурную форму исследуемого объекта. Модель и моделирование — это уподобление, соотношение и замена исходного подобным между теорией и эмпирикой. Переход на уровень модели и далее в теоретический слой позволяет проводить исследование на модели и обращаться к исходному объекту лишь в самых критических случаях, когда потенциал текущей модели исчерпан. В этом и заключается полнота исследовательского акта, когда, совершая очередной шаг вперед, исследователь отбрасывает старую модель, заменяя ее новой. Благодаря таким преобразованиям в науке случается приращение позитивного знания, которое по существу есть снятая и зафиксированная форма отношения. Если в науке удастся дойти до предельно строгой формы, то мы имеем дело с теорией как математическим знанием обезличенного толка и абстрактной сути. Однако, математика это всегда больше, чем формально абстрактная математика. Предмет математики — это чувство. Метод

математики — это интуиция. Язык математики — это форма абстракции. Задача педагогики не только в том, что научить человека добывать новые знания и осваивать имеющиеся знания, а также и в том, чтобы научить человека пониманию разницы между формулой «знания для знаний» и формулой «знания для жизни». В целом задача педагогики в том, чтобы помочь человеку построить подлинно математическую, подлинно научную и подлинно практическую систему знаний для будущего и для жизни.

Образы будущего

Говоря об освоении и расширении контекста, мы, по сути, имеем дело с тремя типами непонимания: непонимание того, что было, непонимание того, что есть, и непонимание того, что дальше. Понятно, что наибольший интерес в силу собственно жизненной спекуляции представляет непонимание того, что дальше, возможно ли дальше и можно ли на это влиять. Предположение о возможности продолжения и расширения контекста приводит человека к концепции будущего, которое формально определяется как то, чего еще нет, но как то, что будет или может быть. В связи с идеей будущего хочется знать, возможно ли содержательно думать о том, чего нет? Проблема в том, что человек может думать лишь о том препятствии, на которое он натолкнулся и о котором он споткнулся. В противном случае у человека нет предмета для думания и объекта для конструирования. Следовательно, думать можно лишь о том, что реально или действительно есть и присутствует здесь и сейчас, а, кроме того, думая о будущем, мы неизбежно делаем его настоящим и тем более невозможным как будущее. По этой причине всякое планирование — это попытка сделать так, чтобы будущего не было. Это означает, что идея будущего нужна человеку для того, чтобы отрефлексировать прошлое и сделать настоящее, в котором можно осуществлять бытие. Таким образом, будущее это не только диалектика возможностей, но и осознаваемый конец вместе со страхом смерти. Однако, открытым остается вопрос о том, что кончается в будущем? Иначе этот вопрос можно сформулировать так: символом окончания чего для человека становится будущее?

Полагание будущего как вероятного или желаемого возможно исходя из понимания развития как объективно естественного и субъективно искусственного. В первом сценарии настоящее есть бесконечно малый миг между прошлым и будущим, а само будущее представляется

эволюционным продолжением настоящего из прошлого за счет трендов и тенденций. Во втором сценарии изменения инициируются различными субъектами, действующими из разного настоящего, а само настоящее становится пространством перехода из определенного прошлого в неопределенное, но конструируемое будущее с помощью инноваций, проектирования и программирования. Представление о развитии вообще есть пространство, образованное ортогональными друг другу естественной (горизонталь) и искусственной (вертикаль) компонентами развития. Настоящее — это способ организовать новое, как разрыв между естественной событийностью в прошлом и естественной событийностью в будущем. Настоящее — это место для рефлексии путем организации культурного разрыва между прошлым и будущим. Становление умения работать с будущим должно быть сформировано в ходе образования за счет последовательного освоения стадий развития и понимания времени на основе их культурно-исторической и современной реконструкции. Это один из ключевых образовательных результатов, поскольку использовать перемены невозможно, ибо уникальные случаи на то и уникальные, что неповторимые. Поэтому нужно научиться видеть неизменное в изменяющемся и обновляющемся мире. Иными словами, исследование перемен нужно лишь для того чтобы замечать инварианты и исследовать границы этих инвариантов, уметь с ними работать.

Умение работать с инвариантами и переменами важно при переходе к социальному пространству, в котором приходится жить. Развитие глобального социума, как борьба лидирующих групп за ведущий ресурс, в ретроспективе представляется естественным процессом, конкретная стадия которого захватывает людей. Таким главным ресурсом в прошлом было многое: тайное знание, информация, деньги, власть и др. Сегодня человечество пытается играть в игру, в которой этим ресурсом становится будущее вместе со знанием о том, что будущее можно строить, им можно

распоряжаться, а также различные идеи, проекты и технологии будущего, но, в первую очередь, само будущее, как открытое и подлежащее освоению с гипотетически бесконечным потенциалом. При этом у человечества есть два альтернативных сценария. Первый — это конкурентная борьба за будущее, неизбежно сопровождаемая войнами и внутривидовым фашизмом. Второй — это коллективное освоение будущего на основании договора и постоянного договаривания. История человечества благополучно демонстрирует конфликт первого сценария со вторым и в этом сражении в силу пороков и страстей человека победителем выходит первый. Сможет ли педагогика когда-нибудь воспитать человечество и человека, мы не знаем, но должны понимать, что без этого человечество погибнет вне зависимости от природных апокалипсисов. Кроме того, мы имеем достаточно неудавшихся социальных проектов типа капитализма во всем мире или коммунизма в отдельно взятых странах. Но история это еще не опыт. Педагогика нужна, чтобы воспитывать человечество и помогать ему извлекать опыт из собственной истории, однако, вместо этого реальные формы педагогики становятся сферой услуг по обучению людей конкретным навыкам. В этом и заключается современный разрыв между реальной безобразной педагогикой и педагогикой будущего — тем, чем педагогика должна быть с особым сакральным и божественным статусом.

Развитие ведет человечество к смерти, поскольку цивилизация уничтожает культуру. Дело в том, что культура существует целостно в двойственной ипостаси как духовный культ и как технология орудия. Цивилизация постепенно превращает культуру в экономику, которая вбирает в себя только технологическую половину культуры, отбрасывая мифологическую, духовную и символическую компоненты культуры. Что такое потеря культуры на фоне прогрессирующего общества? В первую очередь — это деградация самого общества с точки зрения масштаба и глубины социальных отношений, которые обезличиваются и превращаются

в техническую функцию. Физически люди встречаются все чаще, проще и легче, но встреча человека с человеком лицом к лицу становится практически невероятной. Жить в таком обществе человеку все менее комфортно, хотя и намного удобнее получать различные услуги, добираться до места работы и пр. Поэтому неудивительно, что человек замыкается на самом себе в небольших ячейках. Однако, оказавшись наедине с самим собою, человеку становится страшно и он стремится убежать от себя, благо развивающееся общество предоставляет ему массу способов не думать о бессмысленности своего бытия. Социум с неизбежностью повторяет судьбу смерти отдельно взятого человека, но в перевернутом виде. Если у человека к концу жизни скорее преобладает духовная компонента бытия, то у социума наоборот с каждым шагом лидирует прогрессирующая технология. Задача педагогики здесь простая, но возможно не реализуемая: сохранить не только собственное бытие человека, но и бытие социума. Для этого нужно превратить экономику в культурную экономику, а политику — в культурную политику. Эту задачу можно понимать как педагогику общества: необходимо производить не только человека, но и общество, для которого также необходим образ.

Развитие с неизбежностью ведет человека как к естественным природным, так и к техногенным, гуманитарным и культурным проблемам. Катаклизмы в физическом мире меняют среду обитания человека и существенно ограничивают возможности его бытия. При этом современный человек является не только носителем проблем, но и во многом их продуцентом от социальных и медицинских до демографических и экологических. Многие из этих проблем новые и уникальные, про которые в истории человечества ничего не было известно. Это означает, что не только окружающая человека природа остается не познанной, но и сам человек до сих пор — тайна за семью печатями. Получается, что развитие — это плохо управляемый процесс, в ходе которого человек неожиданно узнает себя

благодаря случайным по отношению к нему внешним обстоятельствам. При этом заглядывать внутрь себя человек старается как можно реже. Кроме того, актуализируется этическая проблема развития, поскольку сосуществование разных культур превращается в соподчинение и подчинение (доминирование), когда исчезает возможность культурно-исторического перехода между культурами. Глобализация, как главный фактор проблемности настоящего времени, означает, что человечество вышло в предельное для своего существования пространство и начинает осознавать себя как большой и невоспитанный глобальный субъект мыследеятельности. У этого субъекта нет воспитателя или педагога. Поэтому если этот субъект волею или случаем не начнет воспитывать себя сам, он неизбежно погибнет.

Педагог должен понимать, как соотносятся старое (то, что есть) и новое (то, чего нет), чтобы управлять развитием. Сущность развития в том, что новое уже содержится в старом, поскольку новое не есть старое. Поэтому новое рождается из старого в ходе развития как разворачивание перехода. Развитие это смена материальной формы сущности. Умение увидеть новое в старом и умение видеть старое в новом — это базовые умения педагога, которые позволяют делать жизнь целостной, восстанавливая развитие. Они же позволяют делать образование, преобразование и производить человека за счет двойной смены формы сущности на материальном и идеальном уровне. Развитие живого человека — это сосуществование в нем старого и нового. Единственное естественное событие, при котором новое отрывается от старого — это смерть — то, чему человечество стремится противостоять практикой. У человечества есть три принципиальных типа практик: сохранение того, что есть, передел того, что есть, и конструирование новых миров. Кто будет все это делать, какой человек? Идея будущего вредна и скорее всего именно фантом будущего погубит человечество, поскольку до сих пор не понятно, кто умирает. Внутреннее

образование человека намного важнее внешнего образования, ведь человека нужно учить умирать, но это бессмысленно до тех пор, пока человек не понимает кто он есть и что он есть. В этой связи остается открытым тяжелый вопрос о том, обязательно ли для этого человеку научиться убивать в себе зверя? Человек вынужден отвечать на этот вопрос экспериментом своей жизни, самоутверждаясь и самоосуществляясь.

Проектное конструирование

Для того чтобы не умереть и продолжать жить, человеку приходится усложнять свое бытие, управлять будущим и погружаться во все смертные грехи через инновации, программы и проектирование. Но для чего человеку жить и принимать участие в общественном развитии, если при прогрессе материально-мыслительных технологий выхолащивается духовная и мистическая часть человеческой культуры? Дело в том, что воля к власти и страсть к жизни, как воплощение самых сильных животных инстинктов, затмевают человеческое сознание и даже мысль о содержании этой жизни. Поэтому человек неосознанно меняет богатую, но короткую, на пустую, но длинную жизнь. В контексте непонимания педагогики жизнь можно понимать как волю к власти над пустым, но манящим будущим. Задача педагогики в том, чтобы сделать будущее ресурсом для настоящего, чтобы относиться к нему с осторожностью и аккуратностью. При таком подходе будущее становится запасом для жизни и стратегическим ресурсом, распоряжаться которым можно доверять не каждому человеку. Для устойчивого существования обществу необходима система подготовки и допуска организаторов, управленцев, авторов идеи, инноваторов, социальных инженеров и держателей замысла к будущему. Все они как содержательные лидеры общества должны пройти специальную подготовку и педагогическое образование, чтобы стать готовыми и способными управлять будущим и развитием, как случайной событийностью и процессуальностью.

При осуществлении педагогической функции содержательный лидер опирается на организацию деятельности, руководство достижением целей и изменения в способах действований. В этом смысле педагогическая позиция — это позиция стохастического управленца, который по отношению к сопровождаемому человеку (или группе) живет в будущем, а действует в

настоящем. В этом случае речь идет об управлении пространством и отношениями через выстраивание связей и проживание совместных событий. В основе сопровождения должно лежать представление о человеке, понимание человека и образ человека. При выполнении этих условий можно доверить лидеру определение траектории движения, а также обоснование ценности, необходимости и неизбежности выбранного движения. Специфика метапозиции педагога в том, что будущее — это предмет мышления, в то время как предметом действия всегда является настоящее. Действовать можно лишь здесь и сейчас. Это означает, что будущее не может являться специальным предметом какой-либо деятельности, а может и должно быть особым условием, обстоятельством и мыслительной рамкой. Мышление и действие могут быть едины лишь в оппозиции друг другу в рамках более общей идеологии и теории развития. Мышление ограничивает свободу действия, согласовывает действия и делает целостным бытие действующего субъекта. Проектное конструирование — это попытка связать необходимую будущность мысли с необходимой настоящностью действия. Для того чтобы локальное действие педагога о преобразовании осуществилось, приходится глобально помыслить о том, как реализовать замысел преобразования. Поэтому педагогическое мышление — это проектирование как по форме, так и по содержанию.

Возможность проектирования как создания нового мира под большим сомнением. Дело в том, что, если текущий шаг не завершен, то завтра будет продолжение текущего и вчерашнего шага. Однако, будет ли завтрашний шаг новым, если текущий шаг полностью завершен и между ними образовался разрыв? Понятно лишь то, что только человек может устранить этот разрыв под прикрытием некой идеи. При этом из опыта мы знаем, что не всегда разумный расчет следующего шага оказывается результативнее опоры на интуицию, когда человек действует по обстоятельствам,

удерживая образ будущего в сознании. В проектировании человек должен достигнуть гармоничного единства систематизированного и творческого подхода так, чтобы импровизация и технология работали друг на друга. Поэтому гуманитарный аспект проектирования ключевой, но, к сожалению, почти не проработанный и закрытый. Неслучайно в связи с этим, что наибольшим проектным потенциалом обладает художественный научно-фантастический роман, в котором разыгрывается прекрасный симбиоз замысла и реализации будущего. Наиболее характерно это можно проследить в педагогической практике, где разрывы между тем, что есть, и тем, что должно, кажутся порою неустраняемыми и, лишь проигрывая способы их устранения в художественных сюжетах, удастся нащупать принципы преобразования человека. Говоря вообще, литература в педагогике много полезнее дидактики и различных педагогических теорий.

Проект есть реализуемая модель достижения желаемого будущего за конечное число шагов. Проект отвечает на вопрос «как делать?», а ответ на вопрос «что делать?» лежит за пределами проектирования. Поэтому вполне разумно, что замысел — это дело художников и сфера искусства, а также зона ответственности философов, которые задают фундамент для педагогики. Проектирование есть рефлексивная технология преобразования замысла (фантазии, мечты) в проект, который должен быть программой будущей деятельности и руководством к действию. Проектирование, как создание будущего из прошлого в настоящем, инкапсулировано в переходе от искусства невозможного к технологии возможного. Однако, не все так просто в педагогическом проектировании. С одной стороны, каждое образовательное событие должно быть продумано заранее, чтобы не быть случайным по ходу разворачивания. С другой стороны, есть две проблемы. Во-первых, мистика образования человека именно в том, что оно случайно, а мы пытаемся свести эту случайность к минимуму. Невозможно самому себе подстроить неожиданность. Во-

вторых, мы редко по факту можем противостоять соблазну приоритета краткосрочных смыслов над долгосрочными, ведь мы хотим всего здесь и сейчас. В результате мы имеем скромные текущие результаты и полностью лишаемся возможности рассчитывать на долгосрочные результаты образования. Таким образом, педагогика — это искусство нахождения компромисса необходимого и случайного.

Поскольку разработка проекта это конвертация замысла в план действий, проектирование позволяет проверить жизнеспособность идей и замысла. Только будущее и сама жизнь могут объективно и достоверно оценить проект. Поэтому отклонения от проекта в его реализации это норма. Если мы смогли все продумать очень хорошо заранее, то либо мы имеем дело со скучной реальностью, которая элементарно программируема, либо мы полные дураки. Проект не должен рассматриваться в отрыве от практики его реализации, поскольку невозможно полностью промыслить действие без самого действия. Это означает, что реализация проекта и перепроектирование проекта должны быть частью проекта и частью проектирования. Иными словами, сам проект должен являться частью проектирования. Такая практика есть проектное конструирование как практика мыследействия и технология развития. При таком понимании педагогика есть проектное конструирование будущего человека, подлежащего образованию. Педагогическое проектирование это проецирование образа на человека, а педагогическое конструирование это конструирование образовательного события в образовательном пространстве. Материалом педагогики всегда выступает живой человек, сопротивление которого подлежит техническому исследованию в педагогике как гуманитарной инженерии. В этом контексте педагогику можно рассматривать как инновационную деятельность, суть которой в необходимости внедрения в человека определенных идеалов или во введении нового человека (инновация) в сферу идеального.

Разумное проектирование начинается с понимания принципов, по которым следует разрабатывать конкретный проект. В гуманитарном проектировании фокус проектировщиков должен быть рефлексивным, то есть смещенным с предмета или объекта проектирования на саму процедуру проектирования. Для педагогики это принципиально, поскольку человек не существует как предзаданный объект ни материально, ни идеально, он постоянно меняется также как меняется представление о нем. В каком-то смысле сам человек есть проект и без божественного провидения, позволяющего проникнуть в замысел человека, невозможно осуществлять педагогическую функцию. Содержание проекта — это способ изменения нормы и все действия для необходимых материальных преобразований. Всякая новая норма влечет за собой единство новых деятельности, мышления и коммуникации, поэтому в проекте также должен быть предусмотрен новый дискурс: терминология, речевые приемы и сюжеты, места для разговора. Успешный проект паразитирует на реальности, постепенно поглощая и замещая ее путем вытеснения старых норм новыми. В педагогике это сводится к тому, что люди начинают играть в конкретную игру и она постепенно становится интереснее реальности.

Принципы проектирования должны обеспечивать движение от общей идеи к конкретным действиям по реализации замысла. Целостность проектирования задается движением от конца к началу, а детализация проекта определяется элементарными переходами от текущего шага к следующему путем устранения минимальной невязки для итеративного приближения к желаемому результату. Научное обоснование и рабочий инструментарий проектирования — это иерархическая и сетевая декомпозиция замысла от целого к частям с последовательным превращением в инженерную задачу, для которой определены условия и конечный результат. Проектирование должно последовательно пройти ряд стадий: инициация проекта (результат: замысел), концептуализация проекта

(результат: концепция будущего), системное проектирование (результат: онтологическая и деятельностная картина), формальное проектирование (результат: формальный проект), проектное конструирование (результат: новая реальность), сопровождающее завершение проекта (результат: новая норма). Элементарный акт проектирования это аналитический синтез идеи перехода от текущего шага к следующему. Содержание идеи есть образ технологии проблеморазрешающего инновационного действия. Идеи возникают за счет прикладывания собственного творческого потенциала к реальным ситуациям. Полный акт проектирования это холизм рефлексии и исследования замысла и реализации элементарного проектного акта. Педагогика должна повторять стадийное становление проекта, в котором лишь проявляются общие закономерности развития. Это позволит приблизить педагогические фантазии к реальной жизни живого человека и общества, ради которых и для которых существует педагогика.

Образование для жизни

Парадоксальность проектирования в том, что оно, хотя и реально и вполне материально, но при этом всегда иллюзорно и обманчиво. Как всякая попытка искусственного развития, проектирование уводит человека от самого себя в сторону мнимого и кажущегося реальным. С одной стороны, в этом проявляется сущность идеи будущего, а, с другой стороны, в этом заключена плата за эту идею в форме человеческих издержек. Некоторым спасением человека является культура, которая запаздывает и пытается вернуть человека обратно к своим истокам. Однако, и культура не достается человеку даром, ведь ему приходится повторять одни и те же ошибки, зафиксированные в культуре, утверждая и отстаивая их ценою собственной жизни. Таким образом, человек подвешен между мощной культурой ошибок и реальными иллюзиями будущего. Это и есть небо и земля человека, которые не позволяют указать пальцем на него, но позволяют понять, что является посюсторонним пространством человеческого бытия. Указанное понимание необходимо для того, чтобы обустроить собственное бытие и помогать обустраивать бытие другому человеку. Для этого необходимо образование, которым человек пытается управлять педагогикой. Образование делает человека другим и дает ему возможность обрести себя, прожив такую жизнь, чтобы умереть было не только не страшно, но и логично.

Понятно, что результаты образования должны быть как во внешних проявлениях человека, так и в его внутреннем мире. Однако, непонятно, что может быть критерием или гарантией уверенности в успехе педагогического эксперимента до того, как мы совершили этот эксперимент. Как выбрать ориентиры: опираться для этого на собственный опыт или руководствоваться традициями и неосознанным выбором? С точки зрения внешнего образования можно опираться на экономику, в которой

наибольший интерес для работодателя имеют квалифицированные специалисты, которые умеют не только «здесь и сейчас», а завтра будут способны на большее, а также специалисты по организации деятельности специалистов и специалисты по деятельности в целом. Во внешнем мире особенный человек востребован в ситуациях с меняющимися условиями, в которых нужно принимать решения, к которым предъявляются противоречивые требования. Однако, когда мы ориентируемся на экономику мы не должны забывать о том, какую плату человек отдает за прогресс. При этом непонятным остается то, какие ориентиры могут быть для внутреннего образования, кроме почти художественных метафор: внутренняя целостность и спокойствие, сдержанность, самоощущение и пр. Как бы ни было трудно определиться с этими ориентирами, педагогика как управление образовательным процессом вторична и ей жизненно необходимы эти ориентиры.

Для функционирования педагогики нужны три категории педагогов: педагог-исполнитель, которому ставится задача и дается техническое задание в виде стандартов и программ, педагог-проектировщик и педагог-постановщик. Образование как содержание замысла в существенной мере есть предмет деятельности педагога-постановщика и в меньшей мере педагога-исполнителя, для которого предметом становится организация конкретных условий и руководство конкретными действиями в соответствии с предписанной программой. Промежуточной между постановщиком и исполнителем позицией становится позиция педагога-проектировщика, который ищет возможность воплотить образовательный замысел в реальность с учетом конкретных ресурсов. Выстраивание педагогики в такую систему деятельности становится проблемой, поскольку у нас нет формализованных образовательных программ, а опыт педагогики как постановки, проектирования и реализации замысла об образовании инкапсулирован в живом опыте отдельно взятых и самостоятельных

мастеров. Таким образом, чтобы строить педагогику как образование для жизни нужно иметь не только общие и верные полагания идеалов человека и общества, но и разработать педагогику как систему. Это вполне разумно, поскольку для того, чтобы управлять образованием развития, необходимо иметь план управления, представление о развитии и образовании, а также уметь управлять.

Проблема действующего педагога в том, как на материале прошлого построить образование будущего человека. Практическая педагогика должна предполагать отложенные образовательные результаты. Это значит, что действия педагога должны быть направлены не только на образование будущих умений человека, но и на образование умений работы с будущим как контекстом и ресурсом бытия. Если первая группа умений в основном предполагает внешнее образование в формате подготовки, то вторая группа умений это преимущественно внутреннее образование, про которое мы ничего не знаем. Отложенные результаты образования нужно рассматривать по трем горизонтам упреждения. На оперативном уровне мы имеем дело с результатами, которые оформляются к окончанию образовательного события. Тактический уровень связан с результатами, возникающими после образовательного события как продолжение образовательного процесса без педагога. Стратегический уровень связан с переосмыслением образовательного события за счет накопленного опыта — уровень рефлексии, который может активизироваться после образовательного события в течение всей жизни. Оперативный и тактический уровни образовательных результатов — это внешнее образование, а стратегический уровень это внутреннее образование человека. При таком подходе к образованию прошлое становится актуальным ресурсом для построения будущего. Педагогика будущего должна формировать у человека умения декомпозиции и синтеза, которые позволят человеку из собственного опыта и культурных знаний создавать

проекты своего будущего. Иными словами, человека следует готовить к тому, чтобы он умел быть автором собственной жизни.

В социально-экономическом бытии внешнего мира востребованы квалифицированные исполнители, проектировщики и постановщики задач. Образование людей и их профессиональная подготовка к занятию этих позиций не представляется понятным и тривиальным делом, не говоря уже о внутреннем образовании человека. Постановщики задач должны, с одной стороны, быть способны видеть задачу извне и изнутри, а, с другой стороны, они должны быть способны делать постановку задачи для коллектива, выполняя декомпозицию проблемы на задачи и отслеживая общую сборку. Культурно мы ничего не знаем про этих людей кроме того, что они существуют, от них все зависит и с них все начинается. Проектировщики должны видеть декомпозицию и управлять процессом превращения целого в согласованные части и детали, придумывать работоспособные решения. Квалифицированные исполнители — это единственная востребованная каста, про которых мы много чего понимаем и умеем формализовывать как их деятельность, так и требования и критерии их подготовки. Образование человека для внешнего бытия всегда затруднено тем, что разворачивается в условиях дефицита творчества, понимания и способностей к преодолению трудностей, которые в целом словно атрофируются к моменту начала профессиональной подготовки.

Говоря о роли образования во внутреннем мире человека, важно понимать, что оно важно не только для адаптации человека во внешнем мире, но и для самостоятельного и самодостаточного бытия человека в себе. Однако, мы не можем вести внутренний разговор на внешнем языке, — это всегда будет не точно. Получается, что внутренние дела каждого человека — это его собственная проблема, закрытая от всех остальных. Поэтому мы рассматриваем формирование самости и становление субъектности и компетентности человека для его самоосуществления и

самоутверждения. Проблема подготовки человека к бытию во внешнем мире не только в неизвестности того, что будет, но и в том, что мы не знаем, какие люди станут исполнителями, а какие проектировщиками и постановщиками. Выход из этой ситуации в том, чтобы образование сделать одновременно универсально общим и персонально ориентированным, дающим необходимые опоры и позволяющим человеку попробовать себя, но в то же время ориентирующим его и доводящим до стадии оформления. К универсальным умениям следует отнести многоаспектное целевое наблюдение, решение организационно-коммуникационных проблем, проектное конструирование, управление процессами реконструкции и развития, инженерия групповой и социальной динамики и многие другие. Универсальные умения должны разыгрываться еще со школьной скамьи на учебных и реальных задачах проблемного типа и разного уровня трудности и сложности.

Образование для жизни задает необходимость в языке и способе говорения, позволяющим человеку видеть целое и части, а также наиболее полно выражать смыслы. При этом дело не только в освоении культурного языка, но и в умении образовывать внутренний язык, чтобы разговаривать с самим собою. Появление текста — это характерный признак того, что сознанием человека фиксируется преобразование как разрешение конфликта внешнего и внутреннего бытия. Текст позволяет собрать в целостную картину и выстроить связи между объектами разной природы. Работа с текстом — это переход от опыта к науке, что для конкретного человека будет его собственной наукой, но наукой, пусть и не всегда культурной. Наука — это использование опыта для борьбы со сложностью и трудностями. Текст в этом смысле выполняет рефлексивную функцию и позволяет проследить процесс преобразования. В конечном итоге, человеку для продолжения и расширения своего бытия нужны работоспособные решения и работающие инструменты. Ориентация на вызовы будущего и

идеи будущего позволяет сделать образование человека осмысленным образованием для жизни.

Видение педагогики

Одна из главных трудностей понимания действительности педагогики и понимания педагогики как реальности заключается в том, что педагог — это не профессиональная позиция, а педагогика — это не профессиональная деятельность. Педагог и педагогика существуют материально, но всегда присутствуют идеально и подлежат восприятию духа. Педагогика как сопровождение, проведение и производство человека есть функция, которую могут и должны выполнять те, кто находятся в управленческой позиции, имеют в своем распоряжении ресурсы, волю и самостоятельность в выборе действия. Иными словами, педагогическая функция присуща человеку, который находится по отношению к другому человеку или группе в сверх- или над-позиции. В самом широком смысле слова педагогическая функция — это функция общества, общественных институтов и любых общностей. Педагогическая функция отвечает за образование человека и общества, точнее за их преобразование, поскольку каждый конкретный человек и общество такие, какими они образованы. Парадоксальность педагогики в том, что общество выступает субъектом, ответственным за выполнение педагогической функции, и в то же время объектом, на который эта функция направлена. Иными словами, самообразование возможно, а общество через педагогику воспроизводит само себя.

Утрата обществом культуры в связи с прогрессом в сфере образования проявляется в том, что образование ускользает от тех, кто номинально занимает педагогические позиции в рамках традиционных институций. В образовании происходит культурная революция, в которой образование от концентрированной модели с жестко закрепленными ответственными субъектами переходит к распределенной модели, при которой растворяется в среде и теряется, поскольку никто по доброй воли не берет на себя выполнение педагогической функции. Видимо, человечеству предстоит

многое потерять, прежде чем оно научится быть ответственным за образование себя. Педагогика не является выделенной деятельностью общества на подобие добычи энергоносителей или продовольствия. Поэтому педагогику следует рассматривать как коллективно распределенную общественную деятельность, обеспечивающую самодостаточное функционирование и развитие общества. Педагогика — это всегда метапедагогика, поскольку в чистом виде педагогики не может быть. Педагогика как позиция есть отношение к какому-либо процессу с точки зрения реализации функции сопровождения развития с помощью образования. В этом смысле педагогика — всё и ничего. Точно также педагог — это метапедагог, который может действовать как сталкер для проведения или как духовник для произведения человека. Педагог-сталкер расширяет контекст через позицию человека, педагог-духовник позволяет избавиться от себя через негацию.

Получается, что педагогика как деятельность есть метадеятельность и точно также педагогика как наука есть метанаука. Педагогика не предметна в традиционном понимании предметности, поскольку она всегда содержится в живом действующем и переживающем человеке. Метапредмет педагогики это образование человека, на которое направлено управляющее воздействие метапедагога. Педагогика вообще есть управление образованием развития человека и общества. Иными словами, мы исходим из того, что есть естественным образом самоорганизующиеся и стихийно протекающие процессы образования, на которые можно искусственно и нужно искусно воздействовать. Получается, что образование есть формирование и оформление развития, как окультуривание стихии и овладение чудом. Педагогика как искусственное над естественным, с одной стороны, отвечает за стабилизацию стихии развития, а, с другой стороны, за преобразование человека как усложнение идеального и переоформление культурного. В основе педагогики лежит замысел, программирование и

результаты. Педагогика — это гуманитарная инженерия и технология, материалом которой является развитие, а средством выступает образование, процессами которого педагогика должна управлять. Но, для того чтобы управлять, нужно понимать не только как управлять, но и чем управлять. Управленец одновременно должен мыслить и действовать в двух формах реальности: метапредметность и предметность. Управление — это всегда работа с формами. В случае с педагогикой управление это работа с нормами, поскольку норма есть форма содержания. Однако, у нас мало готовых подходов работы с содержанием. Поэтому в основе педагогирования должен быть опыт овладения собою.

Если принять философию как символическую метафизику, методологию как единство онтологии, логики и теории познания, а технологию как способ жизнеобеспечения человека, то можно ввести уточненное определение педагогики в разных аспектах управления. Педагогика это философия, методология и технология организации, руководства и управления образованием развитием человека и общества. Организация в педагогике — это работа по организации образовательного пространства, дизайн и подготовка необходимых условий для образовательного события. Педагог в аспекте организующего действия — это архитектор как мастер организации образовательного пространства. Руководство в педагогике — это руководство людьми, их поведением через постановку задач, целеуказания, когда мы думаем, что нечто знаем о человеке и имеем модель ситуации, в которой находятся люди, а также модель имитации процессов, которые должны быть запущены в конструируемом образовательном пространстве. Педагог в аспекте руководящего действия — это формальный лидер, задающий групповую динамику. Управление в педагогике — это управление процессом преобразования человека из действия в рамках данной натуральной формы в действие в новой натуральной форме, сопровождающееся и

обеспечивающееся обнаружением текущей идеальной формы и ее трансформацией в новую более совершенную идеальную форму. Управление в педагогике — это управление процессом коммуникации материального и идеального, а также процессом преодоления наличного в новое путем снятия и преобразования, которому по замыслу соответствует процесс преобразования человека. Педагог в аспекте управляющего действия — это содержательный лидер, удерживающий картину рефлексии конфликта замысла и реализации.

Педагогика на всех уровнях управления должна разворачиваться сообразно человеку, его началу, его средокрестию, стремлению к движению и базовым процессам становления, разрушения и восстановления. Образовательное пространство должно быть выстроено по образу и подобию человеческой природы. Предполагаемые типы движений и траектории должны опираться на базовые процессы развития, а изменения человека относительно его преобразования должны фиксироваться через идею комплексного многообразия, отражающего не только приращение качества, но и снятую форму неизменной сущности человека, продолжающего свое развитие. При этом педагогика — это не только управление образованием, но и управление посредством образования. Педагогика может выступать деятельностью второго уровня, через которую можно управлять базовой деятельностью. Метапозиция педагога — это организация условий входа человека в базовую деятельность через конструирование образовательных минипространств, руководство путем указания направления движения и управление развитием. Такое понимание педагогики требует повышения качества педагогического сопровождения во всех деятельности общества. Поиск универсальных и специальных техник управления образованием человека представляет содержание педагогического исследования. Педагог должен сочетать глобальное мышление об образовании и локальное действие, направленное на

изменение конкретных характеристик процесса преобразования. Педагогика — это эксплуатация потенциала (способностей человека) и превращение потенциала в капитал (умения человека), чтобы сделать человека свободным и чтобы человек стал произволен в границах культуры, а также культурен в своем произволе. Педагогика помогает человеческой воле овладеть стихией страстей. Искусственное должно не победить естественное, а придать ему должную форму, чтобы появилось содержание человека для человека.

Естественная педагогика как культура распадается на два вектора: трансляцию и реализацию. В случае искусственной педагогики, когда образование организуется специально, в педагогике появляется третий вектор замысливания. Материал трансляции — это пережитый человеком или обществом опыт, а форма реализации — внушение и дрессировка через прочувствование себя в новой ситуации, событие и содействие при помощи кнута и пряника. При этом педагогика — это не просто трансляция и реализация как два параллельных процесса. Педагог должен обеспечить реализацию трансляции и реализацию транслируемого материала, т.е. педагогика — это всегда педагогика включения, а не только педагогика управления. Культура как содержание обучения представляет собой инварианты практики, при отборе которых упор делается на традиции и доверие к человеческому опыту. В основе обучения и образования лежит деятельность, позволяющая связать условия и материал культуры в образовательном пространстве. Если обучение строится на внушении через доверие, то образование и преобразование осуществляется через устранение разрывов и преодоление препятствий. Преобразование живого человека требует преодоления его сопротивления, поэтому образование есть насилие, в котором важно соблюдать баланс техники и морали. Единство культуры важно понимать не только в обусловленности трансляции и реализации, а также в том, что всякая культурная норма —

это одновременно и технология материала и культ духа как поиск потустороннего. Поэтому подлинное образование всегда внешнее и внутренне для человека: жизнеобеспечение и спасение души. Именно в этом подлинная задача педагога — обеспечить целостное образование изначально несчастного человека, т.е. человека не причастного и не участвующего. Педагог — это тот, кто образовывает человека и делает его жизнь трудной, но осмысленной и интересной. По большому счету, в педагогике есть только одна проблема: мы маленьких делаем большими, оставаясь маленькими.

Результатом образования человека должно быть преобразование, то есть не только замещение натурально-материальной формы культурно-идеальной формой, но и развитие идеальной формы, сопровождать которое и управлять которым должен педагог. Хорошо проектируемая и организуемая деятельность, на основе которой можно управлять образованием, — это обучение как исследование контекста. Явные результаты обучения — это освоение материала, получение знаний. Скрытые результаты обучения — это прогресс мышления, изменение понимания, освоение духовного мира. Педагогика должна обеспечить оба типа результатов и помочь человеку использовать их в жизни. Залог продуктивности образования человека через обучение в том, чтобы самостоятельно получать и применять знания, опробовать действия и способы, доводя до собственного конечного результата. В более широком смысле образовательные результаты — это образование творческих коллективов, профессиональных команд, образование новых систем отношений и систем деятельности. Однако, в основе лежит образование человека, в связи с природой которого в педагогике остро стоит центральный вопрос: как одних людей научить чувствовать, а других людей научить видеть, но и тех и тех при этом научить сдерживать и сдерживаться? Неудивительно, что педагогика в этом смысле — и

философия и религия одновременно. Педагогика есть искусство, но как искусство педагогика много сложнее и труднее политики. Педагогика — это искусство невозможного. Поэтому в основе педагогики всегда лежит живой человек, его опыт, его мышление, его вера и его любовь, его воля, его страсти и его проблемы.

У каждого педагога должен быть свой набор необходимых опор, что, однако, не мешает нам выделить принципиальные педагогические универсалии, от которых следует сделать восхождение к образовательному пространству. Первичный принцип — это принцип неопределенности, который означает, что часть процесса преобразования должна быть промыслена заранее, а оставшаяся часть оставлена на волю непредсказуемого случая. Педагогика в построении событийности должна опираться на множество альтернативных возможностей как для резерва, так и для выбора, ведущего к конфликту, коммуникации и компромиссу. Для разнообразия человеку нужны, как минимум, две вещи, чтобы педагогу выйти за пределы в уровень мета, где у него появится видение собственного решения. Однако, на пустом месте ни разнообразие, ни выход, ни замысел не случатся. Иными словами, должно быть предобразование, задающее фундамент. Таким началом в педагогике может быть философия, поскольку педагогика может быть понята лишь рефлексивно, т.е. через опосредование извне. Мы поймем что такое педагогика, когда построим педагогику педагогики. После этого в деятельностном порядке педагогу останется собственной практикой разрешить центральную проблему своего профессионального сознания: как устранить разрыв между посюсторонним служением институту и потусторонней метафизикой образования?

Образовательное пространство

Опираясь на двойственную природу человека и способов работы с его существом, можно двояко посмотреть на педагогическое действие как явное или скрытое. Исходя из этого различения мы получим два контекста педагогики и два способа разворачивания практики производства и проектного конструирования будущего человека. Явное управленческое действие формирует детерминированную педагогику, предметом проектирования и реализации которой становятся обстоятельства для каждого шага человека, подлежащего образованию. В этой педагогике predeterminedными оказываются все траектории и возможные сценарии. Такую педагогику можно понимать как условно западную и рациональную педагогику. Скрытое управленческое действие формирует стохастическую педагогику, предполагающую степени свободы для действия, мышления и коммуникации человека, подлежащего образованию. Вместо траекторий и сценариев в этом случае предметом проектирования и реализации будут коридоры и открытое пространство. Такую педагогику можно понимать как условно восточную, в которой действует оно или дух. Конкретная педагогика в своей реальной практике есть компромисс детерминизма и стохастики, который зависит от решаемых проблем образования.

Для осуществления этого компромисса нужно деятельностное понимание ячейки или клеточки, в которой случается образование — образовательного пространства как теории и технологии практической педагогики. Образовательное пространство предопределяет все возможности и ресурсы, которыми можно будет воспользоваться для руководства и управления в педагогике. С точки зрения содержания образовательное пространство — это фильтр для развития, позволяющий в общем потоке жизнедеятельности выделить развитие в чистом виде, снять его форму, чтобы осуществить преобразование человека. Для этого в

образовательном пространстве должна быть запущена деятельность, через которую у педагога появится доступ к развитию, например, учебная деятельность. Образовательное пространство — это натурально-культурное и материально-идеальное пространство, обустроенное знаками для коммуникации и орудиями для действия. Принципиально образовательное пространство должно быть устроено таким образом, чтобы в нем была возможность инициации как обнаружения человеком себя в новой форме и возможность встречи человека с собой и с другими. Задача образовательной коммуникации в том, чтобы доводить видение человеком происходящего до заверщенного смысла и, говоря вообще, формировать умение работать со смыслами в собственной жизни.

Формирование умения работать с собственными смыслами и опытом в практических ситуациях бытия должно быть одним из ключевых результатов образования человека. Проблематика смысла словно купол накрывает связи человеческих знаний, умений, ценностей, опыта, интуиции, самоощущения и много другого. Поэтому педагогика внутреннего образования человека есть религия смысла, которая должна пройти стадии становления, разрушения и восстановления в процессе настоящего образования. Религия смысла должна быть образована так, чтобы не только сдерживать человека в настоящем, но и давать ему опору в будущем с четким видением границы своей компетентности. Кроме того, религия смысла — это основание для разумного мышления человека, который должен понимать способы постижения мыслей, чтобы управлять этим процессом и рационально расходовать жизненные усилия между возможным и невозможным. Образовательное пространство должно быть сконструировано таким образом, чтобы позволяло педагогу ловить конкретное мышление и формировать отношение человека к окружающему миру и месту в нем, а также спокойно обращаться к самому себе. Образовательное пространство — словно хирургическая операционная в

медицине. Без хирурга в операционной не случится операция, но и без операционной хирургу сделать операцию — подобно чуду с высочайшим риском неудачи. При этом необходима рефлексивная организация образовательного пространства, поскольку нужно одновременно поддерживать текущую жизнь человека и делать изменения его жизни. Образовательное пространство должно позволять работать с тем, что уже есть, и параллельно с тем, чего еще нет. На этой развилке и случается образование развития и преобразование человека.

Организация в педагогике — это проектирование, непосредственное развертывание и обустройство образовательного пространства. В этом смысле педагог встает в позицию архитектора, реализуя науку, искусство и технологию организации образовательных пространств. Следующий уровень разработки образовательного пространства — это проектирование деятельности, в которую будет вовлечен человек и которая станет посредником доступа к развитию. Подготовленное пространство и деятельность обеспечивает руководство в педагогике, которое сводится к проблематизации и постановке задач внутри деятельности, к разработке и выбору способов действий и обоснованию значимости собственного продвижения в рамках деятельности. Управление в педагогике заключается в столкновении наличных действий человека с замысливаемыми препятствиями и необходимыми для их преодоления новыми способами действий. Управление в педагогике — это управление развитием через фиксацию актуализированного развития и коррекцию способов. Управление не подлежит проектированию, поскольку заранее неизвестно, что корректировать. Поэтому управление вообще и управление в педагогике есть искусство, которое на уровне опыта в виде приемов может передаваться только от человека к человеку напрямую. Собирая воедино отдельные аспекты понимания педагогики, можно заключить, что педагогика — это искусство, наука и технология организации, руководства и

управления образованием развития человека и общества. При этом важно понимать, что педагогика возможно только в том случае, если есть развитие. Иными словами, глупо ситом ловить бабочку там, где она не летает, а воздух с помощью сита все равно не поймать.

Поскольку педагогическая функция в целом выполняется только на уровне общества, а отдельно взятый человек лишь поддерживает своими действиями выполнение педагогической функции, возникает разумный вопрос. Что необходимо для управления развитием и самоопределения человеком себя в качестве педагога? Поскольку создавать другого человека можно лишь по образу и подобию своему, а начинать нужно с себя, педагогическое самоощущение случается только в ходе преобразования, в котором оказывается человек, когда мыслимое совпадает с действительным. Следовательно, специально готовить педагогов возможно за счет выстроенного столкновения меняющегося человека лицом к лицу с самим собою. Педагогическое образование должно обнажать конфликт внутреннего и внешнего бытия. Педагогика должна сделать жизнь человека трудной, но интересной. Однако, в первую очередь, педагогика делает не только интересной, но и осмысленной жизнь педагога. В самом начале, когда человек начинает осознавать и рефлексировать собственные педагогические действия как естественные, их качество ухудшается и возникает барьер между тем, когда действовать естественно уже не получается а специально планируемое действие получается с худшим качеством, чем когда оно не планировалось. Преодоление этого разрыва требует воли, понимания и подготовки, поэтому педагогическое образование — это вызов в принципе. С этого момента начинается педагогическое образование человека, когда у него случается осознание части бытия как образовательного пространства, в котором случилась встреча с человеческим.

Базовый принцип понимания и конструирования образовательного

пространства — это его случайная или специальная полярность, которая обеспечивает противоречивое устройство пространства и предполагает столкновение противоположностей за счет человеческой энергии и человеческого действия. Внутренне противоречивый дуализм образовательного пространства может быть задан двумя конкурирующими или конфликтующими позициями, разноуровневыми слоями и разнонаправленными движениями. Двойственность образовательного пространства должна оформляться извне в определенную единую целостность так, чтобы образовательное пространство было системой развития. Это условное требование должно обеспечивать единство развития как разворачивания и перехода. Такое полагание базового принципа образовательного пространства есть формальная копия противоречивой двойственности человеческой природы в общем виде. Поэтому дальше следует так обустроить образовательное пространство, чтобы оно могло стать живым для человека в переходном событии разворачивания своей сущности. Для этого придется определить полярность в двух аспектах: что и как противопоставляется.

Идеальная и материальная форма сущности человека задают вертикальную ось организации человекоподобного пространства, которую также можно рассматривать как выстроенную от натурального к культурному полюсу. Горизонтальная ось этого пространства определяется одновременным пребыванием человека в разных состояниях того, чем он является и не является. Горизонталь это линия, связывающая полюс присутствия и полюс отсутствия в бытии человека. Такое пространство как образовательное будет дискретно-непрерывным, поскольку континуум развития прерывается дискретами актов преобразования человека. Индивидуальная топология этого пространства определяет становление человека, а культурная топология определяет становление человечества. Для того чтобы такое пространство стало рабочим для педагогики,

необходимо понимать как соотносятся материальное и идеальное, а также бытие с небытием человека. Иными словами, нужно понять как управлять переходами, т.е. сделать преобразование конструируемой и управляемой реальностью из гипотетической возможности. При таком подходе преобразование как действие и движение раскладывается на три такта: от материального континуума к идеальному образу (первый такт), от одного идеального образа к другому идеальному образу через серию проб-инициаций (второй такт), от нового идеального образа к новому материальному континууму жизнедеятельности (третий такт).

Вертикальное посредничество в каждом континууме происходит за счет коммуникации, которую следует понимать как перевод-отображение натурального в культурное или материального в идеальное, а также в обратном направлении. Коммуникация за счет лингвистики, риторики и герменевтики в вертикальном движении выполняет функцию объединения и разъединения позиций и мнений живых людей для обмена смыслами. Живое слово потому имеет силу в устах и ушах человека, что каждый раз при его употреблении создается разрыв, растяжка или развязка между наличной данностью и мнимой желаемостью. Поэтому коммуникация есть диалектика смысла. Материально это осуществляется за счет разных техник: создание совместного текста для события в нем, обмен готовыми текстами и пр. Идеально мыслимая сторона этого процесса содержится в замысле прочувствовать другого человека или выстроить рефлексия и обернуть коммуникативную ситуацию на себя, чтобы увидеть другого. В педагогике важно умение строить образовательную коммуникацию как метакоммуникацию по отношению к исходному коммуникативному потоку, который становится контекстом. Например, содержание обращения людей глаза в глаза и сопутствующая магия становятся текстом, выполняющим подлинную рефлексия преобразования в образовательном пространстве. Информационные технологии образования — это искусство управления

образовательной коммуникацией.

Горизонтальное движение случается благодаря преодолению, которое есть необходимое условие развития как разворачивающегося перехода, но условие не всегда достаточное, поскольку между дискретами нет прямой связи и потому нет гарантии, что небытие станет бытием. Поэтому все зависит от случая, мастерства и качества подготовки. На самом деле уподобление развитию начинается гораздо раньше, ведь коммуникация это уже проба и предпосылка к преодолению, это прощупывание себя в ином контексте через мыслеобраз и словоформу желаемой и замысливаемой реальности. Разворачивание перехода в случае искусственного развития происходит, если внешнее преодоление препятствия сопровождается внутренним преодолением потери, которое заключается в отказе от старого способа действия и связанного с ним опыта. Однако, дело не только в опыте, а во всех переживаниях и человеческих смыслах, связанных с накопленным опытом, наличным бытием человека и тем «я», от которого приходится отказаться. В то же время для преодоления препятствия нужно овладеть новым способом действия, усвоив образ этого действия, для чего требуется с каждым новым случаем развития все большее волевое усилие. Таким образом, конфликт нового со старым неизбежен, поэтому развитие как управляемый процесс всегда подвержено системе рисков. Это означает, что образовательное пространство должно, с одной стороны, обострять конфликт нового со старым, а, с другой стороны, делать его более операбельным и подверженным коррекции. При этом нельзя забывать, что образование естественного развития человека должно быть первой задачей образовательного пространства, когда новое генетически выводится из старого и функционально расширяет его.

Рефлексия образовательного пространства определяет два ключевых аспекта деятельности педагога: медитация для замысливания реальности и проектное конструирование для реализации замысла. Мы не знаем, как

подготовить человека к осознанному, разумному и умелому выполнению (осуществлению) педагогической функции, но мы можем выразить ряд необходимых требований. Во-первых, педагог должен понимать человеческий материал, с которым он работает. Это возможно только за счет опознания собственного развития и практики работы с собственной сущностью, чтобы увидеть в себе человека наличного и возможного, а также натурального и мыслимого. Во-вторых, педагог должен иметь и удерживать идеальный план замысла о новой форме, преобразование к которой не навредит человеку. В-третьих, педагог должен уметь разработать проект переоформления, включающий определение того, что есть, снятие актуальной формы, переход-преобразование по трем тактам, закрепление нового и рефлексия как осознание того, что потеряно и могло бы быть, но не стало. Что важно понимать педагогу, который собирается заниматься становлением другого человека? Учитель состоится только тогда, когда увидит ошибки в своих учителях и только это позволит ему видеть свои ошибки как ошибки учителя, чтобы меняться. У педагогики не так много естественных опор: порка, пример, страдание, дрессировка, доверие, любовь. Однако, все они действуют через человека, который тогда становится педагогом, когда сам делается методом. Нет никакой методологии, есть только метод проб человека, метод ошибок человека и метод интуиции человека. Важно лишь то, чтобы это были методы одного человека. Поэтому какой человек — такая и педагогика.

Заключение

Возможно ли понять человека? Скорее всего, нет. Возможно ли построить педагогику образования и произведения человека, не понимая самого человека? Скорее всего, нет, но это не лишает людей права и не освобождает от обязанности и ответственности строить и перестраивать педагогику. Предложенное в данном тексте начало философского исследования оснований педагогики вскрыло человеческие противоречия, которые следует положить в искомые и создаваемые основания. Однако, самих противоречий в формальном виде не может быть достаточно для конструктивной работы. Поэтому следующий необходимый шаг заключается в том, чтобы разрешить обнаруженные противоречия, т.е. снять их и рассмотреть как содержание более высокого порядка, сохранив их за счет преобразования в более сложную синтез-форму. Параллельно с этим необходимо начинать мыслить педагогическое образование как практику, в которой живой человек своим действием начнет прощупывать очертания требуемой синтез-формы.

Думать о будущем всегда заманчиво, поскольку мало что способно так пленить человека как его фантазии. Но стоит человеку начать действовать, как суровая реальность может разрушить все его интересные и смелые фантазии. В педагогике эти мечты и опасения особенно актуальны, поскольку образование человека — редкое событие, зависящее от человеческого духа. В этой связи следует помыслить субъекта, ответственного за выполнение педагогической функции, которая будет ему вменена или за которую он будет отвечать инициативно. Кто может и кто должен быть этим субъектом, а также как перейти от человека к субъекту? Ответы на эти вопросы проводились скрытой сквозной посылкой «Непонимания педагогики»: субъект начинается там, где кончается человек как внешний индивид. Образование субъекта начинается с преодоления

человеком своей индивидуальной границы и оборачивания субъективированной модальности обращения всего на себя. Отождествление человеком себя с другим означает признание субъекта как меж- и над-индивидуального, но берущего корни внутри именно на границе я и не-я.

Для диалога с автором можно использовать e-mail:
melamaster@gmail.com

Список литературы

1. Аронов А.М., Васильев В.Г., и др. Комплексный психолого-педагогический эксперимент. Методическое пособие. Красноярск: УПЦ ИНОПРОФ, 1994, 60 с.
2. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. Пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. Москва: МАКС Пресс, 2010, 80 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Смысл, Эксмо, 2005, 1136 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995, 448 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Совершенство, 1998, 608 с.
6. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск: Технопринт, 2000, 376 с.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996, 544 с.
8. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Москва: Совершенство, 1997, 208 с.
9. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2002, 112 с.
10. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. Москва: Наука, 1997, 223 с.

11. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. Москва: ВТО, 1984, 528 с.
12. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И. и др. Профессия тьютор. Москва-Тверь: СФК-офис, 246 с.
13. Лай В.А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. Санкт-Петербург: издательство газеты «Школа и жизнь», 1914, 217 с.
14. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Москва: ИТРК, 2003, 720 с.
15. Мацкевич В.В. Об образовании: полемические этюды. Минск: Змитер Колас, 2008, 290 с.
16. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: Монография. Красноярск, 2010, 228 с.
17. Новиков А.М. Методология образования. Москва: Эгвес, 2006, 488 с.
18. Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. Москва: Эгвес, 2010, 208 с.
19. Тарасова М.В. Образование как процесс идеалообразующего формирования личности человека // Успехи современного естествознания, 2010, № 9, с. 239-240.
20. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. Москва: ОИРО, 2010, 432 с.
21. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. Донецк: Сталкер, 1998, 396 с.
22. Щедровицкий Г.П., Розин В.М., и др. Педагогика и логика. Москва: Касталь, 1993, 416 с.