

DOI: 10.15372/PNE20200402
УДК 13+37.0

ОБРАЗОВАНИЕ: МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ

О. И. Тарасова (Санкт-Петербург, Россия)

Введение. Каждой эпохе, каждой культурно-исторической и этнической цивилизации присуща своя система образования, со своим набором задач, целей, ценностей, приоритетов, реализуемых в разных системах координат, картинах мирах, процессах, технологиях, дидактиках и парадигмах. Образование изначально связано с феноменом человека. В современном мире наблюдается очевидная исчерпанность европейской социокультурной модели информационно-репродуктивной, трансляционной парадигмы образования, у истоков которой стоял Я. А. Коменский, во всех ее технологических и методических вариантах и модификациях.

Методологией и методиками исследования стали философия образования, философская и педагогическая антропология, философская и педагогическая аксиология, философия и психология творчества, педагогика искусства. Если вынести за скобки все публицистические и идеологические противоречия, присутствующие в околошкольной дискуссии, то можно сконцентрировать внимание на методологических и методических, ключевых моментах, которые дают возможность трансформировать исчерпавшую себя модель образования, перейти к новой социокультурной и со-творческой педагогике, по новым канонам осознанности, позволяя по-иному реализовывать время образования. Прежде всего – это мягкая, последовательная трансформация коммуникативной модели: от линейного вещания к нелинейному многоголосному диалогу; постепенное преодоление тотальности односторонней визуальной дидактики и видения школы как технологии интеллекта к развитию целостного восприятия и формирование осознания школы как изначально антропологической, поэтики бытия.

Результаты исследования. Задаваемые «великой дидактикой» технические и технологические параметры процесса обучения как трансляции знаний уже не соответствуют сегодняшним реалиям. Поиски нового социокультурного варианта образования связаны с преодолением масс-школы, массовой культуры, масс-медиа коммуникации как одномерного принципа взаимодействия в процессе обучения, воспитания и образования. Одномерное и потребительское сознание, получаемое на выходе из образовательного конвейера, не способно к пониманию сущности истины, сущности бытия, в своем интеллектуальном и бесчувственном состоянии не способно на прорыв к трансцендентному, осознанию «положения человека в космосе».

В отечественной философской и педагогической мысли всегда присутствует, с одной стороны, традиция поиска и осознания феномена «живого знания», «живого образования», «живой школы»; с другой – традиция педа-

© Тарасова О. И., 2020

Тарасова Ольга Игоревна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, истории и теории искусства, Академия Русского балета имени А. Я. Вагановой.

E-mail: ol.tar@mail.ru

ORCID: 0000-0002-8725-8949

Olga I. Tarasova – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of Philosophy, History and Theory of Art, Vaganova Academy of Russian Ballet.

гогического поиска и педагогического новаторства. Возможно ли изменить масштаб педагогических категорий на основе идей М. Шелера, М. Хайдеггера? Возможна ли иная, нелинейная, фрактальная организация процесса обучения? Каким образом скорости новейших социокультурных процессов будет соответствовать новый ритм, такт и лад образования?

Заключение. В настоящее время возникла необходимость полного переосмысления всего предшествующего опыта «производства интеллекта» (А. А. Зиновьев) для формирования новой парадигмы образования и образованности, соответствующих «картине мира завтрашнего дня».

Ключевые слова: образование, образованность, мышление, осознанность, обучение, погружение, понимание, онтология образования, творчество, самообучение, целесообразность, ценность, время, будущее.

Для цитирования: Тарасова О. И. Образование: между прошлым и будущим // Философия образования. – 2020. – Т. 20, № 4. – С. 17–31.

EDUCATION: BETWEEN THE PAST AND THE FUTURE

O. I. Tarasova (St. Petersburg, Russia)

Introduction. Each era, each cultural-historical and ethnic civilization has its own educational system, with its own set of tasks, goals, values, priorities, implemented in different coordinate systems, pictures of the worlds, processes, technologies and paradigms. Education was originally associated with the phenomenon of man. In the modern world, there is an obvious exhaustion of the European socio-cultural model of the information-reproductive, translational paradigm of education, at the origins of which was Y. A. Komensky, in all its technological and methodological variants and modifications.

Methodology and methods of the research – philosophy of education, philosophical and pedagogical anthropology, philosophical and pedagogical axiology, philosophy and psychology of creativity, pedagogy of art. If we put aside all journalistic and ideological contradictions present in the near-school discussion, then we can focus on those methodological key points that make it possible to transform the exhausted model of education, move on to new sociocultural and co-creative pedagogy, according to new canons of awareness, allowing a different way to realize the time of education. First of all, it is a soft, consistent transformation of the communicative model: from linear broadcasting to nonlinear polyphonic dialogue; gradual overcoming of the totality of one-sided visual didactics and the school as a technology of hypertrophied intellect and the development of holistic perception and the formation of awareness of the school as the original, anthropological, poetics of being.

The results of the research. The technical and technological parameters of the learning process set by the “great didactics” as a translation of knowledge no longer correspond to today’s realities. The search for a new sociocultural version of education is associated with overcoming the mass school, mass culture, mass media communication, as a one-dimensional principle of interaction in the process of training, upbringing and education. The one-dimensional and consumer consciousness obtained at the exit from the educational conveyor is not capable of understanding the essence of truth, the essence of being, in its intellectual and insensitive state it is not capable of a breakthrough to the transcendental, to the realization of “the position of man in space”.

In Russian philosophical and pedagogical thought, there is always a tradition on the one hand and the search for and awareness of the phenomena of “living knowledge”, “living education”, and “living school”; on the other hand, the tradition of pedagogical search and pedagogical innovation. Is it possible to change the scale of pedagogical categories based on the ideas of M. Scheler, M. Heidegger? Is another organization possible – non-linear, fractal organization of the learning process? How will the speed of the latest sociocultural processes correspond to a new rhythm, tact and mode of education?

Conclusion. At present, the need has come for a complete rethinking of all the previous experience of “production of intelligence” (A. A. Zinoviev) for the formation of a new paradigm of education corresponding to the “picture of the world of tomorrow”.

Keywords: education, level of education, thinking, awareness, learning, immersion, understanding, ontology of education, creativity, self-study, expediency, value, time, future.

For citation: Tarasova O. I. Education: between the past and the future. *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 4, pp. 17–31.

Введение. «Великую дидактику» Я. А. Коменский завершил на чешском, родном, языке в 1632 г., а затем перевел на протяжении 1633–1638 гг. на латынь. Прошло без малого 400 лет. Классно-урочная модель образования, сформулированная и сформированная Коменским, в совокупности с изобретенной чуть ранее технологией книгопечатания (одной из великих информационных революций) предопределила становление европейской индустриальной цивилизации, евроцентризм, развитие массовой грамотности и тотальной массовой культуры, доминирование информационного многознания, стандартизацию мышления и многое другое. Сейчас необходимо признать, что образовательный ресурс этой педагогической модели, педагогической технологии полностью исчерпан.

Существующая система образования, которая по умолчанию считается синонимом образования в широком смысле слова, связана не только с технологией полупроводниковой трансляции готового знания, но и с информационным и умственным потребительством. Ее реформирование обусловлено иным отношением к категориям времени и пространства, изменением весомости и качества «воспитания-обучения-образования», трансформацией внутренней самоорганизации процесса образования, создания нового движения и взаимодействия процессов воспитания и обучения со структурами повседневности. То есть не только необходимо сделать образование ближе к жизни, но и, говоря словами М. Хайдеггера: человеку нужна новая укорененность в бытии, которая даст силу совершить антропологический поворот и выстоять против порабощения существом техники [1]. Аналогичную мысль высказывал и М. Шелер: «образование есть категория бытия» [2, с. 17]. Смысл образованности не в постижении информации, это не гипертрофированное эрудированное

многознание. Как утверждает современная философская мысль, «стратегической задачей образования должна быть признана не подготовка к способу бытования, а осознание существа сущего, фундаментальная образованность, опережающее мышление и предвосхищающая осознанность бытия» [3, с. 189].

В отечественной образовательно-педагогической традиции и философских и психолого-педагогических исследованиях еще со времен М. В. Ломоносова и первых опытов создания обязательной системы образования существует традиция поиска не только и не столько инноваций и инновационной практики, сколько инаковости образования, его глубинности в соприкосновении с *ино*-мерностью и *ино*-мирностью, возможностей «живого знания» и «живой осознанности» бытия. Это традиция К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, С. А. Рачинского, К. Н. Вентцеля, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, В. Ф. Базарного и др. Отечественная традиция всегда была ориентирована на поиски «живого знания», сочетая в себе и устойчивую преемственность, и экспериментальное педагогическое новаторство, что в свою очередь открывало различные способы преодоления предельной формализации обучения-трансляции.

В 1990-х гг. в научной, научно-популярной и публицистической прессе, психолого-педагогической периодике появилось множество текстов, посвященных педагогическому эксперименту в школе М. П. Щетинина¹. В 2007 г. опубликовано двухтомное издание Ю. В. Кольцова «Школа академика М. П. Щетинина. Попытка встретиться» [4]. Существующие на протяжении нескольких десятилетий взгляды на школу и эксперимент диаметрально противоположны. Хотелось бы, вынеся за скобки все публицистические и идеологические противоречия и обсуждения, остановить внимание на тех методологических и методических, ключевых моментах, которые дают возможность трансформировать исчерпавшую себя модель образования, перейти к новой социокультурной и со-творческой педагогике по новым канонам осознанности, позволяя по-иному реализовывать время образования. И, прежде всего, следует обратить внимание на последовательное и качественное изменение широты и глубины коммуникативной модели образования, осуществление перехода от линейного вещания к нелинейному многоголосному взаимообучающему диалогу.

Фундаментальных исследований, посвященных методическому и методологическому преобразованию образования, осуществленных в про-

¹ См. напр.: Адамский А. Анализ школы Щетинина // Первое сентября. – 2000. – № 27; Соловейчик А. Школа Щетинина. Три дня в новом измерении педагогики [Электронный ресурс]. – URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200002802> (дата обращения: 12.12.2019); Мариничева О. Сказка у Щетинина – впереди! [Электронный ресурс]. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2019/9/17/pedagogika/9395-skazka_u_schetinina__vperedi (дата обращения: 12.12.2019).

цессе становления новой образовательной парадигмы в педагогическом творчестве М. П. Щетинина немного: это выступления и публикации Ш. А. Амонашвили, А. Совеичика, А. Хуторского, О. Мариничевой, В. Турченко, Д. Зуева и др. Поиск в elibrary выдает лишь несколько десятков текстов.

Глубоких, специальных, методологических, теоретических и/или дидактических исследований не только мало, их единицы. В качестве примера можно назвать работы В. В. Добрыниной, посвященные особенностям постижения математики, алгебры, начал анализа в школе (см.: [5–9]), статью Э. В. Андреевой «Русская идея Н. А. Бердяева и школа М. П. Щетинина» [10], публикации А. В. Хуторского [11; 12]. Еще существует слой педагогической и околообразовательной публицистики и критики с диаметрально противоположными взглядами, где идет основной спор на тему «быть или не быть» «живой школе», «живому знанию», «живой осознанности» человека в настоящем и будущем.

Стандартным, формализованным, привычным, рациональным и рационализированным языком описания выразить поэтику, своеобразие, уникальность и самобытность процессов (само)обучения и (взаимо)образования, происходящих в школе, и возникающих новых результатов осознанного мышления по-видимому невозможно. Для этого необходимы качества русской философии, отмеченные А. Ф. Лосевым: онтологичность, публицистичность и художественность мысли [13]. Основное отличие школы, ее уникальность в том, что «длительные поиски живого знания, столько характерные для отечественной философской и педагогической мысли, реализовались в создании живой школы как фундаментального условия для живого и осознанного человеческого мышления, как жизненного пространства одухотворенно мыслящей сущности открытой бытию» [14, с. 338–345].

Методология и методика исследования. Сферы исследований – философия образования, педагогическая антропология, философская и педагогическая аксиология, педагогическая психология, философия и психология творчества. Сравнительный анализ дидактики Коменского и Щетинина возможно проводить не на уровне «педагогических технологий» или «педагогического программирования», а на уровне категорий философской и социокультурной антропологии; потенциал новой модели образования – исследовать исходя из работ М. Шелера «Положения человека в космосе» [2] и М. Хайдеггера «Исток художественного творения» [15].

Понимание – это не информационный процесс и не метод познания, а способность осознанного отношения к миру и со-творческого взаимодействия с реальностью, основанного на состоянии переводимости образно-символических языков описания (и/или картин мира) друг в друга. Однако методического и методологического различия между осознанным пониманием и информационным запоминанием в ситуации

конвейерной класс-школы выстроить практически невозможно. Способ рационализации, а затем «механизации» и «бюрократизации» мышления и сознания имеет свои пределы, об этом сказано К. Геделем (подр. об этом см.: [16]) в его доказательстве теоремы о неполноте формальных систем (или о невозможности предельной формализации). Как следствие, попытка реализовать формализацию в наши дни максимально воплощается в упрощенное разнообразие компетенций, в том числе способствующих замене природной самобытности человека на формализованные навыки.

В многочисленных работах последних лет А. О. Карпова показана негативная логика развития системы образования, которая в процессе дентологизации постепенно теряет себя и как социальный институт, и как антропологическая практика. В пространстве «социотехноса» и потребительской культуры общество лишается «образованных и мыслящих рабочих, мастеров, работников сфер обслуживания, то есть культуры внеинтеллектуального труда, которая не в меньшей степени, чем культура интеллектуальных элит обеспечивает экономический рост (любая инновация может быть материально произведена, а технология материально реализована только способностями людей, наделенных культурой внеинтеллектуального труда). И, кроме того, такого рода доктринальное проектирование исключает из образования духовную составляющую, которая есть основа всякого творчества, в том числе и “творчества знаний”» [17, с. 36]².

В 1980-х гг. в социальной философии, социологии образования прозвучали идеи о необходимости новых социальных структур культуры (Ж. Бодрийяра [19]), идеи о необходимости изобрести и переизобрести социопсихические практики культуры. Однако без новой социально-антропологической версии и социокультурной организации всего образования (И. В. Бестужев-Лада [20]) это реализовать практически невозможно. В истории образования и педагогики ХХ в. можно вспомнить плеяду реформаторов и создателей новых вариантов «педагогик» (таких как, например, валдорфская или Монтессори), и все они по-разному стремились реформировать классно-урочную систему. Существует два варианта: одно – заземленное, другое – стремящееся к сакральности, понимания *τέχνη* – техника, утилитарное ремесло или космологическое искусство. Об этом много, в разных вариантах, примерах и доказательствах сказа-

² Каким предельно простым образом может быть разрушено социотехническое общество потребления при отсутствии процесса осознания и творчества знаний, в доступной художественной форме показано в романе Айн Ренд «Атлант расправил плечи»: из общества, из всех социальных практик, связанных со средним и высшим уровнем знаний, уходят все профессионалы, все «отличники» и «хорошисты», которым присущи творческие способности. Остаются полупрофессионалы и непрофессионалы, которые закономерно нажимают не на те «кнопки»... (подр. об этом см.: [18]).

но, например, и у М. Хайдеггера, и у А. Ф. Лосева. Парадигмы образования могут различаться онтологически в связи с тем, что будет главенствовать – технология или искусство, обособленный интеллект или единство ума-разума. Более того, трансформация формализованной классно-урочной модели связана с пониманием онтологических и антропологических различий в системе устного и письменного типа культуры, способов восприятия, памяти и осознанности [3]. Поэтому внутреннее преобразование процесса обучения, связанного не с информационным многознанием, но с полным владением процесса и объема знания предполагает в том числе и новую художественно-эстетическую, связанную с *τέχνη*, космологией художественного сознания, но не с техникой, парадигму, совершенно новую, уже не только «великую», но и «космическую» дидактику процесса образования.

В последние годы много говорят о фракталах, об искусстве фракталов и даже о фрактальной педагогике [21]. Организация и со-организация обучения в классах, которые выстроены по вертикали и реализуют метод многократного научно-исследовательского погружения в предмет, связана с фрактальными динамическими структурами. Для формирования фрактального мышления-видения необходимо развивать многогранное, а не узкоспециализированное и/или усеченное и формализованное восприятие и внимание к миру и бытию. М. Шелер говорил, что «стремиться к образованию – это значит с любовью и рвением искать бытийного участия во всем и причастности ко всему, что есть в природе и истории от сущности мира» [2, с. 21]. Многогранность человека – это проявление и его талантов, и его потенциала, уникальности и многомерности, которая не может быть формализуема конечным набором учебных дисциплин.

Формируемое класс-школой внимание, направленное на дискретное восприятие в сочетании с поверхностным калейдоскопом в организации логики всего учебного маршрута, в целом ведет к «остановке мышления», «спящему сознанию», «функциональной неграмотности» и «необучаемости» (подр. об этом см.: [23]). Необходимо помнить, что становление стандартной класс-школы технологически связано с информационной революцией «книгопечатания» и появлением массовых тиражей учебников, а технология «учебник» сформировала устойчивую привычку отождествления: «напечатанная информация = знания» – и постепенного поверхностного их усвоения и замены понимания на запоминание (зазубривание). Поэтому при создании «обратной тяги» к самостоятельному мышлению, при постепенной и многокомпонентной трансформации поверхностного соприкосновения с информацией проявилась новая, или забытая старая, простая конкретная методика на основе отечественной психофизиологии и психофизики. Так, для преодоления однозначности и буквализма «напечатанного знания» вновь возникла методика погру-

жения. В ее основу как способа освоения и «добычи» знания легли исследования многих отечественных ученых, прежде всего А. И. Ухтомского. Важно то, что в рамках одного целенаправленного погружения, в его разные периоды и ступени вся «учебная работа строилась так, чтобы в различных видах деятельности были задействованы все анализаторы (зрение, слух, моторика), индивидуальные занятия чередовались с групповыми и коллективными, репродуктивные занятия с творческими. Поэтому познавательная активность ребят не только не снижалась, но и постоянно росла» [24, с. 146].

Процесс погружения изменяет и внутреннюю, и внешнюю логику взаимодействия со знанием, потому что внешне – исчезает мозаичный калейдоскоп «теле-программы-расписания», внутренне – открывается возможность глубокой концентрации сознания и взаимообучения как результата нейтрализации «аналитической диссоциации чувств» [3]. Как следствие, при наличии включенного сознания появляется иное качество участия и ребенка, иное психологическое и физиологическое качество обучения, поэтому появляется «легкость усвоения знаний, которое граничит с кажущей известностью. Так происходит в большинстве случаев усвоения знаний талантливыми детьми. Именно в этом и заключается особенность легкого усвоения, при котором усваиваемое как бы совпадает с только что родившейся собственной мыслью. Творческое усвоение в подлинном смысле и соответствует такой форме порождения мысли в обучении. В этом случае процесс усвоения нового как бы минует стадию первоначального запоминания, последующего понимания, поиск способов выражения усваиваемой мысли. Мысль рождается, как своя, и не требует каких-либо дополнительных усилий для ее понимания и воспроизведения» [25, с. 139].

Массовая школа построена на одинаковых, под одну линейку, разновозрастных классах. Вариант создания динамического и «фрактального» коллектива – это вариант создания разновозрастного *взаимо-*обучаемого и *взаимо-*обучающего сообщества, то есть воссоздание естественной среды общения, так, как было в традиционной семье: множество детей разного возраста создают возможность глубокого погружения в большой объем информации и многогранной циркуляции знания между сознаниями в сочетании с недифференцированным переходом от возраста к возрасту. Такая организация обучаемого сообщества преодолевает дискретное разделение на классы, модули и характерные для культуры письменного типа двусубъектные виды деятельности: на того, кто учит, и на того, кто учится, на автора текста и читателя текста, на создателя и потребителя. Таким образом, вся коммуникативная среда школы переходит от линейной трансляции «знаний-о-мире» в нелинейный фрактальный процесс

постоянного и постепенного, во-первых, качественного, и только вторых, количественного освоения знания (подр. об этом см.: [26]).

Процесс качественного понимания и осознания знания связан с трюичной структурой: научись сам, научи другого и научи другого научить другого. Иными словами, качественная методика преемственности знания как человеческого капитала как бы рассредоточена в трех поколениях. Именно поэтому при использовании метода погружения одним разом погружение в знание не заканчивается, происходит не только повторение, но и углубленное погружение, переосмысление, новое осознание, и каждый раз возникает понимание более высокого качества, ибо каждый должен испытать себя и в роли ученика, и в роли учителя, и в роли методиста, уметь открывать знание и открываться знанию. Иными словами, каждый должен не только владеть предметом, но и уметь учить и передавать знание, и разрабатывать разные методы и методики обучения других.

В чем «технологическая» специфика метода погружения? При таком взаимодействии сознаний изменяется модель привычной трансляции «радио раз-общения» и «информационного вещания» на взаимное общение и «со-общение». Возможно появление глубинности общения, о котором говорил Г. Батищев [27], поскольку в такой коммуникативно-образовательной модели каждый должен и уметь вопрошать, и уметь ответ держать. Таким образом, преодолевается коммуникация письменного типа, связанная с масс-медиа, «социальным запретом на взаимность» [19], «неравенством в творчестве», и восстанавливается возможность «слушащего и понимающего бытия-друг-с-другом» (М. Хайдеггер).

Результаты исследования. Как известно, подобное притягивает подобное, а одноименное отталкивается. Массовая культура, потребительская культура поглощает одинаковое, произведенное, ибо в окружающем мире все живое подобно или существует в инвариантных структурах. И только то, что производится на заводском конвейере, всегда будет одинаковым, как листья из пластмассы. Человек, как утверждает психология, мыслит образами или не мыслит вообще, поэтому именно метафоры (образы, переносные смыслы, иносказательности разного рода) могут *удлинять руку интеллекта* и пролагать новые, еще неведомые тропинки и дороги мышления. Поэтому образовательное знание – это знание сущностное. Оно становится «формой и правилом схватывания, “категорией” всех случайных фактов будущего опыта, имеющих ту же сущность» [2, с. 37]. Надеяться на появление «живого знания» в системе медиа-трансляции знания – это вариант педагогической антиутопии [28]. Можно только на небольшой временной промежуток «оживить» представление, образовательный спектакль, но сознание останется при этом выключенным, потребительским, неактивным, несозидательным.

В массовом сознании образование по умолчанию отождествляется с системой образования, а массовая школа – с традицией и преемственностью. Когда система образования осознающую преемственность подменяет трансляцией информационного многознания, тогда традиция и преемственность под давлением предельной формализации постепенно сводятся на нет. Однако «любое явление имеет меру сохранения своих характеристик, в пределах которых оно остается самим собой. В контексте культуры данный феномен улавливается через понятие традиции. <...> И когда в словарях пишут, что, кроме “передачи”, под традицией имеется в виду и то, что передается, никак не расшифровывая само это “что” или заменяя его перечислением чего угодно (обычаи, нравы, ритуалы и т. д.), то, исходя из общефилософского видения проблемы, можно сказать, что под “что” имеется в виду *факт передачи бытия*. Не становление, не исчезновение, не проект, не творчество, а именно бытие. Традиция передает эстафету существования. Она есть проявление универсалий бытия, иммунная система общества, фундамент и субстанция культуры» [29, с. 30–31].

В западной, оптикоцентричной цивилизации и школе соответствующего типа, основанной на медиа-визуальной технологии трансляции и получения знаний, «факт наследования бытия» заменяется на медиа-трансляцию информации о мире, осознанность сознания подменяется рациональной операциональностью [26]. И таким образом разрушается связь времен и пространств, нет связи прошлого, настоящего и будущего, потому что антропологическая преемственность заменяется социальным институтом, а институт – технологией, а технология не несет качества трансцендентного. Поэтому С. С. Хоружий говорит о том, что «духовная традиция – это не социальный институт, это – специфически антропологический феномен, необходимая социальная трансляция здесь осуществляется не на социальном, а лишь на сугубо антропологическом» [30, с. 349].

Новое научно-философское и социокультурное понимание и осмысление школы будущего предполагает и новые категории, среди них, вероятно, должны присутствовать такие, как «понимание», «внимание», «одаренность», «живое знание», «открытость миру», «творческий дар», «скорость мышления», «экософия» и др. Формирование новой коммуникативно-образовательной модели на основе метода погружения позволяет осуществить перенос основных акцентов обучения с запоминания на внимание и понимание, что в свою очередь создает условия для иной скорости и объема мышления, для иной включенности памяти осознания, поскольку давно доказан факт, что падение «скорости мышления» в системе образования и развитие функциональной (вторичной) неграмотности в стандартной класс-школе – явления взаимосвязанные [23].

Один из уникальных отечественных философов XX в. А. А. Зиновьев в работе «Фактор понимания» говорил о том, что человечество постепенно

но скатывается в состояние глупости и тем самым утрачивает контроль над собственной эволюцией [31]. Для того чтобы вновь обрести возможность самостоятельного и свободного самоуправления эволюцией, прежде всего, необходимо пересмотреть всю систему социального производства интеллекта, в том числе социокультурную модель масс-медиа школы в широком смысле слова, *переосмыслить ответственность социально-ориентированных технологий образования за развитие глобального антропологического кризиса* [3].

Заключение. Поиски «живого знания», иного уровня образованности и осознанности как результата приобщения к образам образования – это один из важнейших интересов русского философско-образовательного и психолого-педагогического сообщества. Для отечественных практических педагогических опытов характерно открытие и «лесной школы», и «школы-усадыбы», и «школы-коммуны», и «школы-парка», и «школы-дома». Дом – понятие семейное и родовое, и это не социальный институт, это величина жизненная и метафизическая. Развитие новой философии образования, связанной с живой школой вполне вероятно окажется важной составляющей и онтологического, и антропологического, и педагогического учения о Доме и Мире, о жизни во Вселенной.

Когда-то массовая школа и соответствующая ей дидактика, придуманные Я. А. Коменским, предвосхитили индустриальную эпоху. Но, как показывает опыт последних столетий, образовательный потенциал школьной медиа-трансляции себя исчерпал, и исходная технология школы не соответствует ни современности, ни постсовременности, противоречит логике перемен. Старая школа может учить запоминанию, в этом ее и сила, и слабость. Старая модель построена по образу и подобию «театра» и визуального потребления информации, а возможности новой дидактики тяготеют к музыкальной, диалогической и полифонической форме, суть которой – процесс, движение, что создает предпосылки для иного уровня постижения жизни и бытия, скорости мышления и глубины осознания. Новая школа сможет не только учить мыслить, но и учить осознанию положения Человека в Космосе, поэтому новая, живая школа – это не только прообраз иного качества процесса образования, но и, возможно, то зерно, из которого вырастет новый образ будущего, новой созидательной эпохи.

Нельзя говорить, что такая школа – готовый образец или завершённый идеал для развития образования, это один из вероятных прообразов, который может указать способы и возможности преодоления тупиковых состояний образования. Тесно связанная со структурами повседневности, она не может быть задана извне, как формализованный образец, и/или массово растиражирована в готовом виде, поэтому тщательное, заботливое выращивание подобных образовательных конгломератов потребует от множества людей непривычных творческих и созидających усилий.

Вполне вероятно, что развитие школы новой, не потребительской, а ноосферной и космопланетарной осознанности и есть одна из *со-бытийных* перспектив социокультурного развития России XXI в.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Хайдеггер М.** Бытие и время. – М.: Академ. проект, 2015. – 447 с.
2. **Шелер М.** Формы знания и образование // Избранные произведения / пер. с нем. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
3. **Тарасова О. И.** Антропологический кризис и феномен понимания: монография. – Волгоград: Волгоградское науч. изд-во, 2009. – 220 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21674450>
4. **Кольцов Ю. В.** Школа академика М. П. Щетинина. Попытка встретиться. Кн. I. Ч. I. – СПб., 2007. – 182 с.
5. **Кольцов Ю. В.** Школа академика М. П. Щетинина. Попытка встретиться. Кн. I. Ч. II. – СПб., 2007. – 248 с.
6. **Добрынина В. В.** Антропо-аксиологические аспекты изучения математики в школе Щетинина // Модернизации школьного математического образования и проблемы подготовки учителя математики: труды XXI Всерос. семинара преподавателей математики ун-тов и пед. вузов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С. 149–150.
7. **Вакуленко Ю. А., Добрынина В. В.** Методические аспекты постижения математики в школе Щетинина // Проблемы теории и практики обучения математике: сб. науч. работ, представленных на междунар. науч. конф. «56-е Герценовские чтения». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – С. 240–241.
8. **Добрынина В. В.** Методические подходы к постижению начал анализа в школе Щетинина // Математическая и методическая подготовка студентов педвузов и университетов в условиях модернизации системы образования: материалы XXII Всерос. семинара преподавателей математики педвузов и ун-тов. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2003. – С. 187.
9. **Добрынина В. В.** Синергия традиции и новаторства при изучении математики в школе М. П. Щетинина // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2004. – № 6. – С. 225–232. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30017047>
10. **Андреева Э. В.** Русская идея Н. А. Бердяева и школа М. П. Щетинина // Вопросы педагогики. – 2018. – № 4-1. – С. 25–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34901540>
11. **Хуторской А. В.** Школа М. П. Щетинина // Вестник института образования человека. – 2014. – № 2. – С. 16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43171331>
12. **Хуторской А. В.** Воспоминания о встречах с М. П. Щетининым // Вестник института образования человека. – 2019. – № 2. – С. 14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41540823>
13. **Лосев А. Ф.** Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
14. **Тарасова О. И.** Уроки бытия в живой школе М. П. Щетинина // Образование в современном мире: сб. науч. статей. Вып. 4 / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2009. – С. 338–345.
15. **Хайдеггер М.** Исток художественного творения: избранные работы разных лет / пер. с нем. – М.: Академ. проект, 2008. – 526 с.
16. **Бирюков Б. В., Тростников В. Н.** Жар холодных чисел и пафос бесстрастной логики. Формализация мышления от античных времен до эпохи кибернетики. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
17. **Карпов А. О.** Онтология, «онтологизация» и образование // Вопросы философии. – 2013. – № 9. – С. 31–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20391126>

18. **Тарасова О. И.** Художественная биография как онтология настоящего и будущего: на примере творчества Айн Ренд // Международный журнал исследований культуры. – 2018. – № 1 (30). – С. 39–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34923870>
19. **Бодрийяр Ж.** Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. – М.: Культурная революция: Республика, 2006. – 268 с.
20. **Бестужев-Лада И. В.** К школе XXI века. Размышления социолога. – М.: Педагогика, 1988. – 254 с.
21. **Абдуллина Л. Б., Маджуга А. Г., Сеницына И. А.** Фрактальная педагогика. Теория, методология и практика: монография. – М.: Унив. кн., 2016. – 320 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27477228>
22. **Маджуга А. Г., Сеницына И. А.** Фрактальная педагогика как императив современного социально-гуманитарного знания // Доклады Башкирского университета. – 2016. – Т. 1, № 1. – С. 251–258. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30625046>
23. **Тарасова О. И.** Метафора и функциональная неграмотность // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 1. – С. 9–17.
24. **Щетинин М. П.** Объять необъятное: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
25. **Матюшкин А. М.** Психологические предпосылки творческого мышления (по автобиографическим материалам П. А. Флоренского) // Мир психологии. – 2001. – № 1 (25). – С. 128–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38534239>
26. **Долженко О. В., Тарасова О. И.** Образование: от масс-медиа к «урокам бытия» // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 12–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11898015>
27. **Батищев Г.** Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. – 1995. – № 3. URL: <http://old.istu.ru/unit/epign/siip/psiped/3597/>
28. **Долженко О. В., Тарасова О. И.** Система contra образование. Судьба учителя в системе: быть или не быть? // Философские науки. – 2014. – № 4. – С. 78–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21711618>
29. **Кутырев В. А.** Экологический кризис, постмодернизм и культура // Вопросы философии. – 1996. – № 11. – С. 23–32.
30. **Хоружий С. С.** Очерки синергичной антропологии: монография. – М.: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. – 407 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19914355>
31. **Зиновьев А. А.** Фактор понимания. – М.: Алгоритм: Эксмо, 2006. – 528 с.

REFERENCES

1. Heidegger M. *Being and time*. Moscow: Akadem. project Publ., 2015, 447 p. (In Russian)
2. Scheler M. Forms of knowledge and education. *Selected works*. Transl. from German. Moscow: Gnosis Publ., 1994, 490 p. (In Russian)
3. Tarasova O. I. *Anthropological crisis and the phenomenon of understanding: a monograph*. Volgograd: Volgograd scientific publishing house, 2009, 220 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21674450> (In Russian)
4. Koltsov Yu. V. *School of academician M. P. Shchetinin. Attempt to meet*. Book I, vol. I. St. Petersburg, 2007, 182 p. (In Russian)
5. Koltsov Yu. V. *School of academician M. P. Shchetinin. Attempt to meet*. Book I, vol. II. St. Petersburg, 2007, 248 p. (In Russian)
6. Dobrynina V. V. Anthro-axiological aspects of studying mathematics at the Shchetinin school. *Modernization of school mathematical education and problems of training teachers of mathematics: works of XXI All-Russian seminar of teachers of mathematics of universities and pedagogical universities*. St. Petersburg: Publishing house of RSPU named after A. I. Herzen, 2002, pp. 149–150. (In Russian)

7. Vakulenko Yu. A., Dobrynin V. V. Methodological aspects of comprehension of mathematics in the Shchetinin school. *Problems of theory and practice of teaching mathematics: collection of scientific papers presented at the international conference. scientific Conf. "56th Herzen readings"*. St. Petersburg: Publishing house of RSPU named after A. I. Herzen, 2003, pp. 240–241. (In Russian)
8. Dobrynina V. V. Methodological approaches to understanding the principles of analysis in the Shchetinin school. *Mathematical and methodological training of students of pedagogical universities and universities in the conditions of modernization of the education system: materials XXII All-Russian seminar of teachers of mathematics of pedagogical universities and universities*. Tver: Tver State University, 2003, p. 187. (In Russian)
9. Dobrynina V. V. Synergy of tradition and innovation in the study of mathematics at the school of M. P. Shchetinin. *Mathematical Bulletin of Pedagogical Universities and Universities of the Volga-Vyatka Region*, 2004, no. 6, pp. 225–232. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30017047> (In Russian)
10. Andreeva E. V. Russian idea of N. A. Berdyaev and the school of M. P. Shchetinin. *Questions of Pedagogy*, 2018, no. 4-1, pp. 25–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34901540> (In Russian)
11. Khutorskoy A. V. School of M. P. Shchetinin. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2014, no. 2, pp. 16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43171331> (In Russian)
12. Khutorskoy A. V. Memories of meetings with M. P. Shchetinin. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2019, no. 2, p. 14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41540823> (In Russian)
13. Losev A. F. *Philosophy. Mythology. Culture*. Moscow: Politizdat Publ., 1991, 525 p. (In Russian)
14. Tarasova O. I. Lessons of being in the living school of M. P. Shchetinin. *Education in the modern world: collection of scientific articles. Issue 4*. Ed. by prof. Yu. G. Golub. Saratov: Publishing house of the Saratov University, 2009, pp. 338–345. (In Russian)
15. Heidegger M. *The source of artistic creation: selected works of different years*. Transl. from German. Moscow: Academ. project Publ., 2008, 526 p. (In Russian)
16. Biryukov B. V., Trostnikov V. N. *The Heat of cold numbers and the pathos of passionless logic. Formalization of thinking from ancient times to the era of Cybernetics*. Moscow: Editorial URSS Publ., 2004, 232 p. (In Russian)
17. Karpov A. O. Ontology, "ontologization" and education. *Questions of Philosophy*, 2013, no. 9, pp. 31–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20391126> (In Russian)
18. Tarasova O. I. Artistic biography as an ontology of the present and future: on the example of Ayn Rand's creativity. *International Journal of Culture Research*, 2018, no. 1 (30), pp. 39–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34923870> (In Russian)
19. Baudrillard J. *Consumer society. His myths and structures*. Transl. from France, afterword and note by E. A. Samarskaya. Moscow: Culturnaya revoliutsiya: Respublika Publ., 2006, 268 p. (In Russian)
20. Bestuzhev-Lada I. V. *To the school of the XXI century. Reflections of a sociologist*. Moscow: Pedagogika Publ., 1988, 254 p. (In Russian)
21. Abdullina L. B., Majuga A. G., Sinitsyna I. A. *Fractal pedagogy. Theory, methodology and practice: a monograph*. Moscow: Univer. kniga Publ., 2016, 320 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27477228> (In Russian)
22. Majuga A. G., Sinitsina I. A. Fractal pedagogy as an imperative of modern social and humanitarian knowledge. *Reports of Bashkir University*, 2016, vol. 1, no. 1, pp. 251–258. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30625046> (In Russian)
23. Tarasova O. I. Metaphor and functional illiteracy. *Alma Mater (Bulletin of higher school)*, 2003, no. 1, pp. 9–17. (In Russian)
24. Shchetinin M. P. *To Grasp the immensity: Notes of the teacher*. Moscow: Pedagogika Publ., 1986, 176 p. (In Russian)

25. Matyushkin A. M. The Psychological conditions of creative thinking (For the autobiographical content of P. A. Florensky). *World of Psychology*, 2001, no. 1 (25), pp. 128–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38534239> (In Russian)
26. Dolzhenko O. V., Tarasova O. I. Education: from mass media to “lessons of being”. *Higher Education in Russia*, 2009, no. 4, pp. 12–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11898015> (In Russian)
27. Batishchev G. Features of the culture of deep communication. *Question of Philosophy*, 1995, no. 3. URL: <http://old.istu.ru/unit/epign/siip/psiped/3597/> (In Russian)
28. Dolzhenko O. V., Tarasova O. I. Contra education System. The teacher’s fate in the system: to be or not to be? *Philosophical Sciences*, 2014, no. 4, pp. 78–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21711618> (In Russian)
29. Kutyrev V. A. Ecological crisis, postmodernism and culture. *Questions of Philosophy*, 1996, no.11, pp. 23–32. (In Russian)
30. Horuzhiy S. S. *Essays on synergistic anthropology: a monograph*. Moscow: Saint Thomas Institute of philosophy, theology and history, 2005, 407 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19914355> (In Russian)
31. Zinoviev A. A. *Factor of understanding*. Moscow: Algorithm: Eksmo Publ., 2006, 528 p. (In Russian)

Received June 25, 2020

Поступила: 25.06.2020

Accepted by the editors September 07, 2020 Принята редакцией: 07.09.2020