

и динамики. Устойчивость и одновременная изменчивость, постоянство и отсутствие равновесия между традицией и модернизацией образования воспринимаются ныне как кризисное явление, а происходящие изменения — как возмущение всей образовательной системы, стремящейся сохранить устойчивые значения своих параметров в заданных современностью пределах. «...Образование в той форме, как оно сложилось к концу XIX — началу XXI в., не учитывает переживаемый ныне глобальный кризис цивилизационного развития, не может противостоять ему, тем более способствовать его преодолению» [1, с. 244].

В условиях кризиса возникает необходимость утверждения иной образовательной парадигмы развития, опирающейся не только на динамизм, но и на сохранение стабильности. Крушение традиционных ценностей обрекает человека на постоянный самопоиск. Путь андеграунда и контркультуры потерял свои ориентиры и оказался почти исчерпанным. Протест против серости и культурного варварства сходит на нет. Стремление реализовать свой личный проект и выйти за пределы обыденности по направлению программной асоциальности, т. е. сознательного нарушения общественных норм и табу в качестве механизма достижения личных жизненных целей в виде успеха, карьеры, богатства и прочих сугубо индивидуальных ориентиров, свойственно все более узкому кругу людей. Сегодня такие псевдоидеалы характерны скорее для возрастной психологии подросткового периода, чем для культуры в целом. Культурные традиции во «взрослом мире» чаще всего становятся лишь элементами современного духовного дизайна. Будущее не создается героическими усилиями поколений, а мозаично складывается из фрагментов идей и эпох в эклектичный модный имидж.

Будучи мобильным и гибким, современный молодой человек способен как на развитие, так и на трансформации, если воспользоваться формулой Жюль Делёза [2], т. е. на различные формы своего воплощения в зависимости от ситуации. При этом он отбрасывает прошлое, переживает настоящее и полностью ориентируется на будущее. В таком своем качестве этот психоантропный феномен еще не осмыслен ни культурологическим, ни социологическим исследованиями. У современников отмечается лишь безусловное право на нигилизм с его отказом от классики, вечных ценностей, взамен которых предлагаются критерии «либерального демоса», декларирующие полную независимость от норм и моральных обязательств, выработанных предшествующими поколениями.

Самое очевидное «завоевание» современного общества — это отказ от большинства «вечных ценностей», которые воспринимаются неким тормозом развития, объявляются устаревшими и отвергаются за невостребованностью и отсутствием живых при-

меров своего смысла. Однако культура — это всегда вето, запреты, о которых знали еще первобытные люди. «Дело идет о целом ряде ограничений, которым подвергаются первобытные народы... они подчиняются этому, как чему-то само собой понятному, и убеждены, что нарушение табу само собой повлечет жесточайшее наказание... Запрещения большей частью касаются стремления к наслаждению, свободы передвижения и общения...» [3, с. 115]. Демократичное образование сегодня не предполагает никаких запретов, строясь по принципу «все можно». Экспликации инстинктов в форме культурных или антикультурных символов дают материал для понимания признаков, характеризующих современную культуру и генотип современника. Между тем основу образовательной стабильности составляют табу, направленные на все, что вредит развитию личности: не делай плохо, не говори плохо, не думай плохо.

Разрушительным для формирования человека стало его «сведение» к сфере исключительно материального. Современный учащийся не имеет примера для подражания, поскольку прежний антропологический идеал разрушен, а новый или еще не создан, или строится прямо противоположным образом. Если представление об идеале молодой человек раньше черпал из книг и получал живое подтверждение в жизни, на которое ему указывал педагог, то новый идеал активно создается аудиовизуальной культурой, это экранный (визуальный) образ. Антропологический идеал прежде являлся предметом внутреннего подражания, новый — ориентирован только на внешнее сходство, на копирование поведения и образа жизни кумира. Новый идеал не становится орудием формирования личности.

Материализация духовной сферы, ее перевоплощение в ряд осязаемых символов, осознаваемых категорий, понятий особенно заметны в религии и искусстве. Образ, предстающий как икона, является самым убедительным примером в этом направлении. Образ — это духовная доминанта каждой культурной эпохи, помогающая оторваться от сиюминутных потребностей плоти и вспомнить о душе. Исключение образности в духовно-нравственном воспитании молодого современника осознается как существенный просчет при формировании личности [4].

Новая образовательная идеология социальной перестройки, с одной стороны, демонстрирует упрощение образовательных целей до уровня смыслов и индивидуальных ценностей, транслирует множественность истин; а с другой — формирует благодатную среду для развития критического мышления и его объективизации [5]. В сложившихся условиях образовательная стабильность может выступать необходимым фоновым фактором развития личности. Согласно И.В. Прангишвили, «фон является атрибутом системы, в качестве фона системы часто выступают стабильные процессы, обеспечивающие функцио-

нирование законов композиции отношений системы. ...Фоновые излучения функционально связаны с объектом, и поэтому, следуя только сигналам фона или его состояния, можно судить об объекте» [6, с. 100]. Этот тезис вполне применим и к измерению состояния гуманитарного образования. Фоном по отношению к образовательной системе является классика. Анализируя отношение к ней современного человека, можно судить и о состоянии гуманитаристики.

Классика становится своего рода неявным знанием, т. е. знанием непроблематизированного («само собой разумеющегося») когнитивного основания — феноменологического аналога неявного (*tacit*) знания, как утверждает М. Полани [7]. Для него неявное знание — это периферическое знание когнитивного контекста, находящегося «на краю», вне фокуса внимания познающего. Нечто подобное происходит и с отечественным гуманитарным образованием. Экспликация «фонового знания», исследование когнитивных механизмов «седиментации значений», формирующих привычные когнитивные паттерны социального мышления и действия, — важная часть исследования проблемы образовательной стабильности. Однако переключение внимания с фокуса на контекст не обеспечивает экспликации неявного знания. Когнитивные усилия по преодолению «эпистемологического разрыва» носят творческий характер, что сближает гуманитарное образование с искусством: в нем обнаруживается и персональная захваченность, и личностная самоотдача, и интеллектуальная страсть.

Символический характер культуры делает ее сферой смыслополагания и способом социализации. Культурная классика, во-первых, выступает неким материально-идеальным субстратом между прошлым и настоящим, между настоящим и будущим; во-вторых, становится процессом формирования личности в результате взаимодействия Своего и Иного, создания и трансляции новой меры как предела нового качества, а также как форма, представленная в виде цели и ценности.

Человек — существо незавершенное и открытое в своем развитии, представляющее то *одномерным*, то *многомерным*. Диагноз человеческой одномерности был поставлен Гербертом Маркузе еще в 1964 г. [8], следует признать, что это было достаточно точное прогнозирование культурно-антропологических процессов, активизированных, прежде всего, развитием техники. *Одномерный человек* — человек усредненный, стандартизированный, ориентированный только в сфере потребления.

С 1990-х гг. началось смещение акцентов в структуре социологического и культурологического знания, когда все чаще стали говорить о многомерности человека. *Многомерный человек* транслирует разные варианты человека мобильного, гибкого, однако при всем этом он «универсал одного единственного из-

мерения, только разбитого на интервалы» [9, с. 57]. Дробление человека «на составляющие» не приводит к провозглашенной и желаемой многомерности, но лишь усугубляет его одномерность (хотя и в упаковке культурного разнообразия) [10].

Многомерность в условиях либеральной свободы стала означать *безмерность* представлений человека о самом себе. Безмерность связана с неизмеренностью, неограниченностью, неизведанностью, что привело к оторванности человека от традиционной культуры и в итоге от самого себя. Анализ тенденций устойчивости, наследования и консервативности в формировании личности приводит к выявлению «следов прошлого в современном мире, связей между новыми и предшествующими эпохами. Именно здесь и обнаруживаются истоки современной культуры» [11, с. 149].

Сохранение образовательной стабильности может стать одной из целей инновационного развития, что находит отражение в новом идеале, который транслирует и создает образование. Идеал есть идея, воспринимаемая человеком как цель и ценность. Именно аксиологическая подоплека делает идеал действительным регулятором жизни человека и общества, обеспечивает содержательную связь между настоящим и будущим и вместе с тем обрекает современного обучающегося на постоянное становление в противоречиях, в преодолении сопротивления.

Цель всегда предполагает и во многом определяет путь ее достижения. Образовательная стабильность, выступающая как фоновый (то есть скрытый) фактор развития личности, открывает новые перспективы перед человечеством и одновременно является барьером, вызывающим сопротивление человека, призванного жить в динамично меняющихся условиях.

Образование и профессиональная подготовка студентов окажутся более эффективными, если их целью станет формирование не только специалиста, но и человека культуры, которому предстоит постоянно отстаивать и подтверждать этот статус.

Образовательная стабильность — процесс, требующий многих усилий, терпения, опыта и таланта его участников. Этот аспект концентрирует научное внимание на создание системы знаний, предметом которых является человек в целом, на уровне всех его проявлений, включая и элементарные действия.

Гуманитарный катализ знаний, без чего невозможно появление культурно развитой личности, основан на своем главном автокатализаторе — человеке, его связях, реакциях, поступках, ингибиторах и новых открывающихся возможностях. Образовательная стабильность основана на фундаментальном взаимодействии «Я» с культурными объектами и человеческими субъектами воплощенного прошлого и переживаемого настоящего. Порождаемое ею воздействие на личность сопровождается появлени-

ем у нее перцептивных способностей, т. е. зеркального отражения профессиональной деятельности, соотношенной с внутренним состоянием субъекта и реалиями его внешнего бытия.

Обращение к наследию философской и педагогической мысли дает возможность убедиться в наличии реальных попыток построения педагогических идей на основаниях философии, что и составляет основу образовательной стабильности, которая поможет образованию вернуться к человеку, решению его современных практических проблем, не понижая при этом научного статуса образования.

Для исследования факторов образовательной стабильности был использован интегративный метод, раскрывающий пути комплексного использования данных различных наук в формировании методик и путей социально-культурного воздействия на систему образования. Исходный тезис дальнейших рассуждений сводится к тому, что образование — относительно устойчивая система формирования человека, которая обладает стабильностью и одновременно включает в себя динамические процессы, определяющие ее развитие, которое будет предметом дальнейшего рассмотрения.

Образовательная стабильность — это состояние объективной образовательной реальности, которая отражает внутреннюю, диалектическую логику, связывающую воедино личностное, средовое, деятельностное в формировании и развитии личности. Устойчивость структур образования, процессов обучения и воспитания, отношений учителя и ученика при всех изменениях сохраняет их качественную определенность и целостность, исключает застой. Она определяется внутренними факторами образовательной системы и внешними факторами по отношению к данной системе, т. е. культурными, социальными, экономическими, политическими и др. Анализ настоящего состояния образования показывает, что некоторые подходы к обучению и воспитанию, сложившиеся в прошлом, не уничтожены, а продолжают разрабатываться или нуждаются в актуализации. Образовательная стабильность как фоновый фактор развития личности опирается на *интегральный подход* в понимании человека и определяет его как *homo educandus* и *educabitus*, то есть как существо, воспитуемое и нуждающееся в образовании [12].

Такое понимание человека нашло отражение в образовательных парадигмах, последовательно сменяющих друг друга.

Когнитивно-ремесленный подход основной образовательной задачей полагал формирование у учащихся прочных научно-предметных знаний. Главной технологией обучения при этом является вербально-демонстративное объяснение, основывающееся на трансляции, запоминании и воспроизведении текстов коммуникации.

Деятельностный подход ориентирован не только на усвоение в школе и в вузе разнопредметных знаний, но и на умение применять их при решении учебных задач. При таком подходе развивалось умение учиться, т. е. самостоятельно добывать знания и строить новые способы решения познавательных практических задач.

Мыследеятельностный подход культивировал развитие рефлексивного мышления при решении познавательных практических задач в целом.

Компетентностный подход — это система образовательных компетентностей, представляющих собой комплексную деятельностную структуру, которая интегрирует взаимосвязанные ценностные ориентации, умения и знания для эффективного решения лично значимых и социально актуальных задач в определенных сферах культуры и видах деятельности. Таким образом, в образовательную компетентность включаются как когнитивные и операционно-технологические компоненты, так и мотивационные, этические и социальные составляющие. При этом образовательная компетенция — заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке.

Антропологический подход рассматривает образование человека в перспективе становления его как универсального существа, способного к целостному развитию, а не к сиюминутно адекватному внешним обстоятельствам социальному индивиду [13]. Есть ли в этом разрушение традиций? Скорее нет, поскольку антропологический подход предполагает не отказ, а возвращение и актуализацию традиций.

Образовательной стабильности противостоит образовательная нестабильность, которая связана с тем, что сегодня образование выполняет социальный заказ массы, а не наоборот, поскольку образование теряет свой центр — человека, смещая его интересы на периферию образовательного континуума. Методологический плюрализм в работе педагога становится адекватной реакцией на ситуацию гуманитарного хаоса и образовательной нестабильности.

Одна из основных особенностей современного гуманитарного знания — его мировоззренческая, методологическая и аксиологическая разобщенность. «Оно распадается на десятки и сотни конкурирующих исследовательских программ, альтернативных парадигм, не совместимых друг с другом фундаментальных теорий» [14, с. 59]. Образование оказывается «вписано» в «зов времени», но не в конкретную человеческую судьбу. Между тем для гуманитарного образования человек представляет интерес именно в его индивидуальном своеобразии.

Развитие личности и профессиональная подготовка студентов окажутся более эффективными, если их целью станет формирование человека культуры, перспективой сохранения и эволюции которого становится возвращение к изначальному куль-

турному состоянию в его высших проявлениях, но вместе с тем на принципиальном новом уровне развития сознания.

Сохранение образовательной стабильности — это вызов времени. Ответ содержится в самой современной культуре, поскольку, несмотря на все негативные оценки постмодернистского мышления, оно дает выход новым творческим находкам. Постмодернисты интерпретируют именно классику и не отвергают ее. Пришло время, когда надо не отвергать, а обобщить опыт того же постмодернизма и критики логоцентризма, делая акцент на динамике осмысления и порождения новых смыслов, опираясь на личность, которая и есть единственный источник традиции и инновации, устойчивости и динамики.

Соединение постмодернизма и классики дает хорошие результаты, открывая конструктивный потенциал социальных исследований. Возникает необходимость соединить классическое образование с новым опытом, что поможет образованию достичь поставленных перед ним целей. Сегодня это успешно осуществляет на практике новосибирская школа. Из Новосибирска пришло явление синергетики в лице И. Пригожина, отсюда же — идея тотального диктанта, проводимого с единственной целью заставить людей задуматься о собственной грамотности. Это образовательная акция, своего рода образовательный флеш-моб, помогающий социализации и диалогу людей. Парадокс в том, что часто эти теории предлагают математики и физики, а не гуманитарии, которые настойчиво доказывают необходимость гуманитаризации в сфере гуманитарных дисциплин [15].

На примере новосибирской школы можно говорить, что образовательные и социальные технологии могут быть обогащены культурологическим методом, который позволяет актуализировать незримые слои культурной материи, граничащие с психикой, генетическим кодом, сознанием, обогащающие исследовательский уровень конструктивно-преобразовательным.

Если рассматривать образовательную стабильность с позиций синергетической парадигмы, то это результат синергии, органичного взаимодействия человеческой энергичной конфигурации и энергии внешнего истока. Образовательная стабильность — технология сохранения и выработки гуманитарной энергии, которая исходит от самого человека и служит источником обновления образовательного процесса, направленного на человека. Энергия — это всегда мысль, действие. Как отмечают исследователи, «мысль — это творящая энергия, это еще и материя внутренних планов сознания... Мысль как структурированная энергия творит миры, и человек может этой энергией овладеть» [16, с. 21–22]. Настало время, чтобы центр мироздания (человек) стал воздействовать на общество, т. е. началось дви-

жение к центру в поисках истины о человеке, разно-векторность сменилась тенденцией центробежной, чтобы гуманитарная энергия не концентрировалась, а «заработала» (теперь уже от человека к обществу, а не наоборот, как это было в предшествующей истории). Можно назвать разные виды гуманитарной энергии, которые находят свое отражение в классике: информационная, коммуникативная, речевая, образная, нравственная [17].

Образовательная стабильность — это еще и технология потенциального обогащения человека в современном мире (чуткое восприятие, образное мышление, системное представление). Стабильность в образовании развивает интуицию, которая предстает во множестве проявлений — чувстве такта, сопереживания, угадывания, предупредительности и др. На этой основе возникает необходимость культурного разума, позволяющего рассматривать события и факты окружающего мира в их взаимосвязи и взаимообусловленности, появляется способность к созданию и прочтению культурного контекста отдельных элементов бытия. Все вместе создает личностное ощущение культурных возможностей, способных воздействовать на мир, на свое окружение, появляется действенная окультуренность индивида, делающая его полезным и востребованным в обществе. Образовательная аутентичность, то есть глубинная подлинность и истинность полученных знаний, является продуктом духовного развития и сопровождающего это развитие образовательного процесса.

Также образовательная стабильность предполагает наличие норм, нарушение которых часто приводит к трагическим последствиям. Культурная норма — это эволюционная категория, которая получает смысл в ходе развития общества, в результате долгой укорененности среди людей. Сила воспитательного и обучающего потенциала классики заключается в выверенности и соразмерности ее нормативных элементов. Кризис культурной нормы рождает чувство нестабильности, способствует проявлению депрессии или немотивированной агрессии [18].

Чувства меры, соразмерности составляют важную часть гармонии, а их формирование имеет давнюю традицию. В трудах Аристотеля, создателя учения об основных принципах бытия, выдвигается принцип соразмерности человека и прекрасного на основе меры. Мера состоит из пропорций, логики, цели, причин, базируется на разуме и отражает в себе волю творящего сознания. В трактовке этого учения не вполне отчетливо излагается диалектика меры и души, которой философ уделял большое внимание. Он полагал, что «состояния души неотделимы от природной материи живых существ, как неотделимы от тела отвага и страх, а не в том смысле, в каком неотделимы от тел линия и плоскость» [19, с. 374]. Аристотелевская линия в философии

культуры достигла пика своего развития в гегелевской идее инобытия (*Anderssein*).

Переход в противоположность, в иное состояние рассматривался Г. Гегелем по отношению к природе и как этап овладения абсолютной идеей в предметно-чувственном пространстве. С этого момента, по его мнению, начинается зарождение и развитие знакового бытия, не имеющего само по себе никаких значений, кроме тех, какими их наделяет дух. Наличное бытие и внутреннее представление оказались в ситуации противостояния как нечто принципиально несходное. «Произвольное соединение, — пишет философ, — какого-нибудь внешнего существования с некоторым не соответствующим ему и по содержанию отличным от него представлением, выражающееся в том, что это внешнее существование отождествляют с данным представлением или, лучше сказать, с его значением, превращает это существование в знак» [20, с. 157]. Гегель предчувствовал произвольность создания и изменения знаков, умерщвление чувственного мира в слове, символизирование абстрактных отношений и определений. Но он не предвидел нынешней общественной ситуации, когда чувственное наличное бытие убивает слово, а заодно и многие другие знаки культуры, когда симулякры получают субстанциональный статус в мире, а «симулятивная реальность» потребует для себя новый тип человека [21, с. 137–382].

Но эту перспективу наметил З. Фрейд, который, по сути, провозглашает отказ от культуры, видя в этом технологию разрешения внутреннего конфликта естественного и искусственного в человеке. Иными словами, способ восстановления гармонии — отказ от мира, созданного человеческим разумом, волей и энергией. Аристотелевская, гегелевская и фрейдовская концепции культуры (*гармония — инобытие — недовольство*) породили свои способы самоактуализации и самореализации человека, особые гуманитарные представления о мире, создали аксиоматику культурного общества и традиции духовной классики.

Формирование чувства нормы опирается на понимание смысла табу. Культура, с точки зрения З. Фрейда, с момента появления Эдипова комплекса превратилась в систему норм и запретов. Более того, культура не может существовать, если внешние ограничения не станут для людей внутренними. Фрейд говорил, что «ограничения представляют собой нечто иное, нежели религиозные или моральные запрещения. Они сводятся не к заповеди бога, а запрещаются собственно сами собой. От запретов морали они отличаются отсутствием принадлежности к системе, требующей вообще воздержания и приводящей основание для такого требования. Запреты табу лишены всякого обоснования. Они неизвестного происхождения. Непонятные для нас,

они кажутся чем-то само собой разумеющимся...» [23, с. 34]. Экспликации инстинктов в форме культурных или антикультурных символов дают интересный материал для понимания антропологических характеристик современной культуры и современника. Известный культуролог Клод Леви-Строс, занимаясь изучением «дикарей» Южной и Северной Америки, отмечал, что эволюция человечества не может измеряться только техническими достижениями, а осуществляется еще и другим путем, связанным с сохранением изначально установленных связей человека с природой. С этой точки зрения, «примитивные» народы являются более развитыми, чем «цивилизованные», поскольку не утратили связи с природой и существуют в гармонии с окружающим миром. К. Леви-Строс пишет о существовании в первобытных культурах разного рода запретов (на пищу, на слова и т. д.) [22]. Возрождение человека, на наш взгляд, требует восстановления разрушенных норм.

Норма и запрет составляют основу идеала, образца для подражания, источником которого прежде выступала классическая литература. Бытие человека никогда не сводится только к материальному плану. Между тем мы имеем выпускника школы, который не имеет примера для подражания. Если антропологический идеал человека до 1990-х гг. вырастает из Великой Отечественной войны — это герой-патриот, то новый идеал «выходит» из ночного клуба — это тусовщик или «человек гламурный», для которого досуг — это основная цель жизни; «к важнейшим типологически признакам гламура принадлежит перфоматичность, принцип карнавализации, гибридизация, универсальность, его коммерческая основа и визуальная природа репрезентации, а также предельная типизация образов и их строгая иерархичность» [23]. Идеал сегодня отождествляется не с героем, а с кумиром. Отечественное образование не дает молодому человеку разграничения идеала и кумира, порождая не героев, но фанатов.

Фанаты «заряжаются» энергией другого человека, копируя внешние признаки кумира: его прическу, жесты, стиль одежды и т. д. Это механическое, элементарное, подражание образцу. Все это приводит к возникновению индустрии двойников. Но в теории героя всегда была заложена идея исключительности. Институт двойников указывает на обратное, т. е. на формирование массовости, однотипности и стандартности.

Образовательная стабильность рождает систему коммуникативных образовательных технологий, которые могут быть образно выражены универсальными образовательными метафорами: «образовательная прогулка», «молитвенный труд», «просветительское путешествие», «производственная мастерская» и др. [24], открывающими синкретичность культуры, включающей в себя и чувственный опыт, и рациональное мышление, и эстетическую

перцепцию, и религиозное созерцание, и нравственное переживание. Эти образовательные метафоры — своего рода образовательные архетипы. Они выявляют содержательную основу исторически возникающих ценностей у человека и образно отражают образовательную деятельность в ее историческом аспекте, транслируют образовательные потребности, образовательные отношения, рефлексии, вдохновение, интуицию, интенцию, воображение, возникновение ассоциаций, фантазию, познание и духовное переживание, отражая тем самым процесс формирования когнитивных и креативных способностей человека.

Образовательный потенциал, скрытый в классической литературе, безусловно, опирается и учитывает духовный опыт нации, ценностно-смысловое ядро культуры, антропокультурные истоки формирования устойчивых образовательных структур. В частности, именно литература дает первые примеры образовательного проектирования, заметно опережая педагогическую теорию. Воображение, развиваемое классической литературой, обладает образовательным потенциалом: помогает видеть мир в образах и пользоваться этим видением, решая практические задачи; способствует урегулированию эмоционального состояния человека; развивает восприятие, память, мышление и речь; выполняет задачи планирования своей жизни.

Классика выступает одновременно как образовательная среда и коммуникативный феномен и характеризуется такими качествами, как функциональность, конструктивность, технологичность, материальность, знаковость, информативность, рациональность, красота, содержательность и т. д. Классическая литература и искусство представляют санкционированный коллективный опыт и составляют часть коммуникативного ресурса, который, исторически конституируя различные социокультурные сферы, обеспечивает устойчивые когнитивно-коммуникативные поведенческие паттерны представителей данной культуры [25, с. 10]. Так, образовательная стабильность обеспечивает взаимодействие личности в рамках определенного пространства, которое относится к духовной интерпретации реальной действительности, включает в себя модальности актуального мира, содержит знание о человеке как величайшей ценности в мироздании. Основными принципами такого бытия следует считать гуманизм, романтизм и коллективизм.

Таким образом, образовательная стабильность, рассмотренная как фактор фонового развития личности, раскрывает многообразие культурных воплощений и смыслов, создает основу для консолидации образовательного труда и социального отклика на него. Австрийский писатель Роберт Музиль в начале XX в. обозначил новый тип героя в виде «че-

ловека без свойств» [26]. Восстановление человеческих свойств возможно за счет образовательной стабильности. Взаимодействие традиции и инновации в образовании создает духовно-практический продукт, значение которого особенно высоко в период реформации современной школы.

Образовательная стабильность — это опыт человеческой культуры, нашедший свое отражение в классической культуре, отказ и пренебрежение которым означает утрату человеком самого себя, его неспособности быть счастливым в настоящем. Классика, то есть все лучшее, что отобрано коллективным опытом развития человеческого общества, что духовно формирует человека, готового сотрудничать с ней, влияет на его ценностные и мировоззренческие установки.

Причина кризиса образования видится и в его «технократическом перекосе» «за счет отставания гуманитаристики» [27], которая и составляет основу образовательной стабильности.

Список источников

1. *Архипова О.В.* Идея образования в контексте постнеклассической культуры : дис. ... докт. филос. наук. Санкт-Петербург, 2012. 392 с.
2. *Делёз Ж.* Тайна Ариадны // Вопросы философии. 1993. № 4. С. 48–59.
3. *Фрейд З.* Тотем и табу : Психология первобытной культуры и религии // Труды разных лет. Кн. 1. Тбилиси : Мерани, 1991. 220 с.
4. *Фортунатова В.А.* Антропология образных состояний как нравственно-дидактическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4 (29). Ч. 1. С. 355–358.
5. *Фортунатова В.А., Платонова Ю.А.* Тривиализация образования как модель социальной динамики в современных информационных условиях // Философские проблемы информационных технологий и киберпространств. 2015. № 1 (9). С. 34–35.
6. *Прангишвили И.В.* Энтروпийные и другие системные закономерности: вопросы управления сложными системами. Москва : Наука, 2003. 428 с.
7. *Polanyi M.* Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy. Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1962. 428 p.
8. *Маркузе Г.* Эрос и цивилизация. Одномерный человек : Исследование идеологии развитого индустриального общества. Москва : АСТ, 2002. 526 с.
9. *Щичанина Ю.В.* Феномен иномерности в современной культуре : (философско-культурологический анализ). Ростов-на-Дону, 2004. 240 с.
10. *Фортунатова В.А., Валеева Е.В.* Одномерный человек в многомерной гуманитаристике : (проблемы и пути их решения в современном образовании) // Вопросы культурологии. 2014. № 8. С. 53–58.
11. *Фортунатова В.А.* Культура и образование. Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2010. 411 с.

12. Theorien und Konzepte der pädagogische Anthropologie / hrsg. J. Petersen, G.B. Reinert. Donauworth, 1994. S. 19–20.
13. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург : Издат. отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
14. Нугаев Р.М. Проблема роста социогуманитарного знания // Вопросы философии. 2007. № 8. С. 58–69.
15. Авдеева Е.А. Гуманитаризация системы образования : дис. ... докт. филос. наук. Красноярск, 2012. 408 с.
16. Визуальный образ : (Междисциплинарные исследования) / РАН, Ин-т философии ; отв. ред. И.А. Герасимова. Москва : ИФРАН, 2008. 247 с.
17. Fortunatova V.A., Valeeva E.V. Гуманитарная энергия современного образовательного процесса // Вопросы культурологии. 2013. № 11. С. 15–18.
18. Макарова Н.А. От первобытных табу к современным культурным нормам и запретам // Гнозис: культурология. Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2010. С. 108.
19. Аристотель. О душе. Сочинения в 4 томах. Москва : Мысль, 1976. Т. 1. С. 369–447.
20. Гегель Г.В.Ф. Из философии пропедевтики // Эстетика в 4 томах. Москва : Искусство, 1973. Т. 4. С. 7–209.
21. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. Москва : Добросвет, 2000. 387 с.
22. Леви-Строс К. Первобытное мышление. Москва : Республика, 1994. 384 с.
23. Руднева Д.А. «Человек гламурный» как социокультурный конструкт общества потребления : к вопросу о методах исследования современной культуры // III Культурологический конгресс с международным участием, 2010. С. 250.
24. Валеева Е.В. Образование как форма бытия // Идеи и идеалы. 2015. № 1 (23). Т. 2. С. 130–143.
25. Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации : монография / науч. ред. Л.В. Куликова. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2015. 182 с.
26. Музиль Р. Человек без свойств. Москва : Эксмо, 2008. 1088 с.
27. Валицкая А.П. Как возможна общая теория образования, или о междисциплинарном статусе понятия «диалог» // Диалог в образовании : сб. материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 22. Санкт-Петербург, 2002. С. 9–16.

THE PROBLEM OF TACIT KNOWLEDGE IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL CHANGES

VERA A. FORTUNATOVA^{1*},
ELENA V. VALEEVA^{2**}

¹Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 27 Lenina Av., Nizhny Novgorod, 603140, Russia

²Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch), 36 Karla Marksa St., Arzamas, 607220, Russia

E-mail: *fortunatova2@mail.ru, **ev.visual@mail.ru

Abstract. *In the critical situation of the educational system, it is necessary to create a different educational development paradigm, based not only on dynamism, but also on maintenance of stability, supported by the cultural classics. The cultural classics perform the role of a material-ideal substrate between the past and the present, between the present and the future; and represent the process of personality formation, resulted by the interaction between Yours and Others', the creation and translation of the new measure as a limit of the new quality and the idea presented in the form of goals and values.*

The classics become a kind of tacit knowledge, i. e. knowledge of non-problematic ("self-evident") cognitive basis. The cognitive effort to overcome the "epistemological break" is of creative nature and brings together the humanitarian education and art.

Key words: educational stability, educational dynamics, tradition, cultural reflex.

Citation: Fortunatova V.A., Valeeva E.V. The Problem of Tacit Knowledge in the Conditions of Educational Changes, *Observatory of Culture*, 2016, vol. 13, no. 3, pp. 260–268.

References

1. Arkhipova O.V. *Ideya obrazovaniya v kontekste postneklasicheskoy kul'tury* [The idea of Education in the Context of Postnonclassical Culture], Dr. philos. sci. diss. St. Petersburg, 2012, 392 p.
2. Delez G. Tajna Ariadny [Ariadne's secret], *Voprosy filosofii* [Russian Studies in Philosophy], 1993, no. 4, pp. 48–59.
3. Freud Z. Totem i tabu. Psikhologiya pervobytnoj kul'tury i religii [Totem and Taboo. Psychology of Primeval Culture and Religion], *Trudy raznykh let* [Works of different years]. Tbilisi, Merani Publ., 1991, book 1, 220 p. (in Russ.).
4. Fortunatova V.A., Antropologiya obraznykh sostoyanij kak nrvstvenno-didakticheskaya problema [Anthropology of Figurative States as Moral — Didactic Problem], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture and Education]. Gorno-Altajsk, 2011, no. 4(29), part 1, pp. 355–358.
5. Fortunatova V.A., Platonova Yu.A. Trivilizatsiya obrazovaniya kak model' sotsial'noj dinamiki v sovremennykh informatsionnykh usloviyakh [Trivilization of education as the model of modern dynamics in contemporary informational conditions], *Filosofskie problemy informatsionnykh tekhnologij i kiberprostranstv* [Philosophical

- problems of information technology and cyberspaces], 2015, no. 1(9), pp. 34–35.
6. Prangishvili I.V. *Entropiinye i drugie sistemnye zakonomernosti: voprosy upravleniya slozhnymi sistemami* [Entropy and Other Systematic Patterns: Problems of Managing of Complex Systems]. Moscow, Nauka Publ., 2003, 428 p.
 7. Polanyi M. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago, The Univ. of Chicago Press Publ., 1962, 428 p. (in Eng.).
 8. Marcuse H. *Eros i tsivilizatsiya. Odnomernyj chelovek: Issledovanie ideologii razvitogo industrial'nogo obshchestva* [Eros and Civilization. One-dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society]. Moscow, OOO "AST" Publ., 2002, 526 p.
 9. Shichanina Yu.V. *Fenomen inomernosti v sovremennoj kul'ture (filosofsko kul'turologicheskij analiz)* [Phenomenon of Otherscopeness in Contemporary Culture]. Rostov-na-Donu, 2004, 240 p.
 10. Fortunatova V.A., Valeeva E.V. Odnomernyj chelovek v mnogomernoj gumanitaristike (problemy i puti ih resheniya v sovremennom obrazovanii) [One Dimensional Man in Multidimensional Humanities], *Voprosy kul'turologii* [Culturology], 2014, no. 8, pp. 53–58.
 11. Fortunatova V.A. *Kul'tura i obrazovanie* [Culture and Education]. N. Novgorod, NPGU Publ., 2010, 411 p.
 12. Petersen J., Reinert G.B. (eds.) *Theorien und Konzepte der pädagogische Antropologie*. Donauworth, 1994, pp. 19–20 (in Ger.).
 13. Slobodchikov V.I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological Perspective of Domestic Education]. Ekaterinburg, Izd-kij otdel Ekaterinburgskoj eparhii Publ., 2009, 264 p.
 14. Nugaev R.M. Problema rosta sotsiogumanitarnogo znaniya [The Problem of the Growth of Socio-Humanitarian Knowledge], *Voprosy filosofii* [Russian Studies in Philosophy], 2007, no. 8, pp. 58–69.
 15. Avdeeva E.A. *Gumanitarizatsiya sistemy obrazovaniya* [Humanization of Education System], Dr. philos. sci. diss. Krasnoyarsk, 2012, 408 p.
 16. Gerasimova I.A. (ed.) *Vizual'nyj obraz (Mezhdisciplinarnye issledovaniya)* [Visual image (Interdisciplinary researches)]. Moscow, IFRAN Publ., 2008, 247 p.
 17. Fortunatova V.A., Valeeva E.V. Gumanitarnaya energiya sovremennoogo obrazovatel'nogo protsessa [Humanitarian Energy of Modern Educational Process], *Voprosy kul'turologii* [Russian Studies in Culturology], 2013, no. 11, pp. 15–18.
 18. Makarova N.A. Ot pervobytnykh tabu k sovremennym kul'turnym normam i zapretam [From Primeval Taboo to Modern Cultural Norms and Prohibitions], *Gnozis: kul'turologiya* [Gnosis: Culturology]. N. Novgorod, NPGU Publ., 2010, p. 108.
 19. Aristotle. O dushe [On the Soul]. *Sochineniya v chetyrekh tomah* [Works in 4 vol.]. Moscow, Mysl' Publ., 1976, vol. 1, pp. 369–447 (in Russ.).
 20. Hegel' G.V.F. Iz filosofii propedeutiki [From the Philosophy of Propaedeutics], *Estetika* [Aesthetics, in four vol.]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1973, vol. 4, pp. 7–209 (in Russ.).
 21. Baudrillard J. *Simvolicheskij obmen i smert'* [L'échange Symbolique et la Mort]. Moscow, Dobrosvet Publ., 2000, 384 p.
 22. Levi-Stros K *Pervobytnoe myshlenie* [Primeval Thinking]. Moscow, Respublika Publ., 1994, 384 p.
 23. Rudneva D.A. "Chelovek glamurnyj" kak sotsiokul'turnyj konstrukt obshchestva potrebleniya: k voprosu o metodah issledovaniya sovremennoj kul'tury ["Glamour Man" as a Socio-Cultural Construct of the Society of Consumption], *III Kul'turologicheskij kongress s mezhdunarodnym uchastiem* [3d Culturological Congress with International Participation], 2010, p. 250.
 24. Valeeva E.V. Obrazovanie kak forma bytiya [Education as a Form of Existence], *Idei i idealy* [Ideas and ideals], 2015, no. 1 (23), vol. 2, pp. 130–143 (in Russ.).
 25. Kulikova L.V. (ed.) *Diskursivnye praktiki sovremennoj institutsional'noj kommunikatsii: monografiya* [Discourse Practices of Modern Institutional Communication: Monograph]. Krasnoyarsk, Sib. Feder. University Publ., 2015, 182 p.
 26. Musil R. *Chelovek bez Slov* [Der Mann Ohne Eigenschaften]. Moscow, EKSMO Publ., 2008, 1088 p. (in Russ.).
 27. Valitskaya A.P. Kak vozmozhna obshchaya teoriya obrazovaniya, ili o mezhdisciplinarnom statuse ponyatiya «dialog» [How is the General Theory of Education Possible or About the Interdisciplinary Status of the Concept of "Dialogue"], *Dialog v obrazovanii. Sbornik materialov konferentsii. Seriya "Symposium"* [Dialogue in Education. Collected articles of the conference. "Symposium" series, issue 22]. St. Petersburg, Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo, 2002, pp. 9–16.