

ПЕДАГОГИКА

(шифр научной специальности: 5.8.1; 5.8.7)

Научная статья

УДК 37

doi: 10.18522/2070-1403-2022-92-3-136-143

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ

© Александр Иванович Бобков¹, Сергей Александрович Гальцев², Лариса Юрьевна Нежкина³

¹Иркутский государственный университет, г. Иркутск;

²Иркутский национальный исследовательский университет, г. Иркутск;

³Восточно-Сибирский институт МВД России, г. Иркутск, Россия

¹iab71@inbox.ru gans ²1958@mail.ru ³n.l.y@mail.ru

Аннотация. Педагогическое взаимодействие в обществе постмодерна все больше и больше сталкивается с клиповым мышлением, как процессом ускользания самости из образовательного пространства. Причиной этого процесса является уход педагогического взаимодействия с позиции самобытия на позицию управления образовательным процессом в условиях индивидуализированного общества. Текущая современность все больше создает ситуаций, когда уже даже знание, а не только мышление уступают информации. Феномен клипового мышления все больше не раскрывает уникальность мыслящей самости, а старается заменить его конструктом «Я без самости». Утверждается, что капиталистический вундеркинизм заместил не только знаниевый компонент первичного обучения, но и компонент обучающего мышлению вторичного обучения. Мышление для жизни и знание для знания перешли на уровень информация для информации. Уход от смысложизненных ориентаций ведет к тому, что сегодня необходимо вновь создавать условия для возникновения экзистенциального диалога преподавателя и студента в образовательной среде высшей школы.

Ключевые слова: клиповое мышление, индивидуализированное общество, экзистенциальная педагогика, вторичное обучение, информация, знание, «самость без Я», «Я без самости», археоавангард.

Для цитирования: Бобков А.И., Гальцев С.А., Нежкина Л.Ю. Философские основания экзистенциальной педагогики в условиях клипового мышления // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 92. № 3. С. 136-143. doi: 10.18522/2070-1403-2022-92-3-136-143

PEDAGOGY

(specialty: 5.8.1; 5.8.7)

Original article

Philosophical foundations of existential pedagogy in the context of clip thinking

© Alexandr I. Bobkov¹, Sergey A. Galtsev², Larisa Y. Nezhkina³

¹Irkutsk state university, Irkutsk, Russian Federation;

²Irkutsk national research technical university, Irkutsk, Russian Federation;

³East Siberian institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Irkutsk, Russian Federation

¹iab71@inbox.ru gans ²1958@mail.ru ³n.l.y@mail.ru

Abstract. Pedagogical interaction in postmodern society is increasingly confronted with clip thinking as a process of self-escaping from the educational space. The reason for this process is the departure of pedagogical interaction from the position of self-existence to the position of managing the educational process in an individualized society. Fluid modernity increasingly creates situations when even knowledge, and not just thinking, is inferior to information. The phenomenon of clip thinking no longer reveals the uniqueness of the thinking self, but tries to replace it with the construct "I am without self". The authors argue that capitalist child prodigy has replaced not only the knowledge component of primary education, but also the component of secondary education teaching thinking. Thinking for life and knowledge for knowledge have moved to the level of information for information. Moving away from life-meaning orientations leads to the fact that today it is necessary to re-create conditions for the emergence of an existential dialogue between a lecturer and a student in the educational environment of a higher school.

Key words: clip thinking, individualized society, existential pedagogy, secondary education, information, knowledge, "self without Self", "Self without self", archeoavangard.

For citation: Alexandr I. Bobkov, Sergey A. Galtsev, Larisa Y. Nezhkina Philosophical foundations of existential pedagogy in the context of clip thinking. *The Humanities and Social Sciences*. 2022. Vol. 92. No 3. P. 136-143. doi: 10.18522/2070-1403-2022-92-3-136-143

Введение

Педагогика, как и любая другая форма взаимодействия, прошла в истории путь от общества пре-модерна до общества модерна и далее к постмодерну. Если в обществе пре-модерна мы имеем дело с педагогикой, где есть архаоавангардная «самость без Я», в обществе модерна «самость с Я» и «Я» с «самостью» еще взаимодействуют, хотя «Я» начинает все больше брать на себя ответственность за мировоззрение и воспитание будущих поколений, то в постмодерне с его сомнением в существовании субъекта и объекта «Я» все больше остается без «самости». Ярлыки, наклеенные на «Я», «Мы» в обществе пре-модерна строго отрицательны, ибо индивидуальная идентичность здесь сугубо криминальна, с открытием индивидуальной идентичности в обществе модерна отрицательные ярлыки уже распределены поровну между отчасти преступным обществом «Мы» и отчасти еще преступной личностью «Я», а в обществе постмодерна «Мы» уже несет всю полноту наклеенных на него отрицательных ярлыков со стороны «Я».

«Я» максимально свободно от принуждающей роли «Мы», но вместе с тем оно перестает нести ответственность за себя и за других, ставя под сомнение вообще необходимость воспитания, как преобразования субъекта из приземленного бытия в сторону самотрансценденции. Ведь субъект исчезает вместе с объектом, впрочем, как и самость, а, следовательно, само бытие или самобытность. Уходит знаменитая формула Сократа «Познай самого себя». Да и как можно это сделать, если в новой идентичности без помощи манипулятора нашим сознанием или без помощи авторитета нам приказывающего, воплотить модель нашего «Я» в жизнь невозможно. Происходит патологическое явление индивидуализированное общество порождает «Я без самости». Мы переживаем новую антропологическую революцию, где человек должен всегда прибегать к тому, чтобы «Меня» было воспринимается как «Я» и не иначе.

Обсуждение

Антропологически процесс образования в условиях «текущей современности» (З. Бауман) или «конца социального» (Ж. Бодрийар) протекает в так называемом клиповом сознании (Ф. Гиренко)¹. Из него полностью исчезает идея социальной среды, социального опыта и ответственности перед обществом. Сегодняшнее индивидуализированное сознание напрочь отключает социальную ситуацию, в которой то или иное знание может быть применено. А если нет ситуации, то и само знание лишается своего смысла, оно вырывается из контекста и ведет к тому, что субъект не видит необходимости его применения и его преобразующей силы. Здесь уже нет возможности обозначения нормальной дидактики. Ведь с исчезновением деятельности и созерцания, их разрыве уходит ситуация и знание для этой ситуации и человек становится бездеятельным в силу того, что созерцать бытие не может. Неразрешимость основных вопросов дидактики «Чему учить?» и «Как учить?», позволяющая ежегодно пересматривать компетенции и образовательные стандарты, пришла с исчезновением понимания того, что ответ на него найден уже давно Г. Бейтсоном в его так называемом вторичном обучении.

Бейтсон разбил процесс обучения на три стадии. Первая стадия заключается в том, что он обозначил как протообучение. Именно оно акцентирует внимание на знаниевом компоненте обучения в его наглядном дискурсе. Именно эта наглядность затмевает то, что составляет подлинное обучение или вторичное обучение. Можно сказать о том, что первичное обу-

¹Состояние сознания в эпоху информационного общества, по Ф.И. Гиренку, выглядит так: «Любое мышление требует времени и сосредоточенности на чём-то одном. Нельзя думать и говорить одновременно. Клиповое сознание нас спрашивает: вы хотите думать? Пожалуйста, думайте, но думать – значит быстро думать. Вы хотите понимать? Ради бога. Но понимать – значит быстро понимать, а не танцевать герменевтические церемониальные танцы. Всё, что мешает быстро думать и быстро принимать решение, должно быть оставлено без внимания. Клиповое сознание – это монтаж. Оно не обобщает, а выдумывает» [4].

чение (протообучение) является тем самым фундаментом авторитарного и манипулятивного педагогических воздействий. Ведь именно оно «...может быть обнаружено невооруженным глазом, отслежено и записано, даже запроектировано и запланировано», а значит проконтролировано и отслежено [2, с. 155].

К сожалению, именно оно на сегодняшний день играет ключевую роль в оценке состояния образования. Более того, оно ведет к тому, что его полагают средством для достижения цели, к которой оно не ведет. Целью протообучения, первичного обучения провозглашается творческое мышление. Однако если подойти критически к этой связи цели и средства, то на самом деле целью протообучения является сегодня уход от знания к информации, но никак не к мышлению. Трудность отличия знания от мышления, а также отличия его от информации заключается в том, что без обладания различием процесса знания и познания это различие установить невозможно. Сегодня к этому различию испытывают пристальное внимание многие властвующие субъекты. Им необходимо узаконить синонимизацию этих двух явлений нашей повседневности, иначе субъект ускользнет от информации к знанию, а дальше к мышлению¹.

Протообучение изымает из педагогического взаимодействия концепт «учитель жизни». Причина в том, что информация дает возможность якобы знать до учителя, якобы знать больше учителя, якобы знать без учителя. Успех внедрения такой иллюзии в сознание обучающихся имеет две фундаментальных причины. Первая причина кроется в том, что буржуазный вундеркинизм, как феномен ухода от возможности возрождения хоть какого-то архаического взаимодействия как успешного навязывается массовому сознанию наиболее мощно. Этот миф ведет людей иллюзии того, что образование может из процесса, длящегося всю жизнь, превратиться в кратковременный эпизод жизни, как услуги и не более того. Наряду с этим достижение творческого инакомыслия как итоговой цели образования рассматривалось метафизически.

Иначе говоря, мышление не может быть зафиксировано на определенном этапе образования, оно начинается и заканчивается неопределенно. Буржуазный вундеркинизм же предполагает, что начало зрелого творческого мышления происходит в детстве в нем же оно и оканчивается. «Акме» мышления обозначенное в детстве дает возможность для ухода системы образования в сторону знания и потом информации. Школа не должна учить мыслить в силу того, что мышлению научаются в детстве. Однако какому мышлению научаются в нем? В контексте общепринятого мифа гениальность идет из детства, а поэтому необходимо остановить детство, чтобы гениальности было больше. Скорее всего в информационном обществе с его поощрением инфантилизма такой смысл мифа о гениальности торжествует над любой другой трактовкой скорости научения субъекта мышлению. Отправной точкой замещения знания информацией выступает то, что «...миф о гении – миф поистине неисчерпаемый» [1, с. 227].

Миф о молодом гении важен для индивидуализированного общества потому, что информационный компонент образования должен заместить уже знаниевый компонент, как в свое время знание заменило мышление. Информация нужна именно потому, что мышление и знание не добываются в одиночку и в одиночестве, между тем информация как мышление и знание подается как добытое в одиночестве. Такую диагностику детства, как некоего ухода от жизненных ситуаций в гениальное их разрешение без переживания проводил еще Р. Барт полагавший, что до капитализации воспитания и образования «Классики некогда заявляли, что гений это терпение» [1, с. 227].

¹Картина мира различия знания и информации выглядит несколько иначе, чем картина их отождествления. Как отмечает А.О. Карпов: «Сегодня, во втором десятилетии XXI в., уже можно сказать, что индустрия знаний, в отличие от информационной индустрии (индустрии сообщений) «генетически» включена в производство вещей. Она не столько стала частью промышленности, сколько, наоборот, включила промышленность в себя. Она далеко не «мнимая индустрия», как характеризовал информационную индустрию Умесао; она является фундаментальной основой реального сектора экономики. Работник знаний – это человек, создающий из знания и вещества все большую часть объектов современного мира, материализующий знания в технологиях, способах организации производства, социальном устройстве. Он принципиально отличается от многочисленных информационных работников, играющих роль транслятора чужого мнения» [6, с. 26].

Сегодня в условиях тотального телесного и психологического комфорта терпение не нужно, но идеалы образования необходимы до сих пор, а поэтому при их созидании учитывается то, что «Сегодня же гениальность состоит в том, чтобы опередить время, написать в восемь лет то, что нормально пишется в двадцать пять. Это количественный вопрос времени надо просто развиваться немного быстрее других. Поэтому привилегированной областью гения оказывается детство. Во времена Паскаля его рассматривали как потерянное время, задача была в том, чтобы как можно скорее из него вырасти. Начиная с романтической эпохи (то есть с торжества буржуазии) нужно, наоборот, как можно дольше в нем оставаться» [1, с. 227].

Успех инфантилизма на сегодняшний день обеспечивающий превалирование информации над знанием и мышлением связан с тем, что происходит невероятное экзистенциальное непонимание того, что «детский» поступок взрослого и «взрослый» поступок ребенка не одно и то же. Состояние ребенка Ф. Ницше не вундеркинизм, а скорее возвращение к самостоятельному творческому инакомыслию. Однако их отождествление сегодня легитимирует инфантилизм индивидуализированного субъекта. Суть сегодняшнего мышления в детстве сводится к тому, чтобы «Любой поступок взрослого, который можно объяснить детскостью (пусть даже запоздалой), становится причастным к этому вневременному состоянию и предстает обаятельным, так как совершен раньше времени. Неуместное превознесение этого возраста означает, что его рассматривают как возраст чисто приватный, самозамкнутый, в котором проявляется некий особый человеческий статус, некая невыразимая и непередаваемая сущность» [1, с. 227].

Симулякр экзистенции сегодня ведет к тому, что мы ищем «чудо ребенка», тем самым отменяя иной способ научения мышлению. Отменяем традиционное научение мышлению в силу того, что иначе можно догадаться о том, что ускорение времени не ведет к осмыслению бытия. Мы убираем длительность и полагаем, что только так мы оправдаем замену знания и мышления информацией. Смысл феномена «чудо ребенка» заключается в том, что «он является предметом восхищения, поскольку идеально воплощает в себе функцию всякой капиталистической деятельности: выиграть время, свести длительность человеческой жизни к арифметическому исчислению драгоценных моментов [1, с. 228].

Нахождение вне экзистенции, но со смыслом бытия, найденным до срока и не тобой, ведет к тому, что «Люди эпохи постмодернити должны уметь не столько раскапывать скрытую логику в ворохе событий или обнаруживать скрытый смысл в случайных сочетаниях цветных пятен, сколько незамедлительно уничтожить сохранившиеся в их сознании модели и одним резким движением сорвать искусно оформленные картины; короче говоря, уметь воспринимать свой опыт на манер ребенка, играющего с калейдоскопом, найденным под рождественской елкой» [2, с. 158].

Такой феномен мышления ведет нас к тому, что мы должны понять, что структура обучения трехмерна. И мы находимся сегодня на этапе третичного обучения, предполагающего отказ от мышления полностью. Не случайно Г. Бейтсон, введший структуру, состоящую из «первичного обучения», «вторичного обучения» и «третичного обучения», полагал, по мнению З. Баумана, что в ходе третичного обучения «обучаемые приобретают навыки изменения набора вариантов, которых они научились ожидать и с которыми научились справляться в процессе вторичного обучения» [2, с. 156]. Именно эти навыки учат субъекта уходить от мыслительного одиночества в состояние возможности симуляции мышления в клиповом сознании. Клиповое мышление или сознание ведет к тому состоянию бытия, что называется новым варварством или шизофреническим обществом. Именно оно необходимо образованию общества постмодерна в силу того, что «первые две ступени обучения соответствуют сформировавшейся в ходе эволюции природе человека, и потому в том или ином виде они присутствуют в каждой известной культуре; однако обучение третьей ступени может приводить, и нередко приводит, к патогенным последствиям, воплощающимся в вялой, плывущей по течению шизофренической личности» [2, с. 156].

Вторая причина заключается в том, что знаниевый компонент заместил мышление еще раньше, но не смог удержать процесс образования в рамках протообучения. Причем акцент именно на нем привел к тому, что знание для жизни было заменено знанием для оценки или сдачи экзамена. Э.В. Ильенков предупреждал об этом недуге образования, полагая, что «Не будучи в силах действительно усвоить определенные знания, т.е. индивидуально воспроизвести их, индивидуально повторить в кратком очерке историю их рождения, ребенок вынужден их «зазубривать», «задалбливать» – бессмысленно заучивать. При такой педагогике и получается, что у него в ходе «усвоения знаний» формируется так называемая «произвольная память», но не формируется ум, мышление, способность суждения. Та самая способность, которая когда-то все эти знания на свет произвела» [5, с. 45].

При этом такому воздействию подверглась не только среда среднего образования, но и высшего тоже. Причина заключается в том, что картина мира, где «Знание – сила» (Ф. Бэкон) стала настолько господствующей, что о картине «Мыслю, следовательно, существую» (Р. Декарт) не осталось места. И если быть до конца откровенным иного исхода для мышления картина мира Нового времени не предполагала. Не случайно М. Хайдеггер отмечал: «Где дело доходит до картины мира, там выносятся кардинальное решение относительно сущего в целом. Бытие сущего ищут и находят в представленности сущего» [8, с. 49].

Однако далеко не всегда обучение такой не экзистенциальной картине мира велось и ведется успешно. Если говорить о том, что вторичное обучение в схеме Г. Бейтсона продолжается скрытно вопреки и протообучению и третичному обучению, то именно оно ведет к тому, что экзистенциальная направленность личности педагога и обучающегося сохраняется в рамках господства третичного обучения. Именно с его характеристиками следует разобраться особо, ибо именно оно скрыто от глаз и не поддается учету. Согласно З. Бауману «...вторичное обучение – это своего рода подспудный процесс, вряд ли даже осознаваемый, крайне редко отслеживаемый его участниками и исключительно слабо связанный с заявленной темой обучения. Именно в процессе вторичного обучения, редко оказывающегося под сознательным контролем назначенных или самозванных просветителей, обучаемые приобретают навыки, несравненно более важные для их будущей жизни, чем наиболее тщательно заранее отобранные элементы знания, воплотившиеся в написанных либо естественно сложившихся программах занятий» [2, с. 155–156].

Экзистенциальное состояние личности в данном случае определяется ситуацией, в которой обучающиеся, по мнению Г. Бейтсона, приобретают «привычку поиска контекста и последовательности именно того, а не другого типа, привычку «разграничивать» поток событий, чтобы обнаружить повторяемость тех или иных значимых положений... Состояния ума, которые мы называем «свободной волей», инструментальным размышлением, доминированием, пассивностью и так далее, приобретаются в процессе, который можно представить как «обучение процессу учебы»» [2, с. 156]. Именно его можно обозначить как состояние, необходимое для обучения мышлению, как целостному процессу. Процессу в рамках, которого поиск смысла человеческого бытия и познание не идут отдельно друг от друга, а являются процессами друг без друга невозможными и бесполезными. Без соотнесения знания и смысла жизни ум человека превращается в ум педанта. Ум педанта отходит от мыслительной парадигмы в силу того, что забывает о том, что «Сущее становится сущим не от того, что человек его наблюдает в смысле представления рода субъективной апперцепции. Скорее сущее глядит на человека, раскрывая себя и собирая его для пребывания в себе. Быть под взглядом сущего, захваченным и поглощенным его открытостью и тем зависеть от него, быть в вихре его противоречий и носить печать его раскола – вот существо человека в великое греческое время» [8, с. 50].

Ситуация в условиях господства первичного обучения без вторичного, как вывода за скобки экзистенциальной направленности личности выглядит так: «Готовые ответы (формулы, правила, законы) без понимания тех вопросов (т.е. задач, трудностей, проблем, противоречий), ответами на которые они являются, – вот и весь несложный секрет ума педанта. А ведь вся человеческая наука (все знания, вся культура человечества) есть не что иное, как с

трудом обретенный, нащупанный, часто лишь угаданный – и, может быть, не во всем верно и точно – ответ на вопросы. На вопросы, перед которыми жизнь (история) когда-то поставила людей, заставив их над собой задуматься. На вопросы, которые с тех пор вновь и вновь встают перед людьми из гуши живой, реальной жизни, а потому понятные и поныне каждому живому человеку» [5, с. 47].

Именно в условиях жесткого исключения экзистенциальной направленности личностей педагога и обучающегося мы пришли к тому, что первичное обучение было заменено третичным обучением и вторичное обучение вошло в кризис вместе в первичным. Эта замена происходит в силу того, что картина мира в обществе постмодерна распадается на некую мозаику для большинства. Клиповое сознание приводит к тому, что уход от экзистенциального обучения нынешнего преподавателя и обучающегося предрешен. Ведь сущность экзистенциального обучения (оно же вторичное обучение) у З. Баумана выглядит следующим образом: «Вторичное обучение сохраняет свою адаптивную ценность и обеспечивает необходимые результаты лишь до тех пор, пока обучаемые имеют вескую причину ожидать, что случаи, которые им встречаются, сами складываются в определенную картину; иначе говоря, полезность либо вредность привычки, приобретаемой в ходе вторичного обучения, зависит не столько от прилежности или талантов обучаемых, от компетенции или усердия их преподавателей, сколько от характерных черт того мира, в котором этим бывшим студентам придется провести всю свою жизнь» [2, с. 156].

Клиповое же сознание требует совершенно другого. Для него вторичное обучение непонятно, ибо предполагает самоактуализацию самости, как реализацию экзистенциальной направленности личности. Ведь согласно Ф.И. Гиренку: «Особенность клипового сознания состоит в том, что его нельзя представлять, как поток. Оно перестаёт течь куда-либо. Это сознание вне времени. Это серия взрывающихся галлюцинаций, лопающихся пузырями субъективности, обусловленных сжатием границ антропологического в человеке. Человеческое теперь задаётся технически, как то, что не воображает и расположено вне самоаффектации. Коммуникация съела самость. Человек перестал узнавать самого себя» [4].

В результате такой диагностики современного мышления, изгнанного из образовательного пространства уже самим сознанием субъекта, остается провести анализ того, как можно этому противодействовать. По всей видимости, без экзистенциальной направленности личности преподавателя и обучающегося обойтись невозможно, ибо только оно обеспечивает наличие вторичного обучения тогда, когда третичное обучение уже состоялось. Чтобы подтвердить этот тезис обратимся к определению экзистенциализма, данному А. Маслоу. Почему именно это определение следует привести в качестве аргумента. Во-первых, оно говорит о том, что дает экзистенциализм нашему сознанию и мышлению, а во-вторых именно такие определения как результат обработки философских концептов психологической теорией и составляют суть правильной педагогической технологии. Трудно не согласиться с тем, что именно такое определение экзистенциализма дает возможность для понимания того, почему он нежелателен в образовании постмодерна и почему он должен стать основой преодоления этого образовательного тупика.

Технологическая сущность экзистенциальной направленности личности к самоактуализации раскрывается в том, что «Экзистенциализм, наряду с другими направлениями, помогает нам понять пределы словесной, аналитической, концептуальной рациональности. Он представляет течение мысли, призывающее вернуться к чистому переживанию, непосредственному опыту, как предварительному условию любой концепции или абстракции. Я считаю, что этот призыв является обоснованной критикой всего западного образа мысли, характерного для XX века, включая ортодоксальную позитивистскую науку и философию, которые обе нуждаются в пересмотре» [7].

Человек должен вернуться к самому себе, но не без возвращения к самобытности социальной. Здесь следует не согласиться с А. Маслоу полагавшему, что клиповое сознание можно преодолеть лишь индивидуальной идентичностью без коллективной идентичности. По на-

шему мнению, такое понимание экзистенциализма было предложено в силу непонимания того факта, что вторичные группы модерна (общества) с их дисциплинарными практиками подавления «самости без Я» (М. Фуко) выдавались за социальных субъектов общества пре-модерна не обладавшими этими практиками. Это непонимание привело А. Маслоу к следующему умозаключению об экзистенциальной личности: «Она сопротивляется "приобщению к определенной культуре". Она отстраняется от цивилизации и общества, к которым принадлежит. Она становится в большей степени членом рода человеческого, и в меньшей членом локальной группы. Я подозреваю, что большинство социологов и антропологов воспринимает это в штыки. Поэтому меня не удивит жаркий спор по этому вопросу. Но нет сомнения в том, что именно здесь – основы «универсализма»» [7].

Полагаем, что именно соединение экзистенциализма и археоавангарда приведет нас к тому, что мышление, существующее в образовательном пространстве, скрыто начнет возвращать свои позиции. И вторичное обучение наконец станет тем самым фундаментальным принципом образования, о котором декларативно говорят все реформаторы, но не хотят допустить изменения архитектуры. Ведь если обратиться к археоавангарду, то следует заметить, что человек становится еще более сложным, но идущим к самому себе. Археоавангард ведет человека к мышлению через изображение «человека в четырех модусах, а именно в модусе ускользящего что, в модусе расширения, в модусе непрерывного рождения и в модусе заполнения пустого – составляет смысл авангардистской антропологии. Одно из приложений философского археоавангарда» [3, с. 426].

Выводы

Уход от информационного третичного обучения должен состояться в связи с тем, что травмирующее обучение многознанию, а не мышлению протекает в условиях неправильного определения подлинной личности. Ушедшая от бытия личность, как правило пользуется тем, что именно ее предсказуемость и правильность полагается подлинностью. Визуализация мышления, столь ловко в этом аспекте используемая, ведет человека к тупику. Не случайно в современном педагогическом пространстве наглядность не воспринимается как один из способов инвалидизации мышления, она полагается признаком современной педагогической технологии. Однако здесь мы как раз сталкиваемся с тем, что «признаком клипового мышления является обращение не к опыту, а к воображению. Опыт закрывает возможность связи с априорными ресурсами мышления. Воображение как раз использует эти ресурсы. Визуальное мышление актуализирует их» [4].

Мыслитель в таком образовательном пространстве с его постоянной жадью к самоиспытанию мышления, как установления границ самобытности лишь тогда станет нормальным, когда симулякр человеческого бытия будет признан подлинной целью реформ современного образования. Психология образования сегодня с ее адаптационно-компетентностной составляющей не может никак признаться в том, что подлинная личность здесь ускользает. К сожалению, предостережение-диагноз А. Маслоу не было услышано или его не хотели слышать, а между тем именно в нем содержится весь потенциал экзистенциальной педагогики. Маслоу предупреждал: «Становится все более и более ясно – то, что мы в психологии называем «нормой», на самом деле является психопатологией серости, настолько лишенной драматизма и настолько широко распространенной, что мы даже, как правило, не замечаем ее. Изучение экзистенциалистами подлинной личности и подлинного человеческого бытия помогает направить на эту большую ложь, эту жизнь в иллюзиях и страхе мощный луч чистого света – и увидеть, что это болезнь, и весьма распространенная» [7].

Список источников

1. *Барт Р.* Мифологии. М.: Академический Проект, 2008. 351 с.
2. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / Пер. с англ., под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2005. 390 с.

3. *Гиренок Ф.И.* Антропологические конфигурации философии // *Философия науки*. Вып. 8: Синергетика человеко-мерной реальности. М., 2002. С. 408–426.
4. *Гиренок Ф.И.* Клиповое мышление. – URL: <http://fedor-girenok.ru/klipovoe-myshlenie/> (дата обращения 30.03.2022).
5. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
6. *Карпов А.О.* Общество знаний: знание vs информация // *Философские науки*. 2017. № 12. С. 19–36.
7. *Маслоу А.* По направлению к психологии бытия. – URL: https://royallib.com/read/maslou_abraham/po_napravleniyu_k_psihologii_bitiya.html#69565 (дата обращения 30.03.2022).
8. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 447 с.

References

1. *Bart R.* Mythology. М.: Academic Project, 2008. 351 p.
2. *Bauman Z.* Individualized society / Trans. from English, edited by V.L. Inozemtsev. М.: Logos, 2005. 390 p.
3. *Girenok F.I.* Anthropological configurations of philosophy // *Philosophy of Science*. Issue 8: Synergetics of human-dimensional reality. М., 2002. Pp. 408–426.
4. *Girenok F.I.* Clip thinking. – URL: <http://fedor-girenok.ru/klipovoe-myshlenie/> (accessed 30.03.2022).
5. *Ilyenkov E.V.* Philosophy and culture. М., 1991. 464 p.
6. *Karpov A.O.* Society of knowledge: knowledge vs information // *Philosophical sciences*. 2017. No. 12. Pp. 19–36.
7. *Maslow A.* Towards the psychology of being. – URL: https://royallib.com/read/maslou_abraham/po_napravleniyu_k_psihologii_bitiya.html#69565 (accessed 30.03.2022).
8. *Heidegger M.* Time and being: Articles and speeches. М.: Republic, 1993. 447 p.

Статья поступила в редакцию 11.04.2022; одобрена после рецензирования 20.04.2022; принята к публикации 30.04.2022.

The article was submitted 11.04.2022; approved after reviewing 20.04.2022; accepted for publication 30.04.2022.