

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



В. К. Пичугина

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ: АНТРОПОЛОГИЧНОСТЬ, ДИСКУРСИВНОСТЬ, ЭПИСТЕМОЛОГИЧНОСТЬ

УДК 37.015

ББК 74.03

Историко-педагогическая ретроспектива выстроена на основе понимания педагогической реальности как трехмерной реальности, которая описывается через три вектора: вектор познавательного поля, вектор человека и вектор дискурса.

Ключевые слова: дискурс, историко-педагогический процесс, педагогическая реальность, человек, эпистема.

V. K. Pichugina

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PEDAGOGICAL REALITY RETROSPECTIVE: ANTHROPOLOGICAL, DISCURSIVE EPISTEMOLOGICHNOST

Historical and educational retrospective built by understanding the pedagogical reality as a three-dimensional reality, which is described by three vectors: the vector of the cognitive field vector and the vector of human discourse.

Key words: discourse, historical and educational process, educational reality, the man episteme

Современный этап развития педагогического знания характеризуется как этап, связанный с пересмотром

фундаментальных установок, на основе которых оно может быть понято в контексте решаемых социумом про-

блем. Одной из важнейших методологических проблем становится проблема переосмысления предмета истории педагогики: актуализируются вопросы о балансе между узкой и предельно широкой точками зрения на определение предмета истории педагогики (Э. Д. Днепров), экстенсивном и интенсивном характере его расширения (С. В. Бобрышев), его отграничении или синонимировании с предметом истории образования (Н. А. Вершинина), выделении в предмете истории педагогики подпредметов, исследуемых историей педагогической практики, историей педагогической мысли, историей педагогического сознания и историей педагогического обычая (В. Г. Безрогов) и др. Анализируя противоречивые тенденции, Г. Б. Корнетов подчеркивает, что четкое понимание предмета истории педагогики «позволяет удерживать исследовательскую рамку данной отрасли знания», и определяет его как педагогическую реальность «в системе порождающих ее контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной» [9. С. 52–53]. Педагогическая реальность как предмет педагогического знания — это реальность, которая существует в виде педагогических явлений, событий, процессов, феноменов, описывается через характеризующие их понятия (А. А. Касатиков, И. А. Колесникова, А. А. Остапенко, В. В. Сериков и др.). С одной стороны, она динамична, поскольку отражает релятивность воспитательного и образовательного идеалов, а с другой — статична и на каждом историческом

этапе требует адекватного описания и понимания в контексте решаемых социумом проблем.

В логике М. Фуко важно понять не столько правила, которые определяют «немое существование реальности» и «каноническое использование словарей» [12. С. 49], сколько правила, которые позволяют по-новому взглянуть на движущие силы ее развития. Заданные в разных социально-исторических и культурно-исторических координатах и понятые в широком диапазоне (от божественного до идеологического предопределения), они не только способны задавать разные масштабы охвата педагогической реальности во множестве ее проявлений, но и разные масштабы ценностно-смыслового ранжирования этих проявлений. «Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминруются множеством условий, факторов и обстоятельств», что накладывает отпечаток на процедуру историко-педагогической интерпретации прошлого [7. С. 48]. В истории педагогики, как и в истории в целом, наряду со значительными по протяженности этапами поступательного развития существуют короткие переломные этапы, максимально обостряющие существующие противоречия и кардинально меняющие вектор дальнейшего развития. В рамках синергетического подхода их возникновение объясняется тем, что в сценарии развития сложных систем потенциально заложено то, что способно необратимо его изменить; в рамках эволюционного подхода — скачкообразными переходами в новое качество; в рамках

дискурсивного подхода — возникновением и исчезновением конфликтующих дискурсов.

Вместе с тем, вне зависимости от того, рассматривается ли историко-педагогический процесс в единстве или противопоставлении дискретности и неделимости, непрерывности и прерывности, синхронии и диахронии, и относится ли история педагогики к историям, которая «множит разрывы» или «разрывов избегает» (М. Фуко), педагогическая реальность любой эпохи — сложное и неоднозначное образование, которое не познается напрямую и не воссоздается в упрощенном виде. Являясь частью исторического процесса, педагогическая реальность требует «панорамного видения» своего исторического движения (И. А. Колесникова) и комплексного восприятия: как прошедшей, как современной и в некоторой степени как будущей реальности. Достижение «панорамности» в рассмотрении педагогической реальности осуществляться не только через установление механизмов преемственности, но и через установление механизмов, порождающих разрывы данной преемственности. В первом случае речь идет о максимальном охвате педагогической реальности, а во втором — об обозначении знаковых поворотов в ее развитии. Возможность обозначения знаковых поворотов в развитии педагогической реальности в логике «прошлое — настоящее — будущее» подразумевает выявление педагогического потенциала противоречий, присущих различным педагогическим представлениям о ней как многомерной реальности.

Опора на исследования, характеризующие дискурсивные (Е. Н. Болотникова, В. А. Бурцев, Е. А. Кожемякин и др.), дискурсивно-антропологические (С. С. Хоружий) и дискурсивно-исторические приоритеты (В. В. Керов, Б. Г. Могильницкий и др.) научной реальности, а также идеи социального конструирования (П. Бергер, К. Вульф, Н. Лукман, П. Уинч и др.) и культурного осмысления реальности (В. С. Библер), многомерности антропологической (В. С. Мухина, С. С. Хоружий) и педагогической реальности (И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, А. А. Остапенко) позволили рассматривать педагогическую реальность как трехмерную реальность, которая описывается через три вектора: вектор познавательного поля, вектор человека и вектор дискурса.

Вектор познавательного поля отражает изменения педагогической реальности, возникающие при переходе из одного познавательного поля в другое. Представления М. Фуко о том, что смена дискурсов обусловлена сменой познавательных полей («эпистем», по М. Фуко) — «ренессансное» (XVI век), «классическое» (рационализм XVII — XVIII вв.) и «современное» (с конца XVIII — начала XIX в. по настоящее время) — каждое из которых отражает определенный уровень научных представлений, на современном этапе пересмотрены с хронологической и содержательной точек зрения. В качестве альтернативных исторических отрезков рассматриваются преמודерн, модерн и постмодерн. Понятие «преמודерн» объеди-

няет Античность и Средневековье, понятие «модерн» в «хронологическом смысле» употреблялось в поздней античности, однако связано, прежде всего, с эпохой Просвещения (конец XVII — первая половина XIX в.), а понятие «эпоха постмодерна» — с временным отрезком вторая половина XX — начало XXI вв. Несмотря на то что премодерн представляет собой проект прединдустриального общества, модерн — индустриального, а постмодерн — постиндустриального, на современном этапе первый еще недопонят, второй еще не завершен, а третий еще до конца не определен.

Вектор человека вскрывает то, что в основе переходов от премодерна к модерну, а затем к постмодерну лежало не столько переосмысление предыдущей педагогической реальности на основе новых знаний о человеке, сколько инверсия ее антропологических смыслов и ценностей.

Ф. В. Лазарев и Б. А. Литтл, говоря о многомерности человека, подчеркивают следующее: «Эпистемологически невозможно описание исследуемой системы без учета объективных условий и познавательных предпосылок, с которыми связан субъект и которые предопределяют его познавательную позицию» [10. С. 29]. С одной стороны, можно говорить о том, что черты педагогической реальности предыдущей эпохи проявляются в последующей (и современная педагогическая реальность представляет собой сплав мировоззренческих позиций премодерна, модерна и постмодерна), а с другой — очевидно, что они обусловлены при-

нципально разными объективно и субъективно существующими антропологическими значениями, смыслами и ценностями.

Вектор дискурса (в понимании дискурса как реальности, которая не создается человеком, а неявно воздействует на него, закрепляя особый взгляд на мир и себя в мире) позволяет проследить направления научно-педагогического поиска в диапазоне «знаковость — символизм». В педагогической реальности по-разному соотносятся четкая определенность и ограниченность знаками, концентрирующими в себе логику и доказательство, с открытостью и пластичностью благодаря символам, подразумевающим некоторую степень свободы от усредненных и стандартизированных значений. Историческое описание педагогической реальности, нашедшее отражение в понятиях и представлениях, предопределено тем, что она может существовать как знаковая, символьная или знаково-символьная реальность, которая требует истолкования не только репрезентированных словом педагогических текстов, но и репрезентированных символами идеологических, парадигмальных и ментальных установок, актуализирующихся посредством дискурсов педагогики.

Регулятором социальной жизни в эпоху премодерна являлась традиция, которую современные исследователи чаще всего определяют как мифологическую в античности и религиозную в средние века. Вместе с тем, специфика ментальных установок премодерна становится понятной только

тогда, когда премодерн осознается как совершенно иная реальность, «проступающая» через многочисленные религиозные учения. Это был особый отрезок истории, в котором человек был растворен в окружающем его мире и настолько понятен, что в нем не видели «непостижимой тайны» (М. Бубер). Изучение человека не рассматривалось как нечто специфическое, требующее абстрагирования от всего остального, и осуществлялось в сакральной системе координат. Сакральность времени и пространства отражали неразрывность связи человека с высшим миром, закрепленную в культах, мифах, обрядах и ритуалах.

Проекция «сакрального» на «педагогическое» реализовывалась в символическом характере педагогической реальности. Первые попытки очертить контуры педагогической реальности и человека как ее исходной точки, принятые античными мыслителями, осуществлялись именно через символ. Смысловая насыщенность языка педагогики на уровне символа-образа, имеющего внутреннюю связь с тем, на что он неявно указывает, фиксирующего смысловую многозначность (по Е. А. Елизовой и Н. Г. Фроловой), была отражена в понятиях «агогэ» (формирование военно-патриотического сознания спартанца), «арете» (качество или природное свойство героя и благородного человека), «диамастигосис» (дословно «бичевание», один из этапов патриотического воспитания спартанца, связанный с культом богини Артемиды), «пайдейя» (процесс и результат афинского образования, смысл жизни души), «кало-

кагатия» (дословно «прекрасная добродетель», «нравственная красота») и др., опиравшихся на иррациональное. Ключевые понятия педагогики средневековья — «абецедарий» (прообраз букваря на основе христианских догм) и «катехумен» (от греч. «оглашенный», «получивший устное наставление», усвоивший основные положения христианского учения). Истолкование любого символа предполагало внутреннюю работу по воссозданию образа мира, а его структура позволяла через частное дать представление об общем (янтарь как символ солнца и жизни, крест как символ христианства и др.). Символический язык, в отличие от знакового, противоречив, «его природа с трудом поддается осмыслению для человека современного, однозначной линейной культуры, и наш современник почти перестает говорить на языке символа. Однако для мышления древних людей символ не представлял никакого затруднения, являясь часто основным элементом этого мышления» [5. С. 98].

Символизм на абстрактном уровне языка педагогики премодерна многократно усиливался при переходе к уровню дискурса, указывающего, что человек премодерна «есть животное символическое» (Э. Кассирер): создает символический мир и испытывает потребность в образовании для того, чтобы преобразовывать его. Символизм педагогической реальности премодерна не был продиктован врожденными человеческими инстинктами (например, «диамастигосис» — бичевание юношей у алтаря Артемиды, часто заканчивающееся смертью юноши у спартанцев

и получившее более жесткую форму у римлян, не может рассматриваться как педагогическое насилие), а являлся практическим воплощением обязательств к исполнению норм и требований. Несмотря на то что эпоха премодерна объединяла несколько веков и не была однородной, в основе педагогической деятельности всегда лежала та или иная символическая система, истоки которой лежали в онтологии божественного сотворения мира.

Описание педагогической реальности премодерна возможно с некоторой долей условности, поскольку понятия «реальность», «субъект», «объект» и «дискурс» стали определять феномены, начиная с Нового времени. Педагогическая реальность премодерна была ограничена не субъект-объектными отношениями, а «антропологическим кругом», который французский философ Р. Гёнон охарактеризовал следующим образом: в центре круга находится точка — это «совершенный человек», периферия круга — «обычный человек». Переход от периферии к центру осуществлялся благодаря образованию и был доступен далеко не всем (доступ к образованию находился в прямой зависимости от пола, происхождения, достатка). Педагогическая реальность не воспринималась как отдельная реальность: то, что предлагаемое к изучению и реально существующее — это два разных мира, стало очевидно только в педагогике модерна, которая стала результатом десакрализации педагогики премодерна. Обусловленность педагогической реальности дискурсом была обозначена П. Адо: дис-

курс «оправдывает жизненный выбор и развивает все вытекающие из него следствия» или является оптимальным средством, позволяющим «воздействовать на себя и других» и «полностью изменить бытие человека» [1. С. 236—237]. В педагогическую реальность Средневековья перешло только первое положение: жизнь человека разворачивалась в контексте смирения и самопреодоления и не предполагала радикальных изменений бытия. Дискурсы педагогики не воспринимались как дискурсы, которые могут быть выделены из дискурсивного пространства и подвергнуты специальному изучению. Конструирование педагогической реальности осуществлялось следующим образом: явления и события соотносились с символами, что рассматривалось как необходимое педагогическое условие, дающее возможность интегрироваться в существующий дискурс и быть понятым.

В основе эпохи модерна лежали идеи главенства разума над верой, нового над старым, прогресса над регрессом. Ускоренные темпы развития ключевых сфер обусловили потребность в модернизации, с которой, как и сейчас, напрямую связывали получение адекватного ответа на вызовы будущего уже сегодня. Долгосрочные перспективы науки и общества выстраивались в соответствии с технологическими перспективами («технологический оптимизм» эпохи модерна). Человек модерна описывался в четырехмерной системе координат — три координаты пространства и координата времени. Отличительной мировоззренческой чертой эпохи модерна было стремление

решить ключевую проблему античности: воссоздать «цепь бытия во всей ее полноте — от элементарных частиц материи до высших форм жизни во Вселенной» [11. С. 4]. В данном контексте в основе воссоздания «цепи бытия человека» лежала прямая его абсолютной познаваемости: приоритет настоящего знания о нем перед прошлым, изжившим, требующим замены.

Приоритет разума над верой открыл для человека модерна огромное количество возможностей, превратив процесс самоопределения из предзаданного в принудительный. Траектория человеческой жизни стала задаваться не церковью, а школой: на смену тезису «верь всему и всю жизнь» пришел тезис «учись всему и всю жизнь». К. Вульф подчеркивает, что педагогика является, прежде всего, «продуктом модерна», закрепившим в ней свои ключевые мировоззренческие установки: универсальность, рациональность и репрезентацию (К. Вульф). В центре ее внимания находился субъект, который должен пройти «всеобщий путь оптимального обучения» (универсальность) через погружение в специально созданный «конструкт мира» (репрезентация) «исключительно с учетом перспективы будущего трудового контекста» (рациональность); субъект, попадающий в поле внимания педагога лишь настолько, насколько это необходимо для реализации соотношения «цель-средство» [3. С. 48—49].

Реальность модерна четко отделена от педагогической реальности, так как последняя призвана репрезентовать первую. Чтобы подчеркнуть

свою обособленность, педагогика строит свою «гиперреальность» (термин К. Вульфа), в которой обосновывается, что с некоторыми оговорками можно признать тождественность предлагаемого к изучению «мира знаков» и реального мира. Смысловая насыщенности языка педагогики модерна осуществлялась на уровне знака: материального предмета, выступающего в качестве указания на другой предмет, его свойство или отношения с другими предметами (по Е. А. Елизовой и Н. Г. Фроловой). В ней провозглашался высокий статус слова, концентрирующего в себе логику и доказательство, и текста, ассоциировавшегося с наиболее правильным и полным отражением реальности. Эпистему классического рационализма (XVII—XVIII вв.), которая входит в хронологические рамки модерна (конец XVII — первая половина XIX в.), М. Фуко охарактеризовал как эпоху, в которой слова и вещи теряют тождественность и начинают соотноситься опосредованно — через мышление, в пространстве «слово — образ». Философ подчеркивает, что дискурс — это одновременно и событие знака, и нечто большее, чем означивание вещей, поэтому не сводим к языку и речи. В модерне, с одной стороны, обозначилась тенденция четкого отграничения дискурсов педагогики (от дискурсов религии, философии, других наук), а с другой — тенденция отчуждения дискурса от человека, который стал характеризоваться через совокупность дискурсов, в которые он вовлечен.

Конструирование педагогической реальности предполагало следующее: любое явление и событие (произо-

шедшее несколько лет или секунд назад) переводилось в слово, с которым оказываются связанными и субъект, непосредственно осуществивший этот перевод, и субъекты, воспринявшие и транслирующие это переведение другим. Данный перевод позволял не только интегрироваться в существующий дискурс и быть понятным, но и обозначить свой собственный дискурс. В основу педагогической деятельности была положена идея Я. А. Коменского о всемогущей «дидактической машине», работающей в школе и за ее пределами с любым исходным человеческим материалом. Предложенная им практическая, технологичная и рентабельная модель организации школьного образования предопределила развитие не только педагогики модерна, но и критикующей ее педагогики постмодерна. Тезис Ю. Хабермаса о том, что модерн представляет собой «незавершенный проект», оказался справедлив и для реальности в целом, и для педагогической реальности в частности. В дальнейшем споры велись вокруг частного, не затрагивая общее представление о «дидактической машине»: оптимизировать педагогическую деятельность возможно, только проникнув в человеческую природу и составив полное представление о ней. «Выход из школьных лабиринтов», осуществленный педагогами эпохи модерна, на деле оказался входом в новый лабиринт, где простота и ясность в понимании особенностей «материала», с которым работаешь (детей), — лишь иллюзия» [8. С. 4].

В основе теоретической рефлексии *постмодерна* — сомнение в существовании единственно верных и не-

зыблемых теорий, концепций и идей. Многомерность мира и человека подразумевает плюрализм мнений и исследовательских программ. Постмодерн предстал «интеллектуальной реакцией» на те процессы, которые не поддавались традиционному описанию и объяснению (Э. А. Орлова), и сместил научный фокус на антропоцентричные процессы. Реальность постмодерна находится за пределами понятий, образов и представлений, сформулированных в научных, религиозных и философских теориях модерна. Человек не может существовать в жесткой системе координат, поскольку сам ее задает, рассматривая мир не как пространство потребления и развлечения, а, прежде всего, как пространство, наполненное смыслами и возможностями. Субъективное, принадлежащее человеку как познающему субъекту, не имеет пространственных координат и не может быть описано только через временную координату. Помимо того, что к четырехмерной системе координат модерна добавляются еще три координаты — ценности, смыслы и значения («социальные миры» Л. С. Выготского), уже имеющиеся координаты пространства и времени стали рассматриваться значительно шире. Ключевые мировоззренческие установки постмодерна — антропологичность и дискурсивность — стали не столько новыми, сколько заново актуализированными методологическими установками педагогической реальности благодаря «постмодернистским изысканиям» (термин М. А. Никулиной).

Педагогическая реальность постепенно приобретает черты постнеклас-

сической реальности: от нее, как и от реальности в целом, «каждый желает получить свою порцию субъективности (национальной, языковой и т. д.)», «свою память, а не универсальную; свой рассудок, а не машинный; свою фантазию, а не то, что выработано в недрах безликих редакций и мозговых трестов сознательными машинами», осознавая, что свое «все время распадается на что-то чужое», а «субъективность стала слишком серийной» [Цит. по: 4]. В центре внимания педагогики на современном этапе ее развития находится не универсальный, а конкретный субъект, способный подчиняться или сопротивляться дискурсам. Педагогическая реальность постмодерна — знаково-символьная реальность, отвечающая утверждению М. Фуко о реальности, в которой слова и вещи опосредованы языком, определяющим педагогическую деятельность, детерминирующим создание нового и переосмысление имеющегося. Символам постмодерна свойственна «многослойность» и отсутствие связи с реальностью, а знакам присуща способность репрезентировать не только вещи и связи, но и представления (Э. А. Орлова). Знаково-символьный характер педагогической реальности подчеркивают В. В. ШоганиН. Н. Зубкова, оперируя понятием «знаково-символическое пространство обучения», И. В. Гриненко, М. И. Макаров, И. А. Мезенцева, Е. Н. Моргачева, А. А. Остапенко и др., описывая специфику знаково-символьной деятельности учителя и учащихся, В. Ю. Смольников при изучении знаково-символической системы конструирования учебного тек-

ста, Е. А. Елизова и Н. Г. Фролова, рассматривая дискурсивный аспект гуманитарных смыслов воспитания и др. Истоки данного понимания лежат в работах Л. С. Выготского и его учеников, обосновавших, что изучение человека, существующего в знаково-символьном пространстве, где язык и речь являются основой мышления, общения и социальной координации опыта, не должно осуществляться абстрактно, безжизненно и в отрыве от него самого. Предметная область педагогики и психологии осложнена тем, что изучение человека происходит в условиях, от которых невозможно абстрагироваться, и ситуациях, которые способны его изменять. Обозначенные Л. С. Выготским проблемные точки психолого-педагогического поиска на современном этапе экстраполированы на все гуманитарные науки. А. Г. Бермус, характеризуя гуманитарную методологию, подчеркивает, что специфика современной реальности заключается не столько в «семантических сетях», образованных знаками и символами, сколько в ориентации на субъекта, «персонализации реальности» [2].

Педагогическая реальность постмодерна отражает не статику, а динамику человека: «стремление к самотождественности» (быть самим собой) сменяется «стремлением к полноте человеческого бытия» (быть выше себя) (А. В. Шувалов). «Сама суть педагогики постмодерна заключается ... в том, чтобы научиться видеть образовательный процесс (его субъектов, цели, средства, результаты, детерминанты, общий контекст) с возможно большего числа позиций,

признавая их не взаимоисключающими, не просто рядоположенными, а взаимодополняющими друг друга» [6. С. 16]. Сакральность педагогики премодерна проверялась на прочность «дидактической машиной» модерна, которая в свою очередь проверяется на прочность постмодерном: классические педагогические теории частично исчерпали свои эвристические возможности, и все четче обозначаются границы их применимости к новому проблемному полю педагогики, а альтернативные педагогические теории еще не оформились. Конструирование педагогической реальности осуществляется следующим образом: любое явление и событие не столько воспроизводится, сколько заново соотносятся с символом и актуализируются в слове. При этом, помимо субъекта с исходным явлением или событием, оказываются связанными множество других явлений и событий; происходит переоценивание, переосмысление и перевосприятие педагогической реальности не столько на основе конвергенции сходных явлений и предыдущих событий, сколько на основе конвергенции предыдущих смыслов и определенных ценностей.

Таким образом, ключевые мировоззренческие установки реальности премодерна (сакральность и традиционность), модерна (по К. Вульф, универсальность, рациональность и репрезентативность) и постмодерна (антропологичность и дискурсивность) являлись методологическими установками для «частных» реальностей (исторической, педагогической, экономической и т. д.). Это дало возмож-

ность рассматривать педагогическую реальность как реальность, которая может быть описана тремя векторными величинами: вектором познавательного поля, вектором человека и вектором дискурса. Вектор познавательного поля обуславливает то, что для познающего субъекта гарантом легитимности педагогической реальности в премодерне являлась вера, в модерне — разум, в постмодерне — язык. Изменения, происходящие в педагогической реальности, цикличны и ограничены сакральной системой координат (премодерн), динамичны и ограничены четырехмерной системой координат (модерн) или скачкообразны и осуществляются в многомерной системе координат (постмодерн). Вектор дискурса позволяет характеризовать педагогическую реальность премодерна как систему символов, которую Бог открыл человеку для продуцирования образов; педагогическую реальность модерна — как систему знаков, которую человек открыл себе сам и зафиксировал в словах и текстах; педагогическую реальность постмодерна — как систему знаков и символов, которую язык открыл человеку, предельно расширив понимание текста. Вектор человека обуславливает следующее: педагогическая реальность премодерна основывалась на абсолютном и известном знании о человеке, который осуществлял процесс познания, не противопоставляя себя познаваемому объекту; в педагогической реальности модерна познаваемый объект был подчинен универсальному познающему субъекту, стремящемуся стать «гармонически развитой личностью»; педагогическая реальность пост-

модерна — это реальность уникальных познающих субъектов, осознающих непостижимость знания о самих себе и ограниченных осознанием этой непостижимости. В постмодерне стало очевидно, что педагогическая реальность любой эпохи обусловлена не только особенностями пространства, в кото-

ром происходит постановка проблем и выработка путей их решения (вектор познавательного поля), но и способами превращения актуальных проблем человека в собственно педагогические проблемы (вектор человека и вектор дискурса).

Список литературы

1. Адо, П. Что такое античная философия? / П. Адо. — М. : Изд-во гуманитарной литературы, 1999. — 320 с.
2. Бермус, А. Г. Введение в гуманитарную методологию / А. Г. Бермус. — М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2007. — 336 с.
3. Вульф, К. Антропология воспитания / К. Вульф. — М. : Праксис, 2012. — 295 с.
4. Гавров, С. Н. Модернизация России: постимперский транзит [Электронный ресурс] / С. Н. Гавров. — Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/gavrov-3/> — Дата обращения: 21.05.12.
5. Елизова, Е. А. Гуманитарные смыслы воспитания. Язык, текст, дискурс / Е. А. Елизова, Н. Г. Фролова. — Красноярск : КГПУ, 2010. — 220 с.
6. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода / Г. Б. Корнетов. — М.—Владимир : ВГПУ, 1998. — 48 с.
7. Корнетов, Г. Б. Предмет и объект истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 1. — С. 34–52.
8. Корнетов, Г. Б. Проблемы и перспективы развития образования в современном мире / Г. Б. Корнетов // Научно-методическое обеспечение развития образования в современных условиях: сборник научных и методических материалов. — М. : АСОУ, 2012. — С. 4–32.
9. Корнетов, Г. Б. Современное осмысление предмета истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический ежегодник. — 2012. — М. : АСОУ, 2012. Вып. 49. — С. 37–53.
10. Лазарев, Ф. В. Многомерный человек. Введение в интервальную антропологию / Ф. В. Лазарев, Б. А. Литтл. — Симферополь: СОНАТ, 2001. — 264 с.
11. Орлова, Э. А. История антропологических учений : учебник для студентов педагогических вузов / Э. А. Орлова. — М. : Академический проект; Альма Матер, 2010. — 621 с.
12. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. — Киев : Ника-Центр, 1996. — 206 с.