



УДК 378.1 : 159.9  
ББК 74.58 022

## Образовательные практики: амплификация маргинальности

Альманах № 4

Серия «Университет в перспективе развития»

Белорусский государственный университет.  
Центр проблем развития образования БГУ  
Под ред. А.А. Забирко.  
Мн.: Технопринт, 2000. – 184 с.

ISBN 985-464-059-0

В альманах включены материалы проблемно-разработческого семинара «университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы», проведенного в Белорусском государственном университете 21-23 сентября 2000 года, а также статьи в рамках тематики семинара, специально заказанные для данного сборника.

Содержание сборника фокусируется на проблематике новых форм университетской подготовки; предпринимаются попытки осмысления разных типов гуманитарных образовательных практик. Авторы данного сборника объединяет то обстоятельство, что каждый из них при обсуждении образовательных стратегий использует ту или иную форму критического дискурса.

Сборник статей ставит своей задачей расширение читательского опыта осмысления университетского образования путем привлечения ресурса, накопленного в текстах, проблематизирующих единообразие практик преподавания и создающих возможность для конструирования альтернативных педагогических концепций университетского образования.

Данное издание предназначено для преподавателей, ученых, исследователей проблем высшей школы, аспирантов, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

### СОДЕРЖАНИЕ

**Предисловие Многообразие не данность, а проект.** (с. 5)

**Введение Чтение без контекста.** (с. 8)

**Коломинский Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация.** (с. 12)

**Слепович Е.С. Размышления специалиста об авторской практике "Психология ребенка с аномальным развитием".** (с. 20)

**Краснов Ю.Э. От вербально-технической к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме психологического образования. Опыт реконструкции становления и методологического обоснования проекта "ПРАКТИКА" как единица (университетского) психологического образования.** (с. 25)

**Фофанова Г.А. После лекции Полонникова А.А. Размышления психолога.** (с. 36)

Харин С.С. Совершенство развития (теоретические аспекты личностно-профессионального становления субъекта научной деятельности). (с. 40)

Файферман В.В. Психологические особенности функционирования намерений в процессе профессиональной подготовки психологов. (с. 61)

Герасимова В.А. Просто ни о чем... (с. 68)

Держен К.Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика. (с. 74)

Соколова М.В. Лирическое эссе на тему "Об издержках педагогического процесса". Взгляд изнутри. (с. 102)

Полонников А.А. Сверхъестественность образования. (с. 106)

Корчалова Н.Д. Возможность и воображение. (с. 131)

Забирко А.А. Время и образование. Несколько метафор к образовательной практике. (с. 133)

Корбут А.М. Образование | проблематизация. (с. 136)

Интервью с человеком, не написавшим послесловие. (с. 158)

Забирко А.А., Герасимова В.А., Корбут А.М., Корчалова Н.Д., Полонников А.А. Комментирующий диалог как образовательная практика: конструирование события. (с. 162)

## Образование | проблематизация

*КОРБУТ Андрей Михайлович, аспирант Белорусского государственного университета, г. Минск.*

*Все эти башни и  
монументы  
напоминают мне  
одного здешнего  
сумасшедшего,  
который задумал  
дорваться до Китая и  
так глубоко ушёл в  
землю, что уверял,  
будто уже слышит  
звон китайских  
горшков и кастрюль.*

*Генри Торо,  
Уолден, или Жизнь в  
лесу*

Конечно, возможность образовательной практики не конституируется самореферентностью, то есть очевидность того, что мы называем образованием, не соотносится ни с историей, в том числе историей субъективности, ни с настоящим как способом моделирования своей идентичности. Но так же можно увидеть, и что именно подобные процессы создают образование в нас. В промежутке между двумя этими плоскостями находится область, или даже не область, а образ, непонятность, недоступность которого превращает возможность образовательной практики в свой продукт. В этом образе нет ничего от образа, он лишён внешнего. У него нет границ, и он, скорее, ощущается, чем чувствуется. Но, однажды проникнув в нашу сеть объяснений, этот образ запускает процесс инверсии смысла. Это означает, что практика начинает реализовывать не осмысленность, не целостность, не целенаправленность, а промежутки между ними, места, где любое утверждение, любое отношение заканчивают свою работу, то ли умирая, то ли уставая, то ли теряя интерес, а может быть и просто исчезая. Там, где прекращается целый мир и связанные с ним практики себя, не может утвердиться строгий аналитический взгляд. Но даже критическое рассмотрение, поскольку оно всегда онтологизирует свой объект, не обладает способностью направлять свой взгляд в образовавшуюся пустоту, так, чтобы сама пустота смотрела этим взглядом.

Поэтому два основных метода, используемых в данном тексте, учитывают как раз эту неточность при попытке попадания в то, что находится по ту сторону любой формы. Во-первых, речь идёт об отказе от аналитической, в том числе литературной, действительности в пользу “радикального эмпиризма” [6], под которым понимается практика конструирования в себе и в себя того, что уже вроде бы сделано, но одновременно не может быть измерено временными интервалами. Я и есть отсутствие образования. Это абсолютно прагматическая ситуация, связанная с действием, а не с оформлением. Видение движения требует одного вида зрения, а именно становления. Говорить об образовании — это значит становиться образованием, говорить о его отсутствии — это значит отсутствовать самому. Но проблема оказывается ещё непонятнее, когда мы осознаём, что действие разрушает деятельность, что действие вообще не соответствует ни одной из разновидностей активности, но представляет собой “чистую активность”, где “нет ни определённого направления, ни действующего субъекта, ни цели. Лишь безостановочное зигзагообразное движение...” [2, 206]. Если же понимать чистую активность методологически, тогда любая ситуация раздваивается на практику себя и практику образования, как две возможности, одинаково невозможные, если стремиться к ним. В этом смысле, открывается разрыв между намерением и целью. Намерение конституирует объект, а цель вообще с ним не соотносится. Попадание в точку исхода границы некоторого пространства не зависит от целей, переживаний, средств, желаний. Предсказать, как, где это будет и будет ли вообще, нельзя; остаётся лишь акт ожидания, без конца и начала, без времени и пространства, без того, кто ждёт, и того, что ожидается. Поэтому весь этот текст застыл в ожидании.

Второй метод, безусловно, и есть первый метод, только несколько смещённый по отношению к себе. Он представляет собой намеренный “промах”, но особый по своей функции. Это не ошибка. Дело в том, что если не известно, если безразлично куда попадаешь, тогда это и есть “промах” по отношению к идентичности, невозможность замкнуть траекторию повтора на исходной точке. В этих обстоятельствах можно спорить с тем, мимо чего траектория промахивается, — с действительностью, с ощущениями.

Начинается спор с образованием. Но опять же, это спор с чем-то, что оспаривает нас, что лишает нас оснований для спора. Мы ввязываемся в него не для того, чтобы открыть, дойти, показать, увидеть, а потому, что только так изначальная, бесконечная дистанция образования станет действующей силой, не влияющей на нас. И это не цель. Это, скорее, репортаж. Намерение лежит не в плоскости отношения к несуществующему образованию, а в совокупности эффектов абсолютизации феноменального. Когда феномен пересекает свой предел, он не только перестаёт фиксироваться, но и собирает идеальный мир, так что прикосновение к двум пространствам — это всегда попытка неоднородного действия. Дальность и близость не измеряют прагматику. Так что второй метод — это образование с плюралистической точки зрения.

Следует добавить, что образования нет. Его не существует. И это нас интересует особенно, потому что любая иллюзия содержит в себе точки без материи, нематериальные вкрапления, составляющие своё “негативное” смысловое тело, не граничащее с основным телом субъективности. В итоге и субъективность, и смысл деформируются в несколько серий отводящих действий, которые мы попробуем проследить, то есть придумаем им их следы, которые придумают нас.

### ***Выведение ситуации***

В своём функциональном устройстве принцип выведения ситуации не является ни методом, ни понятием, ни ситуацией. Основная проблема здесь определяется в качестве вообще выведения какой бы то ни было ситуации из образовательной практики, то есть, скорее всего, это уход некоторых ситуационных параметров предельных оснований образования. Режим ситуации выключается. В свою очередь это ведёт к двум последствиям. Одно из них разворачивается на уровне представлений о возможном, на уровне осмысленности, другое — на уровне локальности.

Что касается первого случая, то фрагментарность, направленность образовательной практики, конституирующей ситуацию, вызывает к жизни феномен “обратного пространства”, которое распределяется уже дальше в качестве параллельного по отношению к представляемому, то есть субъективного мира ситуационного отражения проецируемой в качестве будущего перспективы данной возможной завершенности. Субъект возможен только в ситуации, и наоборот, ситуация возможна только в субъекте. Параллельность, открывающая возможность “сдвига” между субъективностью и ситуацией, не означает некой недоступности. Скорее, это особенность того, что воспринимается как осмысленность. Конструирование смысла — это конструирование субъекта ситуации, способного “сдвигаться” по отношению к ней, не совпадать с ней, что и представляет собой практику производства осмысленного образовательного мира. “Обратное пространство” располагается там, где пространство ситуации делает принцип очевидности формой образовательной практики, так, что последняя вызывает к жизни восприятие, по сути вмещающее в интенциональность все точки субъективации зрения, знания, мышления. То есть, с одной стороны, происходит предметизация и реификация времени смысла, а с другой — изъятие смысла из смысловой поверхности, актуальной для ситуации, воспринимающей практику, даже изнутри. Обратность же говорит о “растянутости” времени, оставленного на возможность, что в итоге предопределяет сворачивание его в точку, где совмещается субъективность, конструируемая как идентичность предметного порядка, и открытость “иному” смыслу, иному не в отношении оторванности от поля ситуации, а в отношении своего присутствия в такой лакуне восприятия.

Итак, есть несколько линий, составляющих ситуацию. Надо отметить, что это не линии восприятия ситуации, её понимания, то есть они не являются её элементами. Это, собственно, линии, в которых ситуация существует, а значит, линии возможностей.

### **1) Форма целостности**

Целостность в своём конечном варианте — в качестве завершенности — это способ выстраивания возможности развития. Логика преобразования различных целостностей располагает ситуацию вдоль того исторического сечения, в границах которого очерчена ситуация. То есть можно говорить об исторической целостности ситуации, связанной с прошлым, настоящим, будущим конституированием смысла и соответствующей возможностью мотива ситуации; о субъективной целостности, несущей в себе целенаправленность, то есть субъект в ситуации конституируется целью (не обязательно связанной со смыслом); и о континуальной целостности ситуации — приведении всех практик к единому пространству, вне зависимости от тождеств и отличий.

Целостность предполагает саморефлексивность, в то же время являясь её отражением. Если в ситуации образуется брешь, то саморефлексивность начинает работать впустую — она не находит субъекта, а он не находит возможность себя сформулировать. Но поскольку ситуация всё-таки сохраняет свой статус, хотя и ценой потери части своего пространства, то опять саморефлексия начинает отражаться в смысле, точно воспроизводя субъекта. Это означает, если вновь говорить о выведении, что в данном месте одинаково разрушительны как сжатие ситуации, так и её расширение, которые ведут к её исчезновению.

Целостность воспринимается как будто бы она составляет поверхность восприятия, но поверхность, направленную на сохранение существования вне границ простого внимания, скорее в виде общей формы, упорядочивающей множество порядков, допущение которых само по себе есть исторический факт, то есть факт реального существования в действительной ситуации, но истинная в том

институциональный факт, то есть факт разделённого участия в действующей ситуации, но участия в том числе в производстве смысла, из которого уже дальше проводится линия будущего, возвращенного в прошлое. Так организуется место введения ситуации в систему интенций и дальнейшего разворачивания её. Конечно, это не столько навязывание субъективного порядка некоторой серии восприятий, сколько вообще появление идеи восприятия и соответствующей субъективности, делающей из идеи порядок действий внимания, окружающих конкретную ситуацию и определяющих то, как она будет конструировать исходную интерпретацию — смысл.

## **2) Опосредованность.**

Ситуация, состоящая из некоторого набора практик возможного, заявляет о себе на фоне уже упоминавшегося выше “сдвига” двух пространств. Собственно конституирование образовательной ситуации требует включения в свой процесс, по крайней мере, двух типов опосредования — опосредования знанием и позиционного опосредования, которые создают уже конкретные формы — педагога, студента, аудиторию, университет, ручки, конспекты и так далее. Всё это своего рода продукты образовательного пространства. Опосредование в данном случае понимается не как введение некоего элемента, позволяющего двум субъектам создать сеть координаций и коммуникативный порядок либо же вызвать на одной из сторон изменения. Речь ведётся о создании “следующей” реальности с помощью опосредования — превращения в промежуток, раскрытия для смысла — “исходной” реальности, представимо актуальной. Эта “следующая” реальность связана как, с одной стороны, с динамикой субъективации, так и, с другой стороны, с динамикой ситуации. Конечно же, это не онтологическое членение — субъективность динамизируется не в оппозиции к ситуации, потому что ситуация — это способ удержания мира, а значит удержания некоторой формы субъекта, практикующего себя в качестве такового. Практики себя конструируют ситуацию.

Если теперь вернуться к двум видам опосредования — двум первым видам, — то в том, что касается знаниевой опосредованности, намечаются несколько ходов, соответствующих, во-первых, знанию, соотносимому со “следующей” реальностью, далее — знанию, присоединяемому к актуальности, и, наконец, знанию о себе. Образование может быть основанием всех трёх пунктов, собственно, как и субъективность и временность. Например, знание о себе не означает ни отделённости себя от ситуации, ни того, что индивид — это единственный его носитель, ни замкнутости от “следующего” мира. То есть это рассредоточенное знание, завязанное на функциональном, а не личностном уровне. Знание “следующей” реальности структурируется вокруг практик самоидентификации в образовании. Сюда можно отнести и “архив” ситуации — вносимые информационные действия, даже не вносимые, а проецируемые в виде прошлого, настоящего и будущего знания. Но здесь находят своё место также практики проектирования и соответствующее знание. Что касается актуального знания, то оно ведёт к конструированию среды опосредования, материала для знания, которым может быть и субъективность, и опыт, и текст, и слова, и краски — в общем, всё, что способно придать порядку форму, которая будет конституировать образовательную практику в виде актуального окружения, области восприятия и мышления. Наконец, знание о себе утверждает концепцию личной истории, действующими частями которой выступают как субъект, как знание, так и, например, “следующая” реальность или же пространство (в том числе звуковое) аудитории. Это не просто представления о своём прошлом, настоящем или будущем, не только момент субъективации, но и момент институционализации, превращения субъекта в образовательный институт.

Здесь можно перейти ко второму — позиционному — типу опосредования. В первую очередь стоит сказать о коммуникативной среде, выступающей в качестве посредника. Содержание коммуникации, а также её особенности не столь важны. Сама коммуникация в её антропологическом смысле — вот что наиболее важно при попытке конституирования ситуации. Но это не единственный момент, на котором сходятся узлы нескольких практик. Второй аспект — это оформление в виде позиции субъективности, вступающей в результате в бесконечный ответ на саму себя. Ситуация при этом маргинализируется в прямом смысле — у неё появляются края, что не противоречит форме целостности и, в принципе, невозможно без неё. Позиционное опосредование создаёт условия для задействия одного режима практикования, включающего два шага — согласие на возможность и согласие на объективацию. Единство режима в данном случае не менее важно, чем его практикование, которое всегда возвращено к себе: возможность — это возможность практикования. В противном случае, при множестве режимов, субъективность нельзя собрать. Идентичность больше не станет возможной.

Каждая медиаторная форма — это несущий элемент конструкции идентификационного слоя, совокупности идентификационных порядков, проецирующих ситуацию и себя в смысл, то есть в обратном направлении. Поэтому фигурой опосредования могут стать не только осмысленные практики, но и некоторые бессмысленные выражения. В данном случае они используются в качестве каркаса, на котором начинает наращиваться смысл, пока не возникнет целостная ситуация. Но при этом сама идентификационная решётка не делается предметом внимания. Наше восприятие никогда не сможет создать ситуацию идентификации, поскольку рефлексивность, конструирующая схему опосредования, неспособна к опосредующему превращению себя в ситуацию.

## **3) Спокойствие.**

Это ещё один момент, который конституирует ситуацию. Спокойствие — это ткань ситуации,

Это ещё один момент, который конституирует ситуацию. Спокойствие — это ткань ситуации, текстура которой позволяет произвести окончательный синтез смыслового поля. Поэтому спокойствие всегда двояко, всегда оборачивается двумя сторонами — спокойствие как согласие и спокойствие как субъективность. В первом случае спокойствие — результат упорядочивания, размещения ситуации в пространстве смысла, а во втором — продукт удержания ситуации в одной точке этого пространства, что позволяет субъекту зафиксировать свою траекторию в бесконечной подвижной статике цепи событий, а также подтвердить возможность самопознания. Конечно, это может выглядеть так, будто есть некие хаотичные элементы объективного или субъективного мира, достоверность которых подчиняется некоторому произвольному порядку, вносимому в них. Однако спокойствие, о котором идёт речь, не является свидетельством успешности структурирующего процесса. Скорее, мы имеем дело с адекватной реакцией на проецируемый смысл. Адекватность — это не копирование и не “правильность”, но способ указания на тотализирующую локальность ситуационной идентификации, введение такого способа функционирования субъекта, когда обмен, устанавливающийся между ним и ситуацией, носит характер непрерывного распределения идентичности в форме ситуации. Этот обмен совершается в воображении. Воображение при этом воспринимается не как средство создания, а как фигура исключения множественности и неопределённости смыслового оперирования ситуацией, которое, конечно же, не становится от этого объективным, а наоборот, субъективируется; а также как элемент продолженного удвоения продуцирующих инстанций, то есть как способ изменения соотношения актуальное/локальное в виде перевода его в плоскость ситуации, целостность которой выходит за границы субъекта/объекта. Ситуация легализуется через воображение.

Тем самым видно, что спокойствие есть там, где возможно воображение возможного, становящегося ситуацией воображения, конституирующей смысл. Само же воображение, не являясь оперантной функцией, показывает, что конечность ситуации, её осуществляемая ограниченность, основана на принципе экспозиции смысла. Этот принцип означает, что только ситуация, которая имеет рамки, способна вводить смысл в поле воображения, где образовавшаяся в итоге такого решения локальность мышления субъекта реагирует уже не на воспринимаемое — за восприятие оно спокойно, — а на возможность образования того, что, в силу своей вынесенности за край ситуации, ситуацию двигает, индуцирует процесс обмена между идентичностью и ситуацией. То, что опосредует внеситуативность ситуации, составляющую сам способ её конструирования, называется знаком, и он не находится вне ситуации или за ней. Он всегда создаёт в самой ситуации точки, где возможно “прикрепление” к смыслу, только в данный момент и возникающему. Знаками образовательной ситуации выступают, к примеру, конец и начало занятия и жесты, указывающие на них, как во времени, так и в пространстве. Но здесь важно, наверно, не столько дешифровка, сколько кодировка. Если ситуация кодируется знаками, и здесь их содержание не столь существенно, то открывается возможность конституирования идентичности в воображении, а значит и спокойствие. Спокойствие не столько переживается, сколько практикуется в качестве аппарата примерки ситуации к возможности воображения. Воображение при этом говорит субъекту не только о внешнем, доступном предсказанию процессе становления ситуации, но и о внутреннем самовосприятии ситуации, то есть о связи потенциального будущего с потенциальным настоящим и потенциальным прошлым. Утрата одного из элементов разрушает цикл поддерживающих обменов смысла и уничтожает спокойствие, точнее, делает его неактуальным.

### ***Отсутствие опыта***

Когда мы говорим о ситуации и о выведении её из образовательной практики, мы делаем ход в сторону от объективности, вне её. С другой стороны, субъект, возникающий в ситуации, точнее таким же образом, перестаёт действовать в качестве принципа производства реальности. Теперь необходимо связать пространство ситуации с процессом конституирования опыта как выражения той конечной грани и задачи ситуации, по которой смысловое единство настоящего прочерчивает серию событий, определяемых “вспышками” воображения, о чём говорилось выше. Это означает, что нас интересует не столько механизм опыта, его “телесная” конституция, сколько такой опыт, который “выходит за границы самого себя” [3, 383], вытесняет себя туда, где он не сможет осуществиться. Это опыт, который замыкается в ситуации. Поэтому можно говорить об отсутствии опыта, о практике вне опыта, которой нет и не может быть в опыте. Такая практика не имеет свойств, поскольку у неё нет реальности. Она включена в процессы столкновения опыта с его отсутствием, когда образуется новая поверхность, где нет места времени, пространству, идентичности и другим продуктам функционирования ситуации. Эта поверхность не замещает существующую интерпретативную структуру, так как она вообще к ней не относится. Она даёт о себе знать как то, к чему нет пути, что даже невозможно осознать. И образование “чистой” поверхности в ситуации опыта — это не знак того, что помимо неё нечто есть. Столкновение опыта со своим отсутствием происходит в режиме конструирования, а не онтологизации, который характеризуется следующим:

#### **1. Непредсказуемость.**

Непредсказуемость в данном случае означает помимо абсолютной актуализации восприятия и саморефлексии ещё и вероятность такой практики, которая не нуждается в знании. Когда непредсказуемость собирает элементы реальности на основе моментальной локализации в максимально напряжённой точке внимания, знание, во-первых, ничего не говорит о том, что внимание

может делать на своей границе, то есть какие формы можно здесь собирать, не обладая временем; и во-вторых, знание не имеет места для накопления, ему не за что закрепиться, ведь смысловое поле, державшее ситуацию в фокусе конституирования, сжимается настолько, что перестает ощущаться. Мы больше не знаем, что ожидать и что происходит. Кроме того, знание — это действие, так что его исчезновение парализует деятельность. Нет, поведение не прекращается. Прекращается процесс целеполагания и осмысления, который и есть действие. Соответственно акцент смещается на длительность, которую несёт нефокусированное ожидание. Ситуация отделяется от воображения и распадается на цепочку ожиданий, каждая из которых начинает производить свою поверхность. В итоге субъективность не может выбрать то место, вокруг которой она сумеет развернуть ситуацию. Будущее уходит в будущее, а прошлое — в прошлое. Опыт скрывается из ситуации.

Но непредсказуемость входит и в само восприятие. Если нет того, что объективирует воспринимаемое, то восприятию больше нельзя доверять. Оно обретает отдельную жизнь, независимую от фигуры субъекта и в этом отношении не связанную с осмысленностью. Траектория восприятия начинает постоянно смещаться и разветвляться, так, что отмечается абсолютно всё, вне зависимости от цели, желания или доверия.

Конечно, непредсказуемость затрагивает в первую очередь серии временных перемещений. Ситуация строится в перспективе одного типа движения — настоящего. Если ситуация удаляется, то настоящее, предельно сконцентрированное, полностью теряет временной режим. Мы можем двигаться в прошлом или в будущем столь же эффективно, как и в настоящем. Можно сказать, что непредсказуемость разделяет настоящее и время. Одним из исходов такой дифференциации становится нелокализуемость и субъективного предпочтения, и точки возможного в ситуации. То есть как правило ситуация собирается в том месте, где ожидается появление смысла. Сейчас же этого места просто не существует. Поэтому мысли, чувства и другие материалы субъективного конструирования будут беспредметны и беспричинны, вычеркнуты из горизонта утилизации реальности, и в этом смысле — не важны. Это один из ключевых моментов непредсказуемости — утрата концепции важности. Утрата не как исчезновение, а как универсализация — всё важно и не важно в один и тот же миг попытки сложить себя вокруг некоторого мотива, представления, интенции, что как раз в результате и не удаётся. Но с другой стороны, появляется встречный шанс отделения себя от идеи важности и неважности, а также от идеи удачи и неудачи. Собственно, больше нет критериев рассмотрения этих категорий в качестве структур восприятия. Практика не подчиняется им, они обретают статус обладающих своей собственной, тотальной на данном уровне действительности, не имеющей способов объединения с иными символическими мирами.

## **2. Отказ от понимания.**

Понимание, переставшее быть горизонтом любого конститутивного акта, замирает во времени смысла, что выводит его из области гарантированности. Отсутствие понимания — это отсутствие субъекта, конструктивность которого не определяется больше его интерпретацией, а детерминируется разъединением и одновременной абсолютизацией локального измерения образовательной практики. Практика, живущая вне понимания, абстрагирует потенциальное в настоящем знании или мышлении, изолируя его от них. Понимание возвращает нас к сети отношений, связей, всегда заключающей взаимность интерпретативного синтеза описания реальности. Вне понимания деятельность настолько имманентна, что любое событие становится безусловным. Оно не способно ни повториться, ни различиться, поскольку выключено из цепи, в каждом отрезке которой символическое поле подтверждает субъективность, институционализирующую ситуацию. Понимание — это акт соглашения, согласования уже реализованной смысловой стратегии в форме идентичности. В этом смысле мы понимаем себя потому, что конструирование себя — это отождествление ситуации.

Помимо этого понимание основано на идее возможности локализации, выявления тех пространств, отношения между которыми допускают использование возможного в качестве реальной ситуации, где субъективность уже состоялась как смысловая позиция. Иначе нет никаких позиций, никаких точек зрения, как впрочем и никаких локальностей, между которыми возможны делокализационные обмены, основанные на идее воображаемого возможного. То есть понимание — это нахождение себя в том обмене, предположимость которого обеспечивает фантазматичность ситуации, её возможный статус. Для чего нужен отказ от понимания, так это для утверждения иного процесса делокализации, неспособности указания позиции, неважности точки зрения как способа осмысления локальности, не имеющей границ в рамках какого бы то ни было смыслового единства. Конструкция реальности в итоге не может дольше опираться на смысл, она исчезает. Интерпретация невозможна. Но в этом месте действует сама локальность, в её абстрактной форме, то есть в качестве плоскости, не связанной с другими плоскостями, что оборачивает её к своей конструктивности, произвольности, а значит конечности и несуществованию. Действие вне понимания, соответственно, поскольку оно не связано с ситуацией, переходит из серии согласований к серии случайностей, оно организуется вокруг случайности, а «совокупность всех остальных вещей не имеет власти над случайной вещью» [3, 100]. Случайность при этом не столько создаёт условия для него, сколько одновременно и сама производит его, и производится им, становясь самостоятельной силой. Она требует алертности, пустоты возможного, сжатия горизонта смысла до того момента, пока он не захлопнется в локальности. Это такая фиксация в промежутке между символическими порядками, которая актуализирует их и в то же время дистанцирует себя от интерпретаций. Там, где нет понимания, субъективность не наблюдается, не

становится фокусом действительности, начальной и конечной точкой процесса конституирования ситуации.

### **3. Беспамятство.**

Опыт исходит из концепции памяти. Опыт совершается в памяти, которая возникает в момент повторения, производимого ею. Поэтому память является набором воспоминаний о настоящем, что выражается в репрезентации настоящего, наделяемого смыслом только в этом качестве. Там, где появляется беспамятство, опыт делает попытку навязывания смысла, но это не удаётся, потому что субъективация вне памяти равносильна деобъективации мира и выведению ситуации из пространства знания и понимания. Представление о возможности знания опирается на представление о том, что позиция памяти обеспечивает не только окончательность, то есть внешнее положение некоторой ситуационной интерпретации, но и создаёт в этом внешнем пункте, очаги идентичности, вспоминающей себя и в акте воспоминания себя конструирующей и воспроизводящей. Воображение здесь совпадает с памятью. В этом отношении знание — это не трансляция одной практики в другую, а, во-первых, создание бесконечного количества разных ситуаций и, во-вторых, надделение любого предмета памятью или диффузия памяти. В любой конкретной ситуации памяти остаётся фантастическое прошлое, из которого ситуация воображается. Но это прошлое отделено от переживания. В качестве опыта оно конституируется будущим, то есть новой ситуацией. Разнообразие ситуаций делает воспоминание актуальным актом онтологизации, и в этом смысле, фрагментации и приписывания очевидности образовательной ситуации.

Тогда беспамятство, поскольку оно является конструкцией, становится потенциальной действующей силой, выходящей за границы опыта. Испытать беспамятство невозможно. Оно лишает сам опыт опоры. Но это значит, что оно приводит любую образовательную практику в точку её возникновения, где ещё нет ни формы, ни содержания, ни смысла, а чистое воображение или даже потенциальное воображение. И вот это возвращение в несуществующее пространство и несуществующее время, конструирование несуществующего измерения, действует абсолютно, то есть открывает возможность бесконечной возможности, дистанцирующей момент своего завершения в представляемой доступности реализуемого. Тогда идея развития, трансформации практик преобразуется в опять же абсолютный режим завершения и появления множества практик, то есть увеличения или уменьшения точек потенциального воображения. В этом смысле даже мышление становится фантастическим способом исключения опыта и открытия возможности неограниченной возможности.

С другой стороны, беспамятство фокусирует внимание на самом процессе производства реального. Взгляд направляется вовне, туда, где происходит конструирование, классификация и интерпретация — три процесса, формирующие опыт. Беспамятство начинает постепенно детализировать восприятие, которое уже не может действовать ни в памяти, ни в ситуации, ни в объективности, ни в окружающем, ни в субъекте. Совокупность точек потенциального совпадает с совокупностью точек невозможного, причём последняя соответствует, скорее, тем деталям, в которые входит любая реальность и в которых её больше нет.

То есть, по крайней мере, беспамятство запускает два процесса отношения к опыту и преодоления его в этих отношениях. Иными словами, "все наши чувственные опыты, как мы воспринимаем их непосредственно, меняются именно таким образом в виде непрерывных пульсаций восприятия, из коих каждая задерживает нас, говоря: "больше, больше, больше" или "меньше, меньше, меньше", по мере того, как заставляют себя чувствовать определённые природности и ущербы" [2, 126—127]. То есть практика динамизируется настолько, что процессуальность реальности рассматривается в рамках становления исчезновением или появлением, что в свою очередь исключает какой бы то ни было опыт, коль скоро последний не способен одновременно сужаться и расширяться, то есть стать беспамятством, способным вспомнить абсолютно всё.

### **4. Сновидение.**

Когда речь идёт о сновидности образовательной практики, мы отталкиваемся от общности неких принципов построения сновидений и образования, причём эти принципы позволяют увидеть, как образовательная практика может не только испытывать пределы какого-либо опыта, но и как она способна конструироваться вне опыта. Однако эта общность может идти дальше и выходить на уровень конструирования самого сновидения как образования в соответствии с некими едиными основаниями. В данном случае следует рассмотреть два таких основания — беспредметность и безграничность.

Во-первых, что касается беспредметности, то она воспринимается в особой перспективе, не как простое отсутствие предмета, а как, с одной стороны, нефокусированность практики и, с другой стороны, её направленность на беспредметные эффекты, заинтересованность в феноменах, посторонних и параллельных к предметному полю — к знаниям, к идентичностям, к интерсубъективности (всё это разные предметы, циркулирующие в образовании). Для того, чтобы выйти в пространство беспредметной прагматизации, необходимо остановить предметное производство, совершаемое с помощью фокусирования на одном смысле и удержании его в интерпретативном слое на уровне субъективации восприятия и самого предмета. Предмет возникает в фокусе, то есть создаётся им.



Соответственно расфокусированная практика “не держит” предмета, но может начинать транспозиционное конструирование беспредметных эффектов, не имеющих ничего общего с отношениями между предметами. Однако эти эффекты начинают распредмечивать любую реальность и в этом смысле вообще переводить всю практику в плоскость перехода от одной реальности к другой. Практика при этом ориентирована не на включение феноменального поля в конструкцию объективности с последующей остановкой этой реальности в поле распределения единого смысла и фокусировки субъекта на нём, а на те конструктивные “зазоры”, в которых совершается обмен реальностей на саму идею их производства. Внимание следует не за преобразованиями и связями предметов, а за происшествиями на уровне смыслового конституирования, то есть самых общих стратегий выделения реальности.

Во-вторых, возникает вопрос о границах и их отсутствии. С одной стороны, сновидные практики — это эффект границы, они возникают в месте разделения двух реальностей, в месте их конфликта. С другой стороны, они вообще никак не ограничены — ни концепциями времени, ни концепциями ситуации, ни концепциями опыта. Это значит, что не существует той точки, где совершается переход из одного символического мира к другому. Такой эффект не является результатом действий или мышления. Но можно сказать, что он требует введения конкретного смысла, который оперирует субъектом, в пространство незавершённости, дистанцированности, где образовательная практика, поскольку она приобретает качества сновидения, может вводить любой смысл и соответственно преобразовывать практики себя. Но это введение — это процесс потенциальной актуализации. Актуальной становится не предметность, а беспредметность и возможность, причём актуальность — это тоже возможность.

### ***Методология неопределённости***

Когда мы говорим об образовательной практике, мы подразумеваем в том числе некую методологию, связанную не столько с реализацией конкретных представлений об образовании, не со способом его изучения и даже не со средствами его организации, сколько с его производством. Образование, которое является внеситуативным и внеопытным пространством, представляет себя в качестве самой неопределённости, то есть конструирует себя в области множества различных практик, не детерминирующих себя через унификацию. Методы в данном случае являются моментом появления неопределённости, которая и есть образовательная практика. Как таковые они не несут в себе никакого смысла. Их задача — заключать образовательную практику в процесс циклического возобновления неоднозначности за счёт смены двух режимов функционирования — насыщения и опустошения. Но в итоге выход за пределы реального в поле потенциальных действий, то есть действий, направленных на потенциальное и конструирующих себя в момент своего растворения в переходах и разрывах между множеством точек безусловного различия на уровне самих мест возникновения образования, делает из этих режимов методы, которые благодаря своей неструктурной, процессуальной природе позволяют неопределённости выйти за рамки методической организации. Неопределённость всегда воображается в качестве воображения, то есть проникает туда, где раньше была ситуация, но не замещает её, а постоянно возвращает момент “расстройства” образования, его выхода за свои представления и свой опыт, то есть в миг его появления за гранью воображимого.

Прежде, чем более подробно остановится на двух методах, составляющих цикл образовательной практики, надо указать на трансформацию не только в самой идее методологичности, к которой ведёт осознание того факта, что образование по большому счёту происходит, случается в момент своего исчезновения в генезисе, но и в представлении о неопределённости. Она говорит не о положении вещей, она принципиально ничего не определяет, но лишь вводится в качестве той поверхности, где возможны эффективные действия. Неопределённость — это сам субъект, вышедший за пределы предметного структурирования, но в итоге не сумевший сконструировать своё возобновлённое время. Неопределённость — это то, что, собственно, и действует в образовательной практике, сама деятельность, не обладающая ни индивидуальными характеристиками, ни онтологической обособанностью, ни интерсубъективной последовательностью. В этом отношении она безусловно произвольна, но эта произвольность является её результатом, благодаря которому мы можем ею оперировать, то есть создавать такое воображение, которое оперирует нами, а мы уже перестаём выбирать точки отсчёта, координаты активной позиции и вместо этого реализуем чистую продуктивность, которая не характеризует наше существование в качестве педагога или студента, потому что требует новой продуктивности, никак с ним не связанной. Это требование чего-то абсолютно чуждого, не имеющего к нам отношения, как раз и делает неопределённость формой метода образовательной практики, ограничивающего себя в момент своего конструирования.

Итак, мы возвращаемся к двум циклам, составляющим один цикл, имеющим практику образования в своей направленности. Первый из них — это метод насыщения, выражающийся в том, что, во-первых, любая ситуация начинает сталкиваться со всё большим количеством символических единиц, не имеющих символической природы, но которые необходимо выстроить в порядок, и, во-вторых, в том, что предметы, конструировавшие ситуацию, приобретают всё новые и новые смыслы, так, что их количество становится бесконечным. Ситуация получает в своё распоряжение такую величину смысловых продуктов, что наполняется не столько новыми критериями, сколько стремлением к беспорядочности эффектов, возникающих на их пересечении. Даже то, что никак не пересекается, теперь сталкивается с представлением о себе, со своим отражением и одновременно с невозможностью воспроизводства.

Но насыщение может быть результатом и воображаемого замещения ситуации, когда само воображение сталкивается с необходимостью не конструирования ситуации, а обнаружения, что оно и есть ситуация. Это открытие прекращает и воображение, и ситуацию. Это уже насыщение идеей насыщенности. Субъективность не может действовать там, где нет ни одного мотива, ни одного средства, ни одной цели, ни одного критерия выбора. Конечно, в таком виде насыщенность апеллирует к некоторой практике себя — к практике Я, обладающего конкретными характеристиками и позицией в образовательной ситуации. Этих практик становится несколько — не только за счёт привнесения новых (увеличения количества педагогов в одной ситуации, например, которые фокусируют прямо противоположные позиции, вплоть до позиции студента, в отношении себя), но и за счёт распада ситуации, когда появляются несколько центров ситуационного производства идентичности. Такое насыщение опять же выводит восприятие на уровень промежуточных эффектов, продуктов, разрывов, то есть вообще делает идею практики себя и практики образования доступными, но в такой предельной форме, когда ничего определённого о них сказать нельзя, когда только практикование неопределённости позволяет действовать в абстрактном режиме, без конкретизации опытом, ситуацией, воображением и т.д. В этом месте совершается переход от насыщения множественностью к насыщению чуждостью, необычностью, странностью, что, впрочем, связано с насыщением повторяемыми событиями, дефрагментирующими повторение генезиса ситуации.

Обратной стороной метода насыщения выступает метод опустошения, функционирующий не в соответствии с принципом конфликта, как в первом случае, а на основании идеи отсутствия смысла, чистых предметов, исключённых из символического структурирования реальностью. Эти предметы, вроде бы призванные конституировать ситуацию, конструируются в виде, непригодном для встраивания их в серии воображаемых экспериментов. Их пустота противоречит их месту в функциональном регистре ситуации, и поэтому они выталкиваются из идентификационного слоя. Это означает, что такие параметры, как время (начало, конец, продолжительность), пространство (вся комната, например, её организация), функциональность (парты, стулья) становятся бесполезными, просто предметами, которые лишены смысла, а значит с которыми ничего нельзя сделать. Они оставлены и замирают в процессе воображения ситуации, превращаясь в набор вещей, своей бессмысленностью разрушающих единство восприятия, уверенного в своём опыте. Но с другой стороны, такой же бесполезной вещью может оказаться и субъективность тех, кто должен конструировать себя и ситуацию. Если она не находит места в синтезируемой реальности, так как не может основать коммуникативное событие, запускающее саморефлексию, тогда она тоже останавливается и, наравне с существующими координатами, начинает “засорять” то, что осталось от ситуации в смысле, демонстрировать неподвижность изменённой подвижности образования.

Как уже было отмечено, деформация, которую производит опустошение, затрагивает и коммуникативные процессы. Собственно, в данном случае возможно вообще прекращение таковых. Коммуникация разрушается, точнее, конструируется как отсутствующая. В том числе коммуникация с собой. Это ведёт к опять же исчезновению, подтверждённому, времени [5]. Но помимо подтверждения имеет место и специфический акт — конструирование двух независимых пространств и соответствующих практик, причём без указания границы, — они никак не соприкасаются. Но они заявляют о себе, то есть каждое из них знает о другом, но это простая фиксация, которую сложно осмыслить и оценить, как, впрочем, и оспорить. Более того, здесь же количество таких полей начинает увеличиваться, так, что запускается цикл насыщения, эффекты разрывов в котором приводят к взаимному лишению смысла самих себя, то есть к опустошению.

Конечно, особое напряжение связано не с принципами этих двух методов, а с их отношениями. Они взаимоисключают и взаимодополняют друг друга в одно и то же время, то есть это и есть образовательная практика, неспособная оказаться единством, но способная действовать в качестве незавершённого множества практик. Активность неопределённости, вокруг которой собирается такое образование, — это в первую очередь вопрос конструирования субъекта и его деконструирования, предполагающего “общий сдвиг всей системы (а-логичное создание “неразрешимости”...)” [4, 119]. Это некоторая практика себя без субъекта, в этом смысле не являющаяся ситуацией, а вообще от неё отказывающаяся. Это практика самонеопределённости по преимуществу, то есть образовательные интервенции не исходят из субъекта, но и не направлены на него, а обходят его стороной, выключают этот режим действия/мышления. Образование — это предприятие самопрактикования, предполагающее исключение себя из образовательной практики.

### ***Позитивность образовательной практики***

Есть две логики, два механизма, которые обладают значением на уровне смысловой организации: логика реальности и символическая логика. В наши намерения входит показать, что образовательные практики не подчиняются ни одной из них. Всё предыдущее как раз является продуктом того факта, что образовательная практика — это практика вне реальности, вне символического порядка, имеющая дело с идеей множественности любых практик, не имеющих в себе знаков, способных связать их. Оба механизма соединены в некоторое устройство, соответствующее форме практики индивидом себя. Как способ самоорганизации это устройство расположено в культуре и в образовании, в той сфере, где нет различия между внешним и внутренним, но где это различие возникает. Поэтому в данном пространстве действует не субъективность/объективность, а такие странные образования, как значение, воздействие, узнавание и ощущение. Образовательная практика, функционирующая вне реальности, не ведёт к отказу

от этих форм. Она просто не берёт их во внимание. Но есть опасность, что она начнёт говорить изнутри них. Эти четыре организованности, благодаря своей непричастности к одному уровню с идентичностью и предметностью, обладают способностью производить образование в реальном и символическом времени, что дальше уже получит форму субъекта в ситуации. Это та близость, которая требует максимального дистанцирования.

Стоит указать на первичное различие между реальностью и символическим порядком. На наш взгляд, реальное соотносится с конструкцией интенциональности, а символическое — с конструкцией выражения. В этом отношении их связь может существовать — и тогда интенция находит выражение, и наоборот; но может и прерываться. В последнем случае реальное и символическое не только исчезают как таковые, но и исключают интенциональность и выраженность из ряда возможностей. Разрыв связи — это, конечно, конструкт, но он, скорее, обладает свойствами эффективности, чем направленности. Он имеет место в точке возникновения образовательной практики. Последняя изначально позитивно ориентирована, то есть утверждает себя как лишённая реально-символического статуса, но способная себя производить и в таком виде существовать. Она всё время ещё появляется. Но в то же время, она всегда уже меняется. И оба эти процесса составляют момент её несуществования, иллюзорности. В таком случае, мы имеем дело с чистым фактом множественности, во-первых, и с чистым фактом творчества, во-вторых. “Чистота” их говорит о том, что они не имеют ни формы, ни содержания, ни пространства. Они настолько самостоятельны, что им нет дела до фиксации своего наличия, а это значит, что возникающие в результате их функционирования продукты обладают реальностью символического типа лишь до или после своего создания, а так как создание не завершается и не начинается — то никогда. Они тут же растворяются в движении новой практики.

Итак, смена функционирующих фактов в образовательной практике делает идею устойчивости, то есть культурной оформленности, выраженности, недействительной. Фиксация не отменяется, но переводится в идеальный режим, где факт появления практики сам по себе достаточен для закрепления в данной точке, что и случается. Устойчивость не опосредована, не требует средств для своей структурированности, а имманентна, причём в двух планах. Во-первых, она беспредметна, и, во-вторых, она незакончена. Беспредметность идеальной фиксации говорит, что происходит конструирование самой беспредметности, самой устойчивости, самой реальности, а не неких концептов, идей или мыслей. Конструируется абстрактное. Но сам этот процесс незакончен. Он оставляет продукты устойчивости, но тут же покидает их и начинает творчество новой практики. В результате, у нас есть разные “предметы”, в виде текстов, вещей, чувств, воспоминаний, обладающие равновесием, но не являющиеся собственностью практики. Они доступны для любого субъекта, но поскольку их закреплённость в смысловом пространстве не зависит от самого этого пространства, они не подчиняются пониманию или осмыслению исходя из режима реального и символического, то есть не обладают значением, не доступны для воздействия, не узнаваемы и не ощущаемы. Они видны, но их идеальный статус требует идеального взгляда — бесформенного и невещественного, — а в этом пространстве они одномоментны, ускользают в другую практику, прежде чем их удастся вообразить. Такие странные продукты идеальной жизнедеятельности, которых множество, но это множество вытесняет их реальность.

Далее, позитивность образовательной практики состоит в её, так сказать, тотальной прагматике. Концепция тотальной прагматики противостоит как концепции инструментальной прагматики, так и концепции утилитарной прагматики. Инструментальный подход предлагает рассматривать некоторые предметы в качестве инструментов для осуществления деятельности. Утилитарная стратегия предлагает саму деятельность делать средством достижения некоторых целей. Тотальная же прагматика исходит из идеи, что не может быть путей сведения двух пространств к одной стратегии. Это значит, что между мышлением и практикой нет единого разрыва, который можно преодолеть или осуществить одно в другом. Образовательная практика — это поверхность, где возможны только эффекты, и ничего больше, то есть мышление эффективно прагматично, оно уже есть факт, хотя его может и не быть. При этом “эффект — вовсе не видимость или иллюзия, а продукт, разворачивающийся на поверхности и распространяющийся по всей её протяжённости” [1, 102]. В образовании нельзя реализовывать идеи или практики, потому что конструирование практики здесь есть прагматический акт рождения реальности, которая никогда не появится и будет заменена до рождения реальности, и так далее. Обычно реальность откладывается на потом, здесь же она откладывается навсегда. Тотальная прагматика свидетельствует об ирреальности образования, где реальности возникают сразу и во всей полноте, но где они, с одной стороны, не есть результат, а есть сама практика, где, с другой стороны, они тут же исчезают, и где, с третьей стороны, они демонстрируют свою конструктивность. Образовательная практика в этом смысле абсолютно эффективна, в ней ничего, кроме идеальных эффектов, быть не может, о чём говорилось выше. Но эти эффекты случайны и не требуют деятельности, направленной на их производство. Более того, их неожиданность как раз и конституирует образовательную практику. Но они не развиваются, им не знакома идея развития. Они подчиняются только принципу распространения, циркуляции и исчезновения в сам момент тотального прагматического конструирования. В такой образовательной практике реальный или символический порядок недоступен. “Поверхности расположены там спорадически; движение не повинуетя законам Ньютона” [3, 371]. Практика образования создаёт такое количество реальностей, что они стирают субъекта как такового, а вслед за ним и саму логику реальности.

Прагматизация образовательной практики требует, чтобы её эффекты действовали сразу же, уже в момент своего рождения. В таком случае эти эффекты влияют прежде всего на саму образовательную

практику, и более того, исключительно на неё. В этом и состоит их специфика — они действуют только на себя, так что эффект вызывает эффект в эффекте и так до того момента, пока практика существует. Иного воздействия — на внеобразовательные практики — они не несут, там они не существуют. Но в тотальности практик они повсеместны, хотя и не менее иллюзорны, то есть и здесь они не присутствуют, не имеют символического статуса, но здесь они действуют. Само это действие исходит не из какой-то определённой точки — например, базового принципа, идеи, верования, — а из всех возможных мест сразу. Точнее, любой предмет, любая мысль в образовательной практике действуют и по своей сути являются ни чем иным, как действием. Это вещи; не слова, не сущности, а различные виды интенсивной эффективности. Скорее всего, следует рассмотреть их в качестве чистых форм движения или активности, потому что понятие действия может вызывать представление о том, что есть предмет действия или же его субъект. Действительно, здесь мы становимся свидетелями функционирования иного типа движения в рамках образовательной практики.

Во-вторых, это движение “выбивает” из установленной траектории и пути. Помимо неожиданности возникает эффект бесследности, отсутствия последствий. Нет той среды, в которой застыл момент движения, поэтому образовательная практика ирреальна, так как только в этом случае можно вступить с этим движением во взаимодействие, то есть создать его.

В общем, это движение позволяет увидеть, что образовательной практики как целостности, своего рода единства, нет. Двигается не сама образовательная практика, а множество точек производства, практик конструирования, очагов потенциального, без критерия их объединения или выбора среди них. Значит классификация не сумеет свести всё это многообразие к единому основанию. Эти локальные точки могут согласовываться между собой, но могут и вообще никак не соотноситься, не иметь ничего общего. Тем не менее, они составляют конфигурацию, которая и есть образование, но образование не как то, что присуще им всем, а как секундная форма, в которую они собираются и тут же рассыпаются. Здесь нет общего и частного, только частное. Образование поэтому является каждой конкретной практикой, а не её результатом или исходной точкой. Любая практика вмещает всё образование, она его создаёт и прекращает. И вне её образования нет.

Движение, о котором идёт речь, принципиально возможно только там, где оно осуществляет диссоциацию пространства и времени, которые задают ориентиры или аттракторы, привлекающие к себе траекторию среды. Это ведёт к пониманию того факта, что движение в практике и движение самой практики — одно и то же. Такое понимание предполагает стирание границы между образовательным действием и образовательным ландшафтом. Движение и есть ландшафт любого движения, складывающийся, рвущийся, изменяющий соотношения плоскостей, разделяющий, снимающий разделения, и так далее, в общем, выполняющий все действия, полагающие, в силу неувимости, незаметности движения, виртуализацию пространства практики. Тяжесть реального оборачивается лёгкостью идеального, но в ходе расстройтва машины реальности совершается усложнение идеи конструирования. Обычно конструирование понимается ретроспективно, как способ самоосознания. Субъект конструирует то, что им воспринимается как продукт себя прошлого; прошлого не по отношению к моменту конструирования, а по отношению к уже осуществлённому, законченному производству смысла. Теперь мы переопределяем конструктивность проспективно. В самом акте конструирования, там, где раньше был осознающий себя субъект, формируется лакуна, точка, не имеющая содержания. Это место начинает расщеплять ситуацию с помощью постоянного обращения к тому пространству, которого ни в одном времени, в том числе субъективном, нет. Это ни чем не оправданное, недоказуемое, непонятное место оказывает на ситуацию воздействия не в качестве внешнего предмета, а в качестве отсутствующего механизма самосознания. Ситуация не находит себя. Всё, что она видит в момент своего исчезновения, — это совокупность идеальных функций, отделённых друг от друга, обращённых к себе настолько, что себя они разрушают в первую очередь; причём это разрушение представляет собой не негативный акт дифференциации некой целостности, но позитивное действие производства множества самых разных практик, в котором нет центра, нет начала, нет конца, но есть воображение идеального. Конечно, идеальное — это не особое пространство. Скорее, это качество любого пространства, осознающего, во-первых, что пространств и внутри и снаружи ещё очень много и, во-вторых, что оно само уже в этот момент не существует. В идеальном мире не бывает последствий, там возможно самое невообразимое, потому что даже само идеальное отменяется в нём. Это значит, что реальное и идеальное — это две логики, две практики себя, которые однажды закончатся, поскольку они локальны, как и многие другие.

Здесь нам необходимо ввести понятие “образовательного факта”, который в любой конкретной ситуации осуществляет дереализацию образовательной практики, тем самым открывая перед ней возможность конституирования через исчезновение. “Факт есть данность, которую невозможно включить в абсолютное единство, что превосходит порядок” [3, 5]. Образовательный факт является не фиксацией, не категорией в этом смысле, а наоборот — указанием на нефиксируемость, акатегориальность. Он соединяет два пространства. Первое из них осуществляет форму связи, которую можно назвать “формой нанизанности” [2, 180], то есть такой поверхностью, где “всё реальное вдвигается в другое реальное и диффундирует в него” [2, 150]. Одновременно здесь же оформляются различия, моменты несовместимости. Возникающие формы не обнаруживаются. Они движутся так, что проследить за ними нельзя. Но их действие абсолютно — они отделяют любую реальность, выталкивают себя из практики, что позволяет отказаться от формы. Отсутствие формы — вот первое пространство образовательного факта. Второе пространство — пространство отсутствия материала или материи. В образовательной

практике нет ничего наличного, данного, присутствующего, её невозможно ощутить. Это означает, что как бы мы не желали этого, она всегда обнаруживает не внешнее, а внутреннее, нас самих. Проблематизируется некоторая практика себя, а не то, что подвергается восприятию. Само восприятие оканчивается.

Как мы видим, образовательный факт — это не движение рефлексии, а движение остановки, прекращения реальности.

### **Время “ещё”**

Это последний раздел, и поэтому он совершает то же действие, которое совершают все остальные части, — начинает всё с нуля, тут же заканчивая свой конструктивный процесс, но не делая этого до конца. Странное движение, его невозможно включить в дисциплинарные границы, его сложно инструментализовать, оно не даёт успокоиться, всегда требуя чего-то “ещё”, какого-то “ещё”, с которым не связаны ни надежды, ни ожидания, ни чувства, ни мысли, но которое преобразует сам наш язык, говорящий из образования и о нём, чтобы сделать допустимым его отсутствие, нереальность. Образование, располагающее этим временем “ещё”, оборачивает любую практику в начало практики, или даже в начало начала. Поэтому данный текст не обладает ни целостностью, ни законченностью, ведь он не говорит об образовании, он не имеет представления об образовании, но он сразу реализует это “ещё”, как одновременно и момент “избытка” и момент “нехватки” практики образования. Как можно практиковать образование, отсылающее не к языку, не к институтам, не к индивидам и отношениям между ними, а к тому, что способно фантазировать за границами воображения. Собственно образование в этом случае оставляет какое бы то ни было время или пространство в области, посторонней к практике, а значит, в пространстве такого представления, которое только и конструируется благодаря непреодолимой дистантности теперь уже не связанного реальностью образования. Как это ни странно, но вещи слов здесь не столь важны, как, впрочем, и субъективности, стремящиеся к осознанию своего восприятия в момент конструирования неопределённости. Время “ещё” требует начала любого времени, осуществляемого через идеализацию любого пространства в качестве той точки, где формулируются сами воображаемые миры, не становящиеся опытом, а всегда держащие мышление на расстоянии этого “ещё”, на расстоянии начала всех времён, не локализованного ни в одном месте, но актуализирующего любую возможность.

Всё это — не набор правил. Обычно дескриптивность претендует на предписание, любое письмо требует такого внимания. Точнее, это мы требуем от языка такого отношения. Но в данном случае — в случае образования, переставшего зависеть только лишь от отношений между людьми, и благодаря этому могущего приводить к эффектам в любом пространстве отношения (между людьми, между текстами, между практиками) — мы наблюдаем (конструируем наблюдение), как возможно конструирование образовательной практики, зависящей от чистого времени “ещё”, которое обладает способностью дереализовывать символические среды. Данный текст — это поток тех потенциальных точек, о которых он сам и воображает, то есть воображает себя. Он автономизирует образование. Образование “ещё” не началось, оно “ещё” впереди, оно может начаться в любой момент, в любом месте, вне зависимости от наших концепций и понятий. Оно всегда потенциально актуально. Но оно таким странным образом связано с этими концепциями и практиками. В этом смысле практиковать образование прямо и направленно нельзя. Мы практикуем себя, а это привлекает образование. Этот текст как раз и был попыткой стать настолько чуждым себе и образованию, чтобы определённости не смогла завершиться, чтобы осталось время для “ещё”, чтобы любая образовательная практика заинтересовалась этим “ещё” — абсолютно необязательным, выдуманным, лишним в нашей ситуации — и тем самым стала бы этим “ещё”. Этот текст — это попытка стать тем, о чём говорится, а значит превратить себя в то, о чём говорится “ещё”, и “ещё”, и “ещё”.

### **Литература**

1. Делёз Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum philosophicum* / Пер. с фр. Я.И. Свирского. — М.: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 480 с.
2. Джеймс У. Вселенная с плюралистической точки зрения / Пер. с англ. Б. Осипова и О. Румера под ред. Г.Г. Шпета. — М.: Космос, 1911. — 235 с.
3. Джеймс У. Воля к вере. — М.: Республика, 1997. — 431 с.
4. Маяцкий М. Деконструкция // Современная западная философия: Словарь. — 2-е изд., перер. и дополн. — М.: ТОН-Остожье, 1998. — С. 118—120.
5. Ronell A. Interview with Alexander Laurence. [WWW-документ] URL <http://www.altx.com/interviews/avital.ronell.html>
6. James, W. (1996) *Essays in radical empiricism*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.