

УДК 167+177

DOI: 10.17223/1998863X/50/7

**И.В. Мелик-Гайказян**

## **ОШИБКИ ТРАКТОВОК КОНЦЕПТА «СОБЫТИЕ» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ<sup>1</sup>**

*Обсуждаемый концепт перенесен в педагогические исследования из метафизики и из психологии развития детей. Итогом стало предложение понятия «образовательное событие», в котором произвольно смешаны разные трактовки. Игнорирование границ применимости и экстраполяции этих трактовок, непредсказуемость последствий большинства «образовательных событий» указывают на существование проблемы доказательности в отечественных педагогических исследованиях.*

*Ключевые слова: «образовательное событие», событие-происшествие, границы применимости, доказательность.*

Во времена «пост» – *постиндустриального общества, постмодернистской культуры, постнеклассической науки* – конструктивная исследовательская позиция совпадает с точкой зрения «все правы». Этот оптимизм современной эпистемологии ограничен лишь пределами применимости к решению задачи тех теорий, концепций и учений, которые выбирает исследователь. Ошибкой будет игнорирование или нарушение границ применимости. Следствием ошибки – отсутствие доказательности ответов на вопросы, поставленных в исследовании. А отсутствие доказательности представляет собой основную проблему в таких значимых социальных практиках, как здравоохранение и образование. У медицины уже есть «сторож» доказательности – биоэтика, существующая в форме своеобразного диалога [1]: пока он возникает и происходит, у человека есть надежда на то, что биомедицинские инновации будут обрушены на него только в его же индивидуальных интересах, а не в эгоизме идеологической и / или экономической целесообразности. У педагогики этот «сторож» еще только обосновывает свою необходимость [2]. Позиции биоэтики определенным образом указывают на опасность путаницы в трактовках концепта «событие» в педагогических исследованиях: событие как диалог и событие как случайное происшествие. Опасность состоит в том, что эти события имеют разные границы применимости и влекут разные последствия. Трактовка события-диалога привлечена в отечественную педагогику на основе интерпретации утверждений М.М. Бахтина и М. Хайдеггера, лишенных концептуальной тождественности. Вторая трактовка связана с философией А.Н. Уайтхеда, реализованной И.Р. Пригожиным в исследовательской программе, которую в отечественных исследованиях относят к «синергетической парадигме» и / или «постнеклассической парадигме».

**Эквивокация в трактовках** обсуждаемого концепта в отечественных педагогических исследованиях имеет следующую аналогию. Представим себе исследователя, желающего разработать некую социальную практику, ко-

---

<sup>1</sup> Исследование проведено в рамках выполнения темы № 35.5601.2017/БЧ Госзадания.

торая была бы: а) экономна в использовании; б) аргументирована в респектабельной научной теории; в) оправдана с высоких позиций культуры; г) реализуема в качестве технологии, т.е. в качестве способа, всегда приводящего к запланированным результатам. Представим себе, что этот исследователь наслышан о технологии направленного *взрыва* и о теории большого *взрыва*, был впечатлен названием книги Ю.М. Лотмана «Культура и *взрыв*» и эффектом любого действительного *взрыва*, спонтанно произошедшего и произведшего без видимых затрат большую работу в физическом смысле. Если к этому прибавить фигуру речи «*взрыв* смеха» в качестве одновременного указания на веселость этого действия и открытие М.М. Бахтиным смыслов смеховой культуры, то будет понятен ход обоснований эффективности разработки. Допустимость представленной аналогии составляют два обстоятельства. Во-первых, внедрение события в качестве образовательной технологии без точно рассчитанных последствий этой педагогической новации подобно внедрению спонтанного *взрыва* вместо точно рассчитанного действия *направленного взрыва*. Во-вторых, слово «событие» и слово «взрыв» (в приведенных примерах «направленный взрыв», «теория большого взрыва», «взрыв смеха») как термины выступают синонимами только в употреблении на русском языке. Эквивокация обнаруживает себя в выборе эквивалента при переводе на английский язык слова «событие» в перечислении ключевых слов к статьям, цитирующим трактовку А.Н. Уайтхеда, указывая «event», а не «occasion». Даже статью, сопровождаемую при публикации англоязычным заголовком со словом «occasion» [3], при цитировании «переименовали», употребив слово «event» [4], что можно было бы счесть лишь забавным, поскольку в ней «событие» предлагают применять для «профессиональной подготовки» уже взрослых людей. Забавным это перестало быть после того, как «образовательные события» [5], выдвинутые с опорой метафизику А.Н. Уайтхеда, предложили устраивать в детском саду [6].

Следует отметить, что различными словами переводят на немецкий язык концепт «событие» в трактовках М. Хайдеггера и М.М. Бахтина [7. С. 25]. Подчеркнуть необходимо еще три важных, но различных по значимости обстоятельства. Во-первых, в метафизике А.Н. Уайтхеда и в метафизике М. Хайдеггера событие «участвует» в разных соотношениях становления и бытия. Во-вторых, любая метафизика требует особой методологической работы при приложении ее позиций к решению частных задач. Многие из создателей философских систем специально создавали труды в стиле рассуждений «о природе» или «о воспитании», но и в этих случаях будет наивным прямой перенос их утверждений в решения задач естествознания или педагогики. В-третьих, в отечественные педагогические исследования труды, выполненные вне известных идеологических установок, вошли, как говорится, «одним махом» в краткий период после 1985 г. При этом метафизике А.Н. Уайтхеда в частных приложениях «повезло» больше, чем метафизике М. Хайдеггера, поскольку, благодаря ясным интерпретациям И.Р. Пригожина и его Нобелевской премии, была насыщена актуальностью трактовка события-происшествия для построения концептуальных моделей самоорганизующихся систем.

Эквивокация привела к тому, что авторов различных интерпретаций стали перечислять через запятую, как авторов одной концептуальной когорты [8.

С. 28], хотя весьма затруднительно привести к «общему знаменателю» событие-диалог [9], событие-ритуал [10. С. 60–61], событие-происшествие.

**Событие-происшествие** в трактовке А.Н. Уайтхеда стало основой для предложения понятия «образовательное событие» [5], что, в свою очередь, вызвало инициативы по внедрению подобных событий в педагогическую практику [6, 11–13]. В чем же состоит основная ошибка? Для ответа на этот вопрос рассмотрим траекторию интерпретации на одном показательном примере (таблица).

Сопоставление цитат\*

№	Лобанов В.В. Образовательное событие как педагогическая категория // Образование и наука. 2015. № 1 (1). С. 36–42 [5]	Тумашева О.В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 66 [11]
1	На с. 36: «Таким образом, педагогика, в противовес истории, ориентирована на преобразование процесса, который мы, вслед за А. Н. Уайтхедом, рассматриваем как чередование стадий, результат каждой из которых есть условие перехода к следующей стадии [14. С. 298]»	
2	На с. 36: «Последнее положение особенно важно в связи с тем, что в формировании личности ребенка (в широком смысле) задействована не только школа, но и семья, и улица, и иные факторы, и потому данный процесс продолжается вне зависимости от того, участвует в нем педагог или нет. Следовательно, «естественное течение жизни» [10], пользуясь словами Д.Б. Эльконина, не детерминируется образовательными событиями, но фрагментируется ими»	Согласно Д.Б. Эльконину, событие непосредственно связано с разрывом непрерывности опыта, с переходом в другую реальность, т.е. не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Следовательно, событие должно быть понято как осмысленный акт перехода от одних представлений к другим, от непонимания чего-либо к его принятию и освоению. Поэтому событие нельзя трактовать как случайность [15]
3	На с. 36: «Развивая далее данную мысль, предположим, что на субъектном уровне образовательный процесс проявляется в “странствии” субъекта от одного нетипичного и уникально переживаемого события к другому. При этом событие задает <i>границы</i> возможного изменения процесса: как писал А.Н. Уайтхед, “событие определяет свой собственный мир, в котором оно возникает” [14. С. 297]»	
4	На с. 40: «Образовательное событие – это специально организованный уникальный педагогический факт, ограниченный образовательной ситуацией, но жестко не детерминированный ею и выводящий образовательный процесс за границы обыденности» [5. С. 40]	«Образовательное событие – это специально организованный уникальный педагогический феномен, ограниченный образовательной ситуацией, но жестко не детерминированный ею и выводящий образовательный процесс за границы повседневности» [5. С. 42]

\* В тексте таблицы в квадратных скобках приведены ссылки, соответствующие нумерации списка литературы в данной статье. В столбце «№» приведены номера строк таблицы, определяющие последовательность комментария. Подчеркивание в тексте произведено автором данной статьи.

1. Приведено свидетельство того, что автор [5] идет в своих рассуждениях «вслед за А.Н. Уайтхедом». Пока для ответа на поставленный вопрос важнее фиксация отправной точки, чем характеристика самого рассуждения.

2. Обращают на себя внимание формальные и идейные обстоятельства. К формальным обстоятельствам принадлежит то, что слова «естественное течение жизни» из указанной в ссылке книги Б.Д. Эльконина [10] по оплошности приписаны его отцу – Д.Б. Эльконину. Во второй статье слова о «жизни» приведены без кавычек, сохранено указание Д.Б. Эльконина, но уже поставлена ссылка на его книгу [15], в которой *отсутствуют* рассуждения о событии. В годы жизни Д.Б. Эльконина было весьма затруднительно апеллировать к идеям, обсуждаемым в книге Б.Д. Эльконина [10]. Это определяет идейные обстоятельства. Согласно Б.Д. Эльконину, событие, во-первых, есть «идеальная форма», есть «свершение двух субъектов», «их взаимность», на которую «нельзя указать пальцем» [Там же. С. 46]. «Второй аспект события – это его недетерминированность, то, что оно не является следствием и продолжением естественного течения жизни» [Там же. С. 47]. «Событие связано как раз с перерывом этого течения и переходом в иную реальность» [Там же]. Свою мысль Б.Д. Эльконин поясняет на примере выводов Ю.М. Лотмана: «...событие это не всякое *происшествие*, а лишь то, которое связано с переходом персонажа... из обыденного в чудесный мир в волшебной сказке» (цит. по: [Там же]). «Событие, по Лотману, это то, что происходит не вследствие стечения обстоятельств, а несмотря на их стечение»; «событие – это всегда нарушение некоторого запрета, факт, который имел место, хотя и не должен был его иметь» (утверждение Ю.М. Лотмана цит. по: [Там же. С. 47–48]). Выводы, сделанные Ю.М. Лотманом, получают интерпретацию: «событием является только то, что произошло, хотя могло произойти с очень малой долей вероятности» [Там же. С. 47], «в представлении о непредзаданном характере события мы подходим к его наиболее интенсивной характеристике – пониманию событийности как какой-то, пусть и в минимальной степени, *чуждестности*» [Там же. С. 48]. Все то, на что «нельзя указать пальцем», что связано с «переходом в иную реальность», что не является «следствием и продолжением естественного течения жизни», что есть «*чуждестность*», – грозит исключить любую доказательность в установлении причин и последствий предлагаемых к внедрению новаций.

3. Утверждение А.Н. Уайтхеда приведено следующим образом: «событие определяет свой собственный мир, в котором оно возникает» [14. С. 297], что превращает в банальность утверждение философа в его полном виде: «Каждое актуальное событие определяет свой собственный мир, в котором оно возникает. Никакие два события не могут иметь тождественные миры» [Там же]. Хотя если тщательно вникнуть в безапелляционное указание «каждое», в разграничение потенциальное / актуальное, в запрет «не могут иметь тождественные миры», то ограничение на тиражирование событий-происшествий в педагогической практике станет ясным.

4. Из содержания соответствующей строчки таблицы следует, что первый автор формулирует понятие «образовательное событие». Второй автор, его принимает, по крайней мере почти цитирует (изменяет два слова в цитате и ошибается со страницей<sup>1</sup>). Вниманию подлежит, что, во-первых, «образовательное событие» нужно и можно специально организовывать, во-вторых, цель такой деятельности – вывести «образовательный процесс за границы

<sup>1</sup> Ниже постоянное брзужание по поводу цитат и ссылок найдет свое объяснение при обсуждении вариантов равноправия ролей в событии-диалоге.

обыденности». Или «повседневности». Согласно положениям А.Н. Уайтхеда, совершение события-происшествия можно спровоцировать, и оно будет уникальным и точно преодолит «границы обыденности». Событие-происшествие вообще и в частном проявлении – взрыве – выведет организаторов, участников и свидетелей «за границы обыденности». Здесь ошибки нет. Ошибка состоит в рекомендации такого события в качестве педагогического приема, поскольку событие-происшествие можно спровоцировать, но принципиально невозможно угадать его последствия в их конкретных проявлениях для каждого «элемента» системы. Событие-происшествие приводит к определенному набору последствий: оно в кратком временном промежутке прекращает действие детерминированных законов, оно необратимо разделяет «жизнь» системы на «до» и «после», оно изменяет направленность и темп «жизни» системы. Есть еще одно *добавление* к перечню последствий, которое стоит обозначить отдельно, поскольку именно оно ограничивает применение события-происшествия в педагогической практике и именно оно проигнорировано сторонниками этого применения [5, 11–13]. Сутью *добавления* является своеобразный эгоизм самоорганизующейся системы. В краткости события система преследует единственную цель – достижение своей устойчивости. В своем эгоизме она легко пожертвует «жизненными интересами» любого из своих элементов. Если событие-происшествие происходит в социально-экономической системе, то ее возможный взлет будет оплачен разорением или утратой привычного образа жизни отдельными «элементами». Если событие-происшествие происходит в «образовательной ситуации», то памятные переживания гарантированы всем, но кто-то будет трансформирован, а кто-то деформирован. Отмеченные особенности события-происшествия возвращают к проблеме доказательности в педагогике, поскольку, как было иллюстрировано в приведенной выше аналогии, сторонники «образовательных событий» предлагают к использованию «*направленный взрыв*», который без необходимых расчетов остается катастрофическим «взрывом».

**Событие-ритуал** есть самое древнее педагогическое действо – обряд инициации. Этот обряд был призван устанавливать факт приспособленности человека к условиям взрослой жизни, фиксировать переход к взрослой жизни. В книге Д.Б. Эльконина сформулированы положения о событии, среди которых есть следующее: «Культурным способом и образцом „жизни на переходе“ и, соответственно, способом осуществления событийности является обрядово-мифологическая (обрядово-символическая) форма. В обряде и ритуале содержится взаимосвязь двух переходов, составляющих структуру события» [10. С. 61]. Это положение многое разъясняет из процитированных выше утверждений Д.Б. Эльконина о том, что событие «связано как раз с перерывом... [естественного течения жизни] и переходом в иную реальность» [Там же. С. 47], и о «чуждести» как «наиболее интенсивной характеристике» события [Там же. С. 48]. Вместе с тем Д.Б. Эльконин подчеркивает, что в его трактовке события важна та «взаимность» [Там же. С. 46], которая обозначена в формулировке М. Хайдеггера. «Речь о том, что надо попросту испытать, т.е. обратиться к тому Собственному (Eigen), в котором человек и бытие друг к другу при-способлены (ge-eignet), к тому, что мы называем событием» (формулировка М. Хайдеггера цит. по: [Там же]). Трудно было бы объяснить, что нового находят сторонники «образовательных собы-

тий» [4–6, 11–13] в событии-ритуале, если б не обстоятельства, которые они не приводят в явном виде. Дело в том, что во времена, когда миф есть идеология, а ритуал воспроизводит образ правильных действий, инициация происходит либо один раз, либо в конечном числе обстоятельств (например, октябренок, пионер и т.д.). Но в наши дни количество обстоятельств существенно возросло, что увеличивает потребность в количестве «переходов», в числе событий-ритуалов. Эта потребность обнаруживает себя в тех локусах образовательного пространства, где «образец для подражания» жестко задан. За пределами этих обширных локусов расположены узкие области, в которых происходит подготовка к инновационной деятельности.

**Событие-диалог** в обозначении «со-бытие» было введено в психологию развития В.И. Слободчиковым<sup>1</sup>, указавшим М.М. Бахтина среди тех, на чьи идеи он опирается [9. С. 14]. В отечественной педагогике очень часто выводы психологии развития детей экстраполируют на всю образовательную деятельность. За результаты такой операции несет ответственность тот, кто экстраполирует, а не тот, чьи результаты экстраполируют.

С позиции современных забот педагогической деятельности рассмотрим специфику идей М.М. Бахтина. В том социальном состоянии, в котором мы сейчас живем и из которого будущее характеризуется как неопределенное, становятся неустойчивыми жизненные траектории, избираемые и / или планируемые человеком. Поэтому артикулирование профессиональной ориентации, профильного образования должно быть «переведено на язык участного мышления, должно подпасть вопросу, к чему меня единственного, с моего единственного места обязывает данное знание» [16. С. 113]. Процитированное здесь требование выдвинуто М.М. Бахтиным на пересечении двух актуальных линий его исследований: феноменов ответственности и свободы. Путь к пониманию личной ответственности – диалог (диалог с собой и со всем для меня актуальным миром), путь к освобождению – смех. В маршруте этого пути есть переходы – события. «Событие может быть только *участно* описано» [Там же. С. 105]. По свидетельству С.С. Аверинцева, собеседника М.М. Бахтина и составителя комментариев к изданию его трудов, сам мыслитель не уставал «повторять, что ни одно человеческое слово не является ни окончательным, ни завершенным в себе» [17. С. 7]. Это означает, что, во-первых, ситуация диалога есть ситуация длящаяся, во-вторых, событие-диалог опознаваемо изнутри этой ситуации – *участно*<sup>2</sup>. Внедрение в педагогическую практику события-диалога зависит от понимания на теоретическом уровне причинно-следственной связи между ответственностью и свободой: ответственность ли есть следствие предоставленной свободы или свобода должна быть предоставлена тому, кто уже доказал свою ответственность. Эта дилемма имеет долгую историю, разные решения в спектре направлений социальной эпистемологии, касающихся образования, и разных политических контекст [19]. Но если счесть справедливой констатацию, что «современная

<sup>1</sup> В книге Б.Д. Эльконина специально отмечено, что «у нас термин со-бытие ввел в психологию развития В.И. Слободчиков» [10. С. 47], при этом подчеркнуто, что сам автор книги говорит «про другое» [Там же].

<sup>2</sup> Альтернативой этим требованиям является следующее: «Сам преподаватель когнитивно и психологически независим от этой ситуации, поскольку он ее создает и ею управляет. Ученик прекрасно осведомлен об этих обстоятельствах и подстраивает под них свое „образовательное поведение“ – приступает к поиску правильного ответа, который уже сконструирован до него» [18. С. 136].

школа нуждается в специалистах-практиках, а не теоретиках» [11. С. 63], как с подкупающей откровенностью утверждает один из сторонников «образовательных событий» и автор рассмотренной в таблице статьи, то на практике организация события-диалога будет зависеть от распределения ролей между участниками этого педагогического действия, от равноправия сторон в ситуации диалога. В медицинской и педагогической практике трудно соблюсти условие равноправия, поскольку одна из сторон – пациент и ученик – находится в уязвимом положении, в той уязвимости, которая обусловлена отсутствием знаний и опыта. Равноправие достижимо, когда ученик сам выбирает того, с кем он волен вступать в диалог, а у учителя отсутствуют заранее «сконструированные» ответы. Есть еще обстоятельства, обеспечивающие равноправие, но эти обстоятельства связаны с имитацией события-диалога. Равноправие достижимо, когда учитель и школяр ведут себя одинаково, заменяя фантазиями то, что надо было понять и / или выучить. Именно для иллюстрации единообразного поведения настойчиво ставили акценты в таблице на симптоматичной путанице в цитатах и ссылках. Равноправие достижимо в ситуации, при которой «образовательные события» падают одновременно на учителя и ученика, т.е. в ситуации отсутствия свободы выбора – принимать или не принимать участие в этом действе – у всех субъектов образования. Последствие этих имитаций связано с подделкой взаимосвязи «ответственность / свобода». Если человека лишают свободы, то тем самым его лишают возможности почувствовать ответственность за последствия своих действий в навязанной ему ситуации, что как минимум снижает эффективность воспитывающей функции образования. Слова «снижает эффективность воспитывающей функции» вместо категоричных слов «уничтожает эффективность воспитывающей функции» здесь употреблены по одной причине, к которой относится вероятность оказания сопротивления навязываемой ситуации. Подобное сопротивление может быть оказано тем, кто находится внутри подобной ситуации. В статье [18] представлено подробное описание некоего эксперимента, в котором студенты фактически такое сопротивление оказывают. Знаменательна форма сопротивления – смех [Там же. С. 148]. Проявленная форма возвращает к точке пересечения линий философии М.М. Бахтина – ответственности поступка и смеху как способу освобождения. Этот возврат замыкает пройденный круг рассуждений о педагогической сущности философии события-диалога: воспитания личной ответственности за образ мыслей, стиль жизни и свою судьбу.

Есть ли возможность «специально» [4–6, 11–13], как утверждают сторонники «образовательных событий», организовать такой диалог? Причем организовать за теми естественными пределами «со-бытия» взрослого и ребенка, которые обозначены в психологии развития детей [9]? Ответ на поставленный вопрос зависит от возможности педагога отказаться от своей авторитарной роли, отказаться от безошибочности своего знания того, что есть «правильное», что есть благо для ученика. Иначе «специальная» организация будет только имитацией события-диалога. Подтверждающей иллюстрацией служит параллель между специальной организацией «образовательных событий» и специальной организацией средств осмеяния тех, кто не желал следовать новым авторитетам. Два примера «средства для смеха» приводит С.С. Аверинцев [17. С. 14–15]. Эти примеры должны были зримо выразить

утверждение: «Бахтин всемерно подчеркивал неготовность, незамкнутость всего, в чем есть жизнь, и это были с его стороны поиски шанса борьбы против тех, кто хочет командовать жизнью и закрыть историю» [17. С. 15]. То есть ситуация диалога, как и ситуация смешного, не терпит роли командира. Вот обещанные примеры. «Во время Французской революции знаменитый Кондорсе придумал „средство для смеха“ – метод воздействия на монахинь, не признававших так называемого конституционного духовенства: монахинь ловили на улице, принародно заголяли и секли розгами, причем экзекуция должна была восприниматься как безобидный эпизод в детской... как наказание непослушных больших младенцев, просто не доросших до того, чтобы с ними обращались как со взрослыми» [Там же. С. 14]. «Второй случай ближе к нашему времени, он у всех на памяти – это употребление касторового масла при обхождении с инакомыслящими в Италии Муссолини... Монахиням по замыслу мучителей вроде бы дается шанс вернуться в детство и оттуда начать жизнь сначала, встать после порки бравыми законопослушными девочками, которые благодарят педагогов, научивших уму-разуму. Тому, чьи мысли были несозвучны эре фашизма, предлагалось осознать эти мысли как завалы нечистот, отравляющие его организм... затем подвергнуться действию слабительного, пройти через „смеховое“ унижение, разрушающее серьезность всей его прежней жизни, и опять-таки наподобие поротых монахинь ощутить себя маленьким мальчиком, марающим штанишки» [Там же. С. 14–15]. Конечно же, сторонники «образовательных событий» далеки от стремления унижить своих учеников, совершить над ними столь непотребные действия. Вместе с тем «специальная организация» события в своем «специальном» вовлечении ученика в диалог обладает потенциалом насилия патернализма.

Событие-диалог, событие-ритуал, событие-происшествие не могут быть подвергнуты операции сборки в одном понятии «образовательное событие». Понятие «образовательное событие» отвечает характеристикам события-ритуала. Границы применимости в образовании события-происшествия определены принципиальной непредсказуемостью его последствий. Преодоление этих границ требует решения проблемы измерения в гуманитарных исследованиях, поскольку успешное применение во всех современных областях науки нелинейной динамики (или, если угодно, синергетики) основано на численных методах. Интегральным выражением этих успехов стали, в частности, конвергентные технологии. Их конструирующий потенциал требует от подготовки специалистов в этой сфере воспитания особого чувства ответственности. Потребность вступать в событие-диалог может стать маркером эффективности соответствующей подготовки.

### *Литература*

1. Тищенко П.Д. На гранях жизни и смерти: философские исследования оснований биоэтики. СПб.: Мирь, 2011. 328 с.
2. Первушина Н.А. Педагогическая биоэтика: семиотический аспект // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 4. С. 186–201.
3. Мелик-Гайказян И.В. «Событие-в-действительности» и «событие-в-реальности» // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2009. № 3 (7). С. 54–76.
4. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров // Вестник Мининского университе-



та. 2019. Т. 7, № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/925> (дата обращения: 02.04.2019).

5. Лобанов В.В. Образовательное событие как педагогическая категория // Образование и наука. 2015. № 1 (1) С. 36–42.

6. Виноградова Л.А., Нилова Т.М., Шейко Н.Г. Культурно-досуговая деятельность дошкольников как образовательное событие // Детский сад: теория и практика. 2016. № 12. С. 6–13.

7. Щитцова Т.В. Событие в философии Бахтина. Минск : И.П. Логвинов, 2002. 300 с.

8. *Переход к Открытому образовательному пространству*. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. Ч. 1. 484 с.

9. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14–22.

10. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М. : Тривола, 1994. 168 с.

11. Тумашева О.В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 63–70

12. Тамбовцева Т.А. Урок литературы как интерактивное образовательное событие // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2017. № 12. С. 121–125.

13. Артюхина А.И. Перспективы событийного образования в городской среде // *Sotsiologiya Goroda*. 2018. № 3. С. 94–103.

14. Уайтхед А.Н. Процесс и реальность // Избранные работы по философии : пер. с англ. / сост. И.Т. Касавин / М. : Прогресс, 1990. С. 272–303.

15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 554 с.

16. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники : ежегодник. 1984–1985. М. : Наука, 1986. С.80–160.

17. Аверинцев С.С. Бахтин, смех, христианская культура // М.М. Бахтин как философ. М. : Наука, 1992. С. 7–19.

18. Третьякова Т.Е. Визуальное событие как образовательная инновация // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 1. С. 134–156.

19. Касавин И.Т., Тухватulina Л.А. Образование как «продолжение политики другими средствами»: Дж. Ст. Милль и У. Хьюэлл об идее университета // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 4. С. 148–168.

**Irina V. Melik-Gaykazyan**, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: melik-irina@yandex.ru

*Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2019. 50. pp. 65–74.

DOI: 10.17223/1998863X/50/7

## **ERRORS IN THE INTERPRETATION OF THE “OCCASION / EVENT” CONCEPT IN PEDAGOGICAL RESEARCH**

**Keywords:** “educational event”; occasion; limits of applicability; evidence.

In the days of the “post” – *post-industrial* society, *postmodern* culture, *post-non-classical* science – a constructive research position coincides with the “everyone-is-right” point of view. This optimism of modern epistemology is restricted only by the limits of applicability of the theories, concepts and teachings the researcher chooses to the solving of the problem. It will be an error to ignore or violate the limits of applicability. The consequence of the error will be the lack of proving and of evidence in answers to questions posed in studies. In recent years, in the publications of Russian researchers, the notion of an “educational event” has appeared; it denotes a kind of an innovation proposed for introduction into the educational practice: from the teaching and rearing of children to the educating of adults. In the article, the trajectory of introducing the concept of “educational event” is retrospectively traced. It is established that there is an equivocation in the use of the different interpretations of the concept “occasion/event”, which are homonymous in the Russian language. The consequence of this equivocation is a mixture of interpretations of the “occasion / event” concept presented in Martin Heidegger’s and Alfred North Whitehead’s metaphysics and in Mikhail Bakhtin’s philosophical conclusions. As a result, there is a mixture of interpretations of the “occasion” given by Whitehead and interpretations of the “event” in the psychology of child development. In turn, in different directions of developmental psychology, the concept “event”, given by Heidegger and Bakhtin as, respectively, the event-ritual and the event-dialogue, received their own interpretations. The article successively examines the limits of applicability of the “occasion”, the event-ritual and the event-dialogue in pedagogical practice. The limits of applicability are constituted

by the unpredictability of the “occasion” consequences and by the purpose of the event-dialogue for individualised rearing and education. It has been established that supporters of “educational events” follow the tradition of the organization of the event-ritual that limits the novelty of their suggestions. Thereby, there are the following errors: (1) ignoring the limits of applicability and extrapolations of these interpretations of the concept “occasion/event”; (2) unpredictability of the consequences of the majority of “educational events”, which indicates the existence of the problem of evidence and proving in Russian pedagogical research.

### References

1. Tishchenko, P.D. (2011) *Na granyakh zhizni i smerti: filosofskie issledovaniya osnovaniy bio-etiki* [On the Borders of Life and Death. Philosophical Studies of Bioethics]. St. Petersburg: Mir.
2. Pervushina, N.A. (2018) Pedagogical bioethics: a semiotic aspect. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noy semiotiki – ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. 4. pp. 186–201. (In Russian). DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-186-201
3. Melik-Haikazyan, I.V. (2009) “Occasion-in-actuality” and “occasion-inreality”. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 3(7). pp. 54–76. (In Russian).
4. Prokhorova, M.P. & Vaganova, O.I. (2019) Design and implementation of an educational event in the training of future managers. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*. 7(1). (In Russian). DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-1-4
5. Lobanov, V.V. (2015) Educational event as a pedagogical category. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*. 1(1). pp. 36–42. (In Russian). DOI: 10.17853/1994-5639-2015-1-33-42
6. Vinogradova, L.A., Nilova, T.M. & Sheyko, N.G. (2016) Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' doskol'nikov kak obrazovatel'noe sobytie [Cultural and leisure activities of preschool children as an educational event]. *Det'skiy sad: teoriya i praktika*. 12. pp. 6–13.
7. Shchittsova, T.V. (2002) *Sobytie v filosofii Bakhtina* [Event in Bakhtin's Philosophy]. Minsk: I.P. Logvinov.
8. Prozumentova, G.N. (ed.) (2005) *Perekhod k Otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu* [Transition to the Open Educational Space]. Vol. 1. Tomsk: Tomsk State University.
9. Slobodchikov, V.I. (1986) Psikhologicheskie problemy stanovleniya vnutrennego mira che-loveka [Psychological problems of human inner world formation]. *Voprosy psikhologii*. 6. pp. 14–22.
10. Elkonin, B.D. (1994) *Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoy teorii L.S. Vygotskogo)* [Introduction to developmental psychology (in the vein of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory)]. Moscow: Trivola.
11. Tumasheva, O.V. (2017) Metodicheskaya podgotovka budushchego uchitelya: pogruzenie v professional'nyu real'nost' [Methodological preparation of the future teacher: immersion in professional reality]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russian*. 12. pp. 63–70. (In Russian).
12. Tambovtseva, T.A. (2017) Urok literatury kak interaktivnoe obrazovatel'noe sobytie [A lesson in literature as an interactive educational event]. *So-vremennye obrazovatel'nye tekhnologii v mirovom uchebno-vospitatel'nom prostranstve*. 12. pp. 121–125.
13. Artyukhina, A.I. (2018) Prospects of event education in the urban environment. *Sotsiologiya goroda*. 3. pp. 94–103. (In Russian).
14. Whitehead, A.N. (1990) *Izbrannye raboty po filosofii* [Selected Works on Philosophy]. Translated from English by I.T. Kasavin. Moscow: Progress. pp. 272–303.
15. Elkonin, B.D. (1989) *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected Works on Psychology]. Moscow: Pedagogika.
16. Bakhtin, M.M. (1986) K filosofii postupka [On the philosophy of the act]. In: Frolov, I.T. (ed.) *Filosofiya i sotsiologiya nauki i tekhniki. Ezhegodnik 1984–1985* [Philosophy and Sociology of Science and Technology. Yearbook 1984–1985]. Moscow: Nauka. pp. 80–160.
17. Averintsev, S.S. (1992) Bakhtin, smekh, khristianskaya kul'tura [Bakhtin, laughter, Christian culture]. In: Averintsev, S.S., Trubin, V.N. & Davydov, Yu.N. *M.M. Bakhtin kak filosof* [M.M. Bakhtin as a Philosopher]. Moscow: Nauka. pp. 7–19.
18. Tretyakova, T.E. (2018) Visual event as educational innovation. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noy semiotiki – ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. 1. pp. 134–156. (In Russian). DOI: 10.23951/2312-7899-2018-1-134-156
19. Kasavin, I.T. & Tikhvatulina, L.A. (2018) Education as the “continuation of politics by other means”: J.S. Mill and W. Whewell on the idea of university. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noy semiotiki – ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. 4. pp. 148–168. (In Russian). DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-148-168