

ПОНЯТИЯ-СИМУЛЯКРЫ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.Э. Ларионов, к.и.н., доцент кафедры гуманитарных социальных дисциплин
А.В. Новичков, к.и.н., доцент кафедры гуманитарных социальных дисциплин
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Технологический университет», г. Королев, Московская область

Статья посвящена анализу комплекса новых понятий, которые определяют целевые и ценностные ориентиры российского образования. На основе анализа смыслового содержания важнейших терминов в соотнесённости с нормативными документами и достижениями отечественного социально-гуманитарного знания делается вывод о крайне слабой методологической проработанности ряда популярных педагогических понятий и иллюзорной их связи с реалиями российского образования. Из чего следует пагубность использования расхожих терминов с точки зрения стратегических интересов российского общества и государства.

Образование, симулякры, общество, тезаурус.

THE CONCEPTS OF SIMULACRA IN MODERN RUSSIAN EDUCATION

A.E.Larionov, Ph. D., associate Professor of Department of Social and Humanitarian disciplines
A.V. Novichkov, Ph. D., associate Professor of Department of Social and Humanitarian
State Educational Institution of
Higher Education Moscow Region
«University of technology», Korolev, Moscow region

The article is devoted to the analysis of a complex of new concepts that define the target and value orientations of Russian education. Based on the analysis of the semantic content of the most important terms in relation to the normative documents and achievements of domestic social and humanitarian knowledge, the conclusion is made about the extremely weak methodological elaboration of a number of popular pedagogical concepts and their illusory connection with the realities of Russian education. What follows is the pernicious use of common terms from the point of view of the strategic interests of Russian society and the state.

Education, simulacra, society, thesaurus.

Любая сфера интеллектуальной человеческой деятельности в обязательном порядке включает в себя набор фундаментальных понятий, которыми определяются ценности, смыслы и цели. Или, если переводить на философский язык – аксиология, эпистемология и телеология данного вида деятельности. Система взаимосвязанных понятий с перекрёстными ссылками, образует интеллигибельное операциональное пространство, которое принято обозначать как тезаурус. Изменения хотя бы в одном из компонентов системы неизбежно влекут за собой изменения во всей целостности. Между тем, антропогенный и социогенный характер понятийной сферы априори предполагает её динамику и трансформации. Которые могут обладать различной скоростью и глубиной, однако сами по себе составляют универсалию, которую необходимо постоянно учитывать в процессе анализа функционирования любой системы социально-гуманитарного характера. Всё сказанное в полной мере может быть отнесено к сфере образования как системному социальному институту и объекту научного анализа. В течение последних

десятилетий её тезаурус активно пополняется новыми терминами, которые являются отражением новаций государственной образовательной политики, а равно тех педагогических идей, которые задают тон в российском реформировании и администрировании системы образования. Потому, безусловно, целесообразным представляется осуществление композиционного анализа терминологических новаций российской педагогической среды.

Анализируя нормативные и проективные документы, касающиеся сферы российского образования и публичную риторику ведущих лиц государственной образовательной политики, те требования, которые выставляются в качестве обязательных к методическому, дидактическому, педагогическому обеспечению учебно-воспитательного процесса на всех его уровнях, можно выделить несколько наиболее часто употребляемых понятий, которым придаётся особенно важное значение и без употребления и функциональной проработки которых ни одно учебное заведение не сможет получить аккредитацию на дальнейшее ведение образовательной деятельности.

Не вдаваясь в детальный контент-анализ, попробуем выстроить тезаурус некоторых понятий, основываясь на эмпирических данных. К числу таковых важнейших терминов, появившихся в течение последнего десятилетия и активно влияющих на всю образовательную среду, могут быть отнесены (в алфавитном порядке):

1. Инклюзивное образование;
2. Инновации;
3. Интерактивное обучение;
4. Компетенции;
5. Конкурентоспособность образования;
6. Толерантность;
7. Цифровизация образования;
8. Эффективность образования;

Перечисленные термины в своём большинстве тесно друг с другом взаимосвязаны. В каковой взаимосвязи мы и будем их анализировать. Однако, основываясь на названии статьи, необходимо прояснить значение термина «симулякр», чтобы в дальнейшем фундаментально тезис о том, что именно тезаурус понятий-симулякров оказывает мощное разрушительное воздействие на информационно-коммуникативную среду российского образования. Также мы попытаемся проанализировать характер деструктивного воздействия. Ещё у Платона можно встретить термин «симулакрум», означающий «копию копии». В диалоге, посвящённом проблемам достоверности знания и отражения действительности в творчестве, в абстрактной фигуре «софиста» рассматривается проблема имитации мудрости и творчества, сокрытого за множественным словесным обрамлением, что и определяется в качестве «симулакрума»: «основанное на мнении лицемерное подражание искусству, запутывающему другого в противоречиях, подражание, принадлежащее к части изобразительного искусства, творящей призраки и с помощью речей выделяющей в творчестве не божественную, а человеческую часть фокусничества» [10]. В современном философском и гносеологическом дискурсе под симулякром понимается «копия, оригинал которой никогда не существовал» [7, с. 727-729]. Более определённо высказываются адепты классической эпистемологической парадигмы: «Симулякр – псевдовещь, замещающая реальность, прообраз которой никогда не существовал. Образ отсутствующей действительности, правдоподобное подобие» [11, с. 860-861].

Представляется очевидным, что основные понятия в любой сфере человеческой деятельности призваны адекватно выражать её сущность и функции в соотнесённости с другими сегментами социальной системы и с собственной целями рассматриваемой сферы. Говоря об образовании, правильным будет утверждать, что его цель – есть воспроизводство социума в исторической перспективе. Причём социума не абстрактного, «общечеловеческого», а именно и в первую очередь – определённого национально-

культурного типа, в рамках которого сформировалась данная система образования. Также на повестку дня могут ставиться актуальные задачи, которые достаточно быстротечны, но не должны входить в противоречие с фундаментальными целями и ценностями исторического бытия социума и того культурно-антропологического типа, который является для него традиционным. Однако, по нашему убеждению, в течение последних лет информационно-коммуникативная среда российского образования в директивно-административном порядке оказалась перенасыщена терминами, которые создают системные диссонансы и детерминируют перманентный конфликт между изначальными ценностями и целями образования как социального института в российских культурно-исторических реалиях и его фактическим содержанием, которое оказывается переформатировано под воздействием новых понятий, основные из которых названы ниже. Именно они станут предметом дальнейшего анализа в соотнесённости с концепцией симулякров как устойчивого явления современности. То есть, мы осмелимся высказать априорное мнение о том, что названные понятия являются фактически именно симулякрами, поскольку в подавляющем большинстве случаев лишены реального предметного содержания, оказываясь формой, прикрывающей пустоту. О том, насколько такая опережающая оценка верна, станет ясно из последующего анализа.

Наш анализ мы начнём с ключевого термина, который задаёт вектор дальнейшего дискурса – это «инновации». Ведь, по большому счёту, все термины, которые здесь будут рассматриваться, являются новыми для российской образовательной системы и даже для национальной педагогической традиции в целом. Срок их жизни и активного употребления в российском педагогическом тезаурусе не превышает полутора-двух десятилетий. Следовательно, все они могут быть оценены как концептуально-терминологические инновации. В одном из недавних выступлений мы затрагивали проблему понятия «инновации» именно применительно к сфере российского образования. Не дублируя здесь всего содержания доклада, кратко воспроизведём его основные тезисы и выводы как имеющие прямое отношение к проблематике настоящей статьи [6].

Как показал анализ нормативных источников и публичной лексики руководителей российского образования, наблюдается парадоксальная ситуация: при высокой популярности термина «инновации» отсутствует представление о его предметном содержании и, тем более, нет даже намёков на теоретико-методологическую проработанность термина. Иными словами, руководящий слой активно использует в административно-педагогическом дискурсе понятие, о точном смысле которого имеет самое смутное представление. Дальнейший последовательный анализ в соотнесении с фундаментальными теоретическими положениями социально-гуманитарного знания привёл авторов к сколь обескураживающим, столь же и печальным выводам о доминировании в сознании российской политической элиты элементов ритуально-магического сознания с отчётливым уклоном в социал-дарвинистскую парадигму, когда «людьми второго сорта» фактически оказываются все, не входящие в касту «избранных» по своему формальному статусу и по приобщённости к тайному знанию постклассического типа.

Если понимать инновации как творческий акт с неременным следствием в виде порождения нового феномена социокультурной реальности (в нашем случае – сферы образования), то попытки директивно-бюрократического администрирования «инновационного процесса» и тем более – превращение инноваций в рейтинговый критерий полностью искажают сущность исходного значения. Ведь творчество по приказу в рамках жёстко навязанных форм невозможно в принципе – возможны только его имитации. Налицо социальная шизофрения, которой оказывает поражено сознание российских реформаторов образований. И это явно болезненное сознание навязывается управляемой социальной среде – образованию в лице учащихся, педагогов и даже родителей. То есть с подачи высших административных органов России и возглавляющих

их персон тенденции сумасшествия приобретают характер общенациональный характер. Едва ли это послужит ко благу страны и народа в исторической перспективе.

Данная аналитическая матрица может быть с успехом применена к другим понятиям современного педагогического тезауруса. Тем более, что именно в силу методологической расплывчатости термина «инновации» и выявленного ритуально-магического мышления высшего государственного руководства маркером «инновационности» помечается практически любое начинание федеральных и региональных органов власти, даже если для этого нет никаких предметно-смысловых оснований. Одновременно, поскольку априори «инновациям» присваивается положительная коннотация, то вкупе с известным «синдромом начальственной непогрешимости» согласно которому начальство не бывает неправо, всякий терминологический неологизм приобретает статус непреложной истины и благодетельности, а следовательно – нормативной императивности к внедрению в образовательную среду.

Соответственно, любые критические высказывания в рамках такой управленческой парадигмы не могут по определению стать началом конструктивной дискуссии – но рассматриваются как посягательства на сакральные ценности. Критикующий публично инициативы руководства почти мгновенно может быть подвергнут дискредитации как агент инфернальных враждебных сил, с которым надлежит не спорить, а бороться всеми имеющимися средствами.

Тем не менее, мы рискнём критически проанализировать последующие термины из числа названных нами с точки зрения их влияния на российскую образовательную среду. Как было сказано, все они в рамках административного мышления подпадают под категорию «инноваций» и по мысли авторов нормативных документов и «инновационных» образовательных программ и стандартов могут только улучшать качество образования в России.

Потому, исходя из вполне естественной нацеленности на улучшение результатов образования, продолжим наш анализ с понятий «эффективность» и «конкурентоспособность», которые в современной системе ценностных координат оказываются тесно и неразрывно связаны. Как с очевидностью следует, термин «конкурентоспособность», фигурирующий в ряде высших нормативных документов образовательной политики России, имеет в качестве смысловой основы понятие «конкуренции». Данный термин обладает сугубо экономической коннотацией, о чём свидетельствует даже социологический дискурс: «Конкуренция – экономическое соперничество, состязательность между юридическими или физическими лицами (конкурентами) заинтересованными в одной и той же цели; между участниками рынка за лучшие условия производства и реализации продукции» [13, с. 448]. То есть, в конечном итоге, конкуренция есть борьба за прибыль, прежде всего в её монетизированной форме. Следовательно, если в качестве одной из базовых целевых установок в образовании провозглашается «конкуренция», и она же оказывается одним из ключевых параметров «эффективности», то само образование буквально заталкивается в утилитарно-меркантильную парадигму, будучи вынуждено, так или иначе, подстраивать свою повседневную деятельность под такое целеполагание. Следует также отметить, что и понятие «эффективности» также заимствовано из технической и экономической среды. Под таковой понимается соотношение затрат и полученного результата. Справедливости ради отметим, что философское знание также иногда оперирует понятием «эффективности», под чем подразумевается принципиальная способность действующей причины произвести определённый эффект. Однако, показательно, что, как и в случае с «инновацией» нормативные и проективные документы российской образовательной политики не разъясняют те понятия, которыми с такой лёгкостью оперируют на практике. В частности, в тексте ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» данные понятия никак не артикулируются, хотя их использование является привычным в документах

нижестоящего уровня. Коль скоро авторы этих документов никак их не определяют, не оговаривают отличий от экономической интерпретации, следовательно, с таковой соглашаются по умолчанию и полагают, что смысл понятен интуитивно.

Объективно же получается, что с внедрением этих понятий российское образование приобретает не экономикоцентричную и даже денежно-ориентированную направленность. Причём, поскольку образование формирует сознание и мотивацию социальной деятельности следующего поколения, постольку российским детям в качестве фундаментальной мировоззренческой установки прививается не социальная солидарность, но идея на соперничество в борьбе за место под солнцем. В максимальной смысловой развёртке это ненавязчиво ведёт нас к социал-дарвинистским концепциям социального устройства. Но, повторимся, напрямую об этом не говорится, равно как и не проясняется, каким образом конкурентоспособность образования и его эффективность будут обеспечиваться.

Однако и это ещё не всё. Нередко говорится о необходимости «обеспечить конкурентоспособность российского образования на мировом рынке образовательных услуг». Оставим в стороне давно подвергаемый критике программный тезис о трактовке образования как услуги. Что значит «конкурентоспособность образования на мировом рынке»? Его привлекательность для иностранных студентов? Или востребованность выпускников российских ВУЗов в плане трудоустройства за рубежом? Внятных ответов на эти вопросы отыскать практически невозможно. Если верить статистике, то суммарная численность российских студентов, продолживших образование за рубежом по программам магистратуры после получения степени бакалавра в России, составляет порядка 50 тысяч человек за последние 15 лет. Что является мизерной процентной долей в общей массе выпускников российских ВУЗов. Любой здравомыслящий человек может задаться вопросом о целесообразности ломки прежней, доставшейся в наследство от СССР модели высшего образования ради этой, крайне небольшой цифры. Возможно, что цель радикальных реформ была вовсе не в этом. Если же говорить о конкуренции как принципе устройства и функционирования общества, то в своём конечном воплощении это приводит к социал-дарвинизму и мальтузианству. Социальная вражда и конфликтная поляризация общества, следовательно, эксцессуальные конфликты и всплески насилия (наподобие «Керченской трагедии») становятся детерминированным элементом как системы образования, так и общества в целом. То есть, внедрение концепта «конкурентоспособность образования» в итоге ведёт к усилению процессов социального распада в масштабах страны. При отсутствии внятного определения термина применительно к образованию понятие искажает как функциональную, так и онтологическую суть социального института, вынуждая соответствовать навязанным стандартам в отрыве от социальной реальности и витальных потребностей России как мегасоциальной системы. Что вполне соответствует исходному понятию симулякра.

В тесной взаимосвязи с понятиями «эффективности» и «конкурентоспособности» оказывается понятие «компетенций», которые в настоящее время составляют составления учебных планов и, по идее разработчиков образовательный стандартов, также должны лежать в основе практической реализации учебного процесса. Однако так ли это на самом деле? Если целеполагание и постановка задач любой учебной дисциплины является вполне разумным требованием, придающим процессу обучения целостность и направленность, обязывающим согласовывать средства и цели, планировать и проектировать профессиональные усилия педагога, то с компетенциями всё обстоит иначе. Инспирированное руководящими и надзорными органами директивное требование вносить компетенции в учебные планы и рабочие программы часто оказывает в полном и вопиющем разрыве как с непосредственным содержанием того или иного предмета, так и со здравым смыслом и реалиями учебного процесса.

Например, когда согласно ФГОС в социально-гуманитарных дисциплинах требуется прописывать «способности и навыки действий в экстремальных ситуациях»,

хотя содержательное наполнение дисциплины является сугубо философским или правовым, то остаётся только удивлять искусству преподавателей и методистов, которые отыскивают формулировки для согласования административных предписаний с реалиями преподавания конкретных предметов. Как показывает практический опыт и общение с коллегами, преподавание идёт своим чередом без оглядки на «компетенции», когда набор методических приёмов, способы организации учебной коммуникации диктуются, во-первых, собственно содержанием предмета; во-вторых, наличной ресурсной базой учебного заведения, даже конкретной аудитории; в-третьих, психологическими особенностями класса/студенческой группы и самого воспитателя/учителя/преподавателя. Подчеркнём ещё раз: никакой связи с чисто спекулятивными и надуманными «компетенциям» как продуктом кабинетного творчества в процессе преподавания дисциплин нет и быть не может. То есть в случае с навязыванием «компетентного подхода» мы имеем очень показательную ситуацию, когда пустая форма не имеет реального сущностного наполнения. Это и есть симулякр в чистом виде. Каковы же последствия его внедрения в реальную жизнь? Можно было бы сказать, что ион минимальны – преподаватели на практике просто игнорируют компетенции как не имеющие никакого отношения к жизни. Однако, нельзя забывать о тех затратах времени и нервов, искажении приоритетов профессиональной деятельности, которые при этом возникают. В данном случае мы имеем ту ситуацию, когда имитационная деятельность в рамках коммуникационного канала, задаваемого понятием-симулякром паразитирует на деятельности основной, как минимум, существенно снижая ту возможную эффективность, которая определяется в качестве приоритета функционирования всей системы. И подобных примеров, при более пристальном и пространном внимании можно привести гораздо больше.

Последним компонентом экономико-ориентированного блока понятий-симулякров является концепт «цифровизации образования», связанных с ним идей «цифровой образовательной среды», «онлайн-обучения» et cetera. В чём же заключается фальшивка и риски данного термина для национальной системы образования России, а в перспективе – для всего нашего общества? Во-первых, и этом самое важное с функциональной точки зрения, происходит неявная и постепенная, но фатальная подмена качества межличностной коммуникации учебно-воспитательного процесса «погружением в цифровую среду». То есть квалификация педагога и персональная учебная мотивация, ценностная ориентация учащегося становятся как минимум вторичны по сравнению с рейтинговыми показателями «цифровизации». Новая форма вытесняет сущностное содержание образования. Первая становится важнее второго. Что есть важнейший критерий симулякра. Здравый смысл подсказывает, что реальное качество образования зависит от качества и содержания общения учащегося и учащего, воспитателя и воспитанника. Личностное взаимное и позитивное вовлечение способно дать колоссальные эффекты. Что показала история советского образования и науки, когда при скудных средствах в СССР было построено «общество знания».

Мало того, абсолютизация тренда цифровизации может привести к утрате творческих потенций личности и к полностью пассивной позиции учащегося, когда отказ от учебных усилий будет оправдываться неполадками в интернете или неисправностью домашнего ноутбука. «То, что у ребёнка может возникнуть интернет-зависимость,, атрофируется логическое мышление, снижается память, указывается во многих психологических исследованиях... Через новые каналы подростки затягиваются в воронку виртуального пространства, где на них обрушивается как прямая антисоциальная пропаганда, так и информация, поражающая подсознание. Через воздействие на подсознание сублимируются самые тёмные стороны человеческой психики» [1, с. 161-162]. Безусловно, адепты цифровизации и её горячие сторонники «от Кремля до самых до окраин» станут приводить доводы о «поступи прогресса» и о том, что необходимо обучить детей правильному и ответственному пользованию интернет-пространством,

необходимости блокировки деструктивного контента в локальных сетях образовательных учреждений и т.п. Однако, при этом случайно или намеренно упускаются из виду важные вещи. Ещё Маршалл Мак-Люэн выдвинул теорему «форма коммуникации есть сама по себе коммуникация». Применительно к проблематике настоящей статьи это значит, что вне зависимости от желаний и планов организаторов «цифрового учебного пространства», учащиеся оказываются втянуты в ту виртуальную среду, которую в принципе невозможно проконтролировать, а коль скоро государство санкционирует данный тип информационного обмена, люди, в первую очередь учащиеся, усваивают саму принципиальную модель получения информации, отдавая ей приоритет перед всеми прочими в силу визуальности, простоты усвоения и кажущейся свободы. Идея «можно, только осторожно» в подростковом сознании мгновенно трансформируется в чрезвычайно соблазнительный императив «можно всё». И это лишь некоторые следствия директивного курса на «цифровизацию образования». В конечном итоге, комично выглядят, с одной стороны, лозунги «гуманизации образования», защиты детей от «цифрового слабоумия» и «цифрового алкоголизма» и, с другой стороны, призывы к «цифровизации». При том, что оба призыва раздаются из одних и тех же органов власти и управления образованием. Итак, с одной стороны, в тенденции цифровизации образования происходит подмена реального содержания весьма невнятной формой; с другой стороны, тем самым даётся сигнал к искажению образовательной коммуникации. В дальнейшем авторы планируют посвятить отдельную статью именно данной проблеме, комплексно и более подробно рассмотрев её особенности и социальные последствия. Пока же ограничимся рекомендательной ссылкой на одно из современных справочных изданий, странным образом прошедшее мимо основного внимания исследователей [16, с. 555-576].

В тесной смысловой и структурной взаимосвязи с «цифровизацией» находится понятие «интерактивного обучения», насаждаемого как в среднем, так и в высшем образовании. Так что даже в учебных планах конкретных специальностей отдельно прописывается минимально необходимое количество занятий в интерактивной форме по каждому предмету. То есть «интерактивность» стала сквозным трендом образовательной политики и собственно образовательного пространства. Попробуем разобраться с этим термином ближе. В своей исходной трактовке латинский префикс «интер-» намекает на медиацию, взаимодействие и согласование усилий между двумя и более актёрами социальной коммуникации. Латинское же понятие «actio» буквально переводится как «действие, деяние». Следовательно, буквальный перевод «инновационного» термина «интерактивность» означает всего-навсего – «между-действие» или более привычно – «взаимодействие». То есть, исходя из фундаментального значения, чиновники от образования, всеми силами продвигающие концепт «интерактивного обучения» требуют от преподавателей взаимодействия с учащимися! В этой связи невозможно удержаться от сарказма: а что, кто-то может привести примеры обучения без взаимодействия учителя с учениками. В базовом значении данный термин лишён сколько-нибудь специфического смысла, являясь просто модным неологизмом, некритично заимствованным российскими управленцами в образовании из западной психологической и педагогической науки, хотя в этом не было никакого практического смысла. На примере интерактивности можно отчётливо проследить, как происходит засорение русского научного языка избыточными и ничего не значащими словами, которые в строгом смысле даже терминами назвать нельзя!

Конечно же, кроме буквального переводного смысла, в современном гуманитарном дискурсе существуют и более широкие интерпретации понятия «интерактивность». И, в случае критических нареканий, сторонники «педагогического новояза» будут настаивать именно на дополнительных смысловых коннотациях. Но, как и в случаях с прочими понятиями-симулякрами, можно констатировать отсутствие сколько-нибудь внятной артикуляции данного термина в важнейших нормативных документах, задающих параметры существования и развития российского образования. По-прежнему понятие употребляется как само собой понятное для всех участников учебной коммуникации. Хотя

замалчивание первоначального значения уже показательно. Между тем, если мы обратимся к научному гуманитарному тезаурусу, то обнаружим моменты, как минимум неоднозначные. В социологическом дискурсе под интерактивностью в узком смысле подразумевается «многообразие социальных взаимодействий на различных уровнях: межличностном, групповом, институциональном» [3, с. 377]. Как видим, определение в точности совпадает с предложенным авторами данной статьи очевидным смыслом. Но далее следует то самое расширение интерпретации со ссылками на развивающуюся цифровую среду и на корифеев постмодернистской философии: «В современной социологии в большей степени используется для описания взаимодействий в мире телекоммуникаций ("масс медиа" и "новых медиа"), где к явлениям интерактивности относятся компьютерные игры, электронная почта, общение "он-лайн" в Интернете, телефонное или Интернет-участие зрителей в телепрограммах (интерактивные опросы, голосования и проч.), технологии виртуальной реальности...» Далее следует цитата из Бодрийяра: «Здесь играют в то, будто говорят друг с другом, слушают друг друга, общаются, здесь разыгрывают самые тонкие механизмы постановки коммуникации... Контакт ради контакта становится родом пустого соблазна языка, когда ему уже просто нечего сказать...» [3, с.378].

Как видим, понятие «интерактивности» оказывается тесно связано с нарастающей компьютеризацией общества. То есть, требование наращивать интерактивность в образовании означает наращивать именно погружение учебного процесса в цифровую среду, перевод общения студентов и преподавателей, учеников и учителей в виртуальную область. Об опасностях подмены содержания формой мы уже говорили выше. Но, как показывает обращение к философским текстам, проблема этим не исчерпывается. Интерактивность таит в себе риски превращения учебной коммуникации в «контакт ради контакта» с постепенным забвением целей и задач образования как института воспроизводства социальности. В итоге мы рискуем получить гипертрофию оторванной от содержания копии, возведённой в превосходную степень, так сказать, симулякр в его наиболее рафинированном виде. Поскольку же реализация данного симулякра стала одним из рейтинговых показателей в современном российском образовании, постольку мы получаем очередное искажающее влияние и абсолютно ненужную информацию, которая только мешает повседневной образовательной коммуникации.

Помимо отмеченных понятий симулякров экономического и информационного характера, в современном российском образовании активно и даже агрессивно насаждаются два термина, призванных, по официальным декларациям, усилить его гуманистическую и этическую направленность. Речь идёт о т.н. «толерантности» и тесно с ней связанной «инклюзии». Как известно, исходно понятие «толерантность» возникло в рамках медицинского дискурса, обозначая не позитивное, а негативное качество: снижение или отсутствие резистентности организма к болезням и токсинам, неспособность сопротивляться им и отстаивать собственную витальность. Примечательно, заметим попутно, что в последние годы данный фундаментальный смысл постепенно выводится из оборота, так что даже в словарных статьях современных энциклопедий читатель подводится к мысли о том, что социально-гуманитарное истолкование толерантности является единственным возможным. В публичном дискуссионном пространстве, в публицистике и социально-гуманитарном знании «толерантность» постепенно прописывается с рубежа 1990-2000-х гг. До этого его актуальность стремилась практически к нулю. Если мы откроем вполне фундаментальный и репрезентативный «словарь иностранных слов» 1989 года, то обнаружим дуальное значение термина «толерантность». Кратко оно раскрыто в качестве буквального перевода латинского «tolerantia» - «терпимость, снисходительность к кому-либо или к чему-либо». А вот второе, контекстуальное значение полностью коннотирует с медициной: «полное или частичное отсутствие иммунологической реактивности, т.е. потеря организмом...способности к выработке антител в ответ на антигенное раздражение» [12,

с. 510]. В изданном в том же году «Философском энциклопедическом словаре», существенно переработанном в духе веяний «перестройки» по сравнению с «застойной» версией 1983 года данного термина мы не обнаруживаем. То есть в области гуманитарной науки такого понятия просто не было практически до конца XX столетия. Зато в «Большой медицинской энциклопедии» (3-е издание, середина 1970-х годов) данный термин обнаруживается – и именно в иммунологическом своём значении. Даже в «Новейшем философском словаре» под редакцией А.А. Грицанова (1999 год) понятие «толерантность» по-прежнему отсутствует. Лишь в «Новой философской энциклопедии» мы находим сразу двойное истолкование термина. Причём вначале интерпретация даётся в оценочном ключе, что вообще нехарактерно для данного принципиально деидеологизированного издания. В частности, указывается, что «толерантность является признаком уверенности в себе...» Таким образом, у читателя формируется этическая полярная оппозиция: тот кто толерантен, тот уверен в себе, следовательно, успешен и хорош; аналогично, нетолерантный – значит, неуверенный, закомплексованный, неуспешный, плохой. Налицо попытка манипуляции общественным сознанием посредством философского текста, априори претендующего на фундаментальность. В энциклопедическом словаре «Глобалистика» 2003 года издания термин уже преподносится как неотъемлемая часть глобального гуманитарного дискурса. О медицинских коннотациях упоминания нет вообще. Зато, в качестве фундаментального обоснования, присутствует апелляция к европейской философской мысли Нового времени. В частности, упоминается сочинение Джона Локка (1632-1704 гг.) «Послание о толерантности», где толерантность преподносится как основная характеристика истинной церкви [5, с. 1017-1019]. И уже на этом основании фундировано приоритетное значение толерантности для современного мира. Таким образом, на первый взгляд, толерантность оказывается одним из немногих «инновационных» понятий современного педагогического дискурса, которое обладает чёткой дефиницией. Однако, как было показано через сравнительный анализ энциклопедического нарратива, медицинское значение явно замалчивается, а само социологическое универсальное значение термина очень молодо. И апелляция к Локку в данном случае ничего не решает – Локк, во-первых, имел в виду именно религиозную толерантность; во-вторых, само по себе имя философа англо-саксонской школы не может служить авторитетом в последней инстанции для российского образования. Тем не менее, в числе необходимых компетенций ФГОСов и учебных планов формирование толерантности указывается как необходимый и приоритетный (судя по частоте упоминания) тренд. Однако, каковы основания авторов отнести «толерантность» к числу понятий-симулякров. Во-первых, если вчитаться в современные определения, то можно увидеть их не фундаментально-философский, а именно – социологически-прикладной характер. То есть это не столько область объективного чистого научного знания, сколько – понятие, сформированное в угоду определённой идейно-политической моде, причём в плане российского образования – очевидно заёмного характера (как, впрочем, и все прочие понятия-симулякры). Важнейший момент: данное понятие не укоренено не только в фундаментальной составляющей гуманитарного знания, но и отсутствует в отечественной научно-педагогической традиции. В то же время, помимо компетенций, сколько-нибудь внятного разъяснения о значении «толерантности» применительно к повседневной практике российского образования в нормативных и проективных документах мы едва ли отыщем. То есть постоянное употребление термина есть, а чёткого его разъяснения вновь нет! Но даже если исходить из общих определений социологического характера, то не вполне понятно, почему в русской культурно-языковой среде необходимо заменять вполне привычные нравственные качества «милосердие», «терпение», «доброжелательность», «приветливость» и т.п. чужды для языка, слуха и мышления понятием «толерантность». Мало того, как показывает опыт сравнительного изучения современных социокультурных систем в разных странах, практика реализация возведённого до уровня высшего

нравственного императива и превратно толкуемого принципа «толерантности» превращается во всевластие зла и порока, которому директивно и юридически запрещено оказывать хотя бы нравственное сопротивление. Каким образом совместить с требованием толерантности ценности нравственности и патриотизма, которые также являются ценностными ориентирами российского образования, совершенно непонятно. Следовательно, в случае последовательного проведения в жизнь требований «толерантности» для традиционных ценностей не остаётся места, что означает в будущем распад общества и государства. В таком предельном случае, принцип «толерантности» есть угроза национальной безопасности страны, лишение её исторической субъектности и онтологического статуса. Тогда образование превращается в институт, не воспроизводящий социальность, а разрушающий её. Если же насаждение «толерантности» есть чисто формалистическая «кампанейщина», то это как минимум, пустая трата времени учителей, преподавателей, методистов – на прописывание в учебных планах и программах требования, которое изначально нереализуемо. Однако, учитывая, что под нормативные требования ФГОСов и сопутствующих им документов закладывается определённое финансирование, то мы имеем дело как минимум с нецелевым расходованием средств в сфере управления образованием, а как максимум – выстраивание коррупционных схем по «освоению» федерального и региональных бюджетов.

В российских реалиях сферы образования единственным реальным приложением «толерантности» оказалась подсистема «инклюзивного образования». Верифицируя термин по уже отработанному на предыдущих понятиях алгоритму, мы не находим его внятного раскрытия в научно фундированных гуманитарных словарях и видим только сугубо функционально-прикладное описание в нормативно-проективных документах сферы образования. При этом внесение требований о развитии в общеобразовательных учреждениях тренда на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) осуществлялось и осуществляется сугубо механически – путём внесения соответствующих поправок а posteriori в законодательные акты и в приказы органов управления образованием. Безо всякой увязки с возможностями и ресурсами, кадровым обеспечением образовательных учреждений. Между тем, представляется очевидным, что всякое изменение одного из базовых элементов культурной системы неизбежно вызывает изменения в системе в целом. Никто и никоим образом не только не просчитывал такого рода рисков, но даже не озаботился тем, чтобы на государственном уровне запланировать увеличение количества педагогов и психологов дефектологического и коррекционного направления посредством планового увеличения бюджетных мест в педагогических ВУЗах и колледжах, а равно целенаправленным увеличением количества ставок в штатном расписании учреждений образования. В такой ситуации неизбежным следствием оказывается переложение главной доли ответственности и нагрузки на администрацию и рядовых сотрудников детских садов, школ, колледжей и техникумов, ВУЗов. Инклюзия становится способом усиления бюрократического и рейтингового контроля и давления на образовательные учреждения. Вот основной практический результат на институциональном уровне. Однако определённые и отнюдь не лучшие изменения происходят в рамках образовательной социальной среды. И если обучение детей с физическими патологиями, но нормальных интеллектуальным развитием не вызывает острых проблем (это не значит, что таких проблем нет вообще), то психические отклонения превращаются в мощный генератор разрушительного плана – от потерь учебного времени (ведь педагоги часто вынуждены уделять в течение 45 минут урока значительное внимание одному-двум специфическим ученикам в ущерб остальным) до разрыва социальных связей внутри классов, роста конфликтности и даже криминальности.

Примечательно, что информационная шумиха по вопросам «инклюзии» в России, бьющие по эмоциям репортажи и статьи вокруг атмосферы «нетерпимости» в обществе к «особенным детям», явно спровоцированные и инспирированные скандалы вокруг «нетолерантных» педагогов удивительным образом оказались синхронизированы с

негромким, но систематическим сокращением сети коррекционных школ во всероссийских масштабах. Вот лишь некоторые цифры: в 2000 году количество коррекционных школ по стране составило 1967; в 2005 – 1810; в 2012 – 1728; в 2014 году – 1660! [14] С 1 января 2016 года само понятие «коррекционная школа» выводится из нормативного оборота. Между тем, количество детей с патологиями здоровья как физического, так и психического неуклонно возрастает. Вся совокупность разрушительных последствий для образования и общества от такого рода «инклюзивных инноваций», «оптимизаций» и «реформ» потребовала бы отдельной пространной статьи. Пока же ограничимся объективированной констатацией: насильственно, при помощи бюрократических инструментов внедрённый термин «инклюзия» не просто не имеет сущностного самостоятельного смысла, который бы увеличивал качественные показатели как системы образования, так и российского общества в целом, но обладает отрицательными смысловыми коннотациями, которые способствуют разрушению социокультурной системы российского общества и, в то же время, служат маскировочным флёром над очередным секвестром бюджетных расходов на социальные и культурные потребности в угоду монетаристским экономическим мифологемам.

Настало время обобщения и подведения итогов проведённого (по необходимости краткого) фокусного терминологического анализа тезауруса российского образования в социокультурном контексте. Как можно заключить, российская система образования в своём современном состоянии наполнена целым рядом понятий-симулякров. Их общими признаками являются следующие характерные черты:

- 1) Полностью отсутствующая, либо крайне слабая теоретико-методологическая обоснованность;
- 2) В силу этого данные термины оказываются либо бессодержательными, либо их реальное содержание абсолютно не соответствует публично декларируемому. Иначе говоря, существуют как бы две «правды – для профанного управляемого большинства и для посвящённого управляющего меньшинства;
- 3) Понятия-симулякры оторваны от практической реальности российского образования, его реальных проблем и потребностей;
- 4) При своём внедрении эти понятия не верифицируются ни интеллигентно, ни эмпирически, а сразу директивно задаются в качества инвариантных ценностей и приоритетов при помощи административно-бюрократических механизмов. Они высвечивают один из важнейших критических диссонансов российского образования в современности: директивное администрирование как эпистемологический инструмент. Получается, что сфера, важнейшим смыслом и функцией которой является циркуляция знаний и развитие творческих потенциалов, управляется и оценивается сугубо бюрократически и формально. Иными словами, ответы на вопросы о том, что есть истина, как она может быть достигнута оказываются предзаданы административным порядком;
- 5) Методы утверждения понятий-симулякров в сознании и повседневных социальных практиках субъектов системы образования носят магический характер: не рациональный поиск, а многократное повторение того, что предписано свыше считать истиной и благом. Что ведёт к разрушению здравого смысла и рациональности как категорий социальной реальности.

Все проанализированные понятия-симулякры находятся во взаимосвязи между собой. По нашему мнению, ключевым является понятие «инноваций», которым фундаруются все прочие. Они разделяются на три подгруппы: экономическую (эффективность-конкурентоспособность-компетенции); информационную (цифровизация-интерактивность); либерально-гуманитарную (толерантность-инклюзия). Все вместе они образуют единый «инновационный» тезаурус, смысловую систему, которая, пользуясь внешним энергетическим импульсом (административное давление и финансовое обеспечение) оказывается инородным анклавом внутри системы образования. В

категориях метафизики этот анклав представляет собой своеобразную «квинтэссенцию пустоты», которая буквально паразитирует на системе образования, поглощая его духовно-интеллектуальные и материальные ресурсы, искажая при этом смысл бытия и деятельности всей системы.

Попадая в поле (помимо своей воли и желания) действия этого «тезауруса симулякров» учащиеся, педагоги, родители оказываются жертвами бесконечного реформаторского эксперимента. Причём с постоянно меняющимися правилами игры (ведь процесс порождения новых понятий-симулякров) продолжается. Следовательно, к нему нельзя приспособиться. Жизнь всех непосредственных участников учебно-воспитательного процесса превращается в бег по тонкому льду к постоянно удаляющемуся берегу. При этом лёд обламывается за спиной у бегущих и угрожающе трещит перед ними. Любая остановка ведёт к гибели. В такой ситуации нет возможности ни здраво осмыслить и оценить уже пройденный путь, ни ответственно спланировать дальнейшую траекторию движения и развития.

Здравые оценки и качественная адаптация становятся невозможны ещё и потому, что сама понятийно-смысловая сфера, как было показано, является изначально искусственной, фальшивой. В полном соответствии с концепцией симулякров знаки (в нашем случае - термины) обозначают то, чего в действительности нет, никогда не было и быть не может. Человеческий разум ощущает эту фальшь, интуитивно её отвергает, но...оказывается вынужденным жить и действовать в рамках навязанной ему фальшивой смысловой реальности и противоестественных правил. Учителя, воспитатели, ученики и студенты, родители вынуждены имитировать своё согласие с понятиями-симулякрами. Иными словами, все непосредственные участники образовательной коммуникации взаимодействуют в рамках постоянно нарастающего когнитивного диссонанса. От которого, как известно, один шаг до социальной шизофрении [2].

В этом можно усмотреть и немаловажное онтологическое следствие: угрозу превращения российского образования самого российского образования, живущего в фальшивой (пусть и навязанной ему, но принятой к исполнению фальшивой реальности смыслов-симулякров) в некий мега-симулякр, минимально связанный (лишь через людей, но ценностно и функционально) с реальной жизнью? Или эта губительная метаморфоза уже состоялась? В таком случае можно уверенно прогнозировать дальнейший и углубляющийся распад среды общения в образовании с одновременным нарастанием разрушительных явлений, непонимания, конфликтности между всеми актёрами образовательного процесса. Причём обвинения будут адресованы от одних жертв к другим, тогда как истинные виновники останутся в стороне в статусе невидимых кукловодов.

Этот, намеченный лишь контурами, процесс имеет и пагубные социальные последствия. Нельзя ни на минуту упускать из виду то непреложное обстоятельство, что образование – это институт воспроизводства социальности. Оно созидает общество в проекции будущего. Если раньше детские сады и школы, ПТУ и техникумы, институты и университеты были островками стабильности и порядка и, по возможности, гасили конфликты, проецируя в сознание общества образы уюта и безопасности, упорядоченности и душевного комфорта, то теперь они становятся ретрансляторами и генераторами разрушительных и непрерывных перемен к худшему, бессмысленного напряжения, конфликтов и социального хаоса. Можно контурно очертить того среднестатистического человека, который станет продуктом воплощения той системы смыслов, которая возникает в «точке пересечений» совокупности понятий-симулякров. Этот гипотетический продукт «инновационной» системы образования будет обладать тремя базовыми характеристиками: экономикоцентричной, цифровой и либертарианской. То есть, основными составляющими его личности станут приверженность инновациям как некоему фетишу, озабоченному собственной конкурентоспособностью и эффективностью, даже если это связано с необходимостью уничижения других людей; далее, это будет

человек, для которого нет принципиальной разницы между виртуальной средой и реальной жизнью, в его сознании они станут перетекать одна в другую. Больше того, оцифрованная реальность имеет все шансы занять доминирующее положение, а интерактив, бесконечная игра в нейро-сетях станут доминантами социальной этики и эстетики; наконец, насаждение толерантности и инклюзии грозят стереть грань между нормой и патологией, учитывая же давно зафиксированный в практической психологии и психиатрии феномен индукции, мы скорее получим огромное количество заражённых ненормальностью людей, нежели добьёмся превращения умственно неполноценных учащихся в духовно и интеллектуально адекватных личностей. В этом искусственном и иллюзорном поле, как видим, нет места ни для подлинной нравственности, основанной на полярности добра и зла, ни для национально-культурной идентичности, ни для патриотизма, о котором в последние годы столь ревностно заботятся органы власти в лице Администрации Президента, органов управления образованием и культурой. Нравственность, культура и патриотизм проиграют эту битву – хотя бы потому, что сами властные инстанции и персоны неспособны упорядочить собственное мышление и определиться с ценностными приоритетами, согласовать с ними социальные практики и управленческие импульсы. С социальных верхов эти диссонансы проецируются по всем этажам социальной пирамиды.

Понятия-симулякры, объединяясь в систему, порождают эффект резонанса, превращая систему образования из института воспроизводства социальности – в средство её разрушения, в своеобразный «странный аттрактор», когда раз за разом реализуются наихудшие и разрушительные из возможных варианты развития реальности, а система грозит низвергнуться в хаос при малейшем возмущении [15]. По сути, в недрах системы образования сформировалась смысловая «чёрная дыра», которая втягивает в свою воронку нашу образовательную и шире – социокультурную реальность, угрожая, при отсутствии противодействия, поглотить её полностью. Простая логика, стремящаяся к рациональной завершённости суждений, обязывает нас поставить вопросы о виновниках данного патогенеза и о возможных путях его преодоления.

Вопрос о виновниках катастрофы смыслов в российском образовании прост и сложен в одно и то же время. Вина государственного руководства за последние 20 лет (президентов и премьер-министров, министров образования регионального и федерального уровня и т.п.) бесспорна: именно они принимают ключевые решения и проводят их в жизнь всеми доступными государственному аппарату средствами и способами. Однако немалая часть ответственности лежит на том молчаливом общественном большинстве, которое почти безропотно принимает к исполнению все разрушительные инновации, не пытаясь публично хотя как-то артикулировать своё неприятие выстраиваемой на уровне понятий и действий «реальности симулякров», ограничиваясь кулуарно-кухонными стенаниями. Не говоря уже о почти полном отсутствии попыток хотя бы как-то сформулировать собственный целостный контрпроект в рамках традиционной академической парадигмы российской культуры. Свою долю ответственности несут чиновники органов управления образованием нижнего и среднего звена и, наконец, рядовые педагоги – все мы, кто предпочитает страдательную адаптацию – осознанному протесту. Родительская общественность, усвоившая навязанную модель гиперкритики образовательных учреждений, претензий и жалоб как основной формы общения семьи и школы, школьники и студенты, легко и с удовольствием усвоившие идею узурпации прав при отсутствии обязанностей и ответственности. По сути, общество само санкционирует разрушение собственного будущего через деконструкцию образования посредством его погружения в искажённую/фальшивую реальность концептуальных понятий-симулякров. Ведь когда родители ребёнка с психопатологиями вместо борьбы за сохранение коррекционных школ предпочитают обвинять учителей обычной школы в недостаточной «толерантности» в отношении их «особенного» ребёнка, они сами разрушают как будущее своего ребёнка, так и общества в целом. Легковерие и

пассивность оказываются не менее пагубны, чем прямое служение злу. А лишение общества будущего, разрушение его сознание через насаждение понятий-симулякров – это безусловное зло, погружение, выражаясь словами Ивана Антоновича Ефремова, в сферу «инферно». Иными словами, ответственность за создание фальшивой системы псевдо-образования, паразитирующей на образовании настоящем и уничтожающей его, является интегрированной, хотя и распределена неравномерно между различными социальными группами. Ибо, по словам Евангелия, «неведевый же, сотворив же достойная ранам, биен будет мало. Всякому же, ему же дано будет много, много взыщется с него и ему же предаша множайше, множайше истяжут от него» [4]. Осознание и принятие коллективной ответственности каждым из членов нашего социума есть важное условие успешности будущего исцеления недугов российского образования.

Столь же сложен и требует проработки вопрос о путях выхода из фальшивой реальности понятий-симулякров. Не погрязая в мелких деталях, выскажем то мнение, что без изменения всей модели государственной политики, её ценностно-концептуальных оснований, нереально рассчитывать на сколько-нибудь значительные и просто ощутимые улучшения в российском образовании, которое последовательно и с подачи государства при одобрении значительной части общества разрушается более двух десятилетий. В существующих условиях и при вполне конкретных деятелях во главе страны рассчитывать на это не приходится. Никакие «открытые письма президенту» ситуации не изменят. В равной степени не даст ожидаемых результатов безадресный протест по поводу тех или иных наиболее вопиющих «инноваций». Мы имеем дело со сложившейся «анти-системой», у которой есть свои выгодоприобретатели и изменить траекторию можно только последовательными и системными усилиями, в основе которых будет лежать осознанный созидательный проект как результат общественного согласия. Представляется, что в настоящий момент именно на рядовых работниках педагогической сферы лежит нравственная обязанность выработки такого проекта посредством установления конвенциональных требований и рамок как зримо-осязаемого проявления искренней тревоги за будущее страны. Отечественное образование, его сотрудники суть детища всей отечественной культуры, получившие в концентрированном виде всё лучшее, что было накоплено за её многовековую путь. Причём получившие, практически бесплатно. Но «бесплатно» – не синоним «безвозмездно». Фактически, нынешнее поколение российских педагогов на всех уровнях, в большинстве своём профессионально сформировавшиеся на советской моральной, интеллектуальной и материальной базе, получило бессрочный кредит, платить по которому – значит служить стране и народу невзирая на привходящую конъюнктуру и флуктуации настроений во властных инстанциях. Перед десятками тысяч коллег стоит духовная задача величайшей значимости: преодолеть в собственном сознании эпигонскую и рабскую по сути зависимость от понятий-симулякров и заемных доктринальных идей, не связанных с традициями и потребностями российской культуры и образования или прямо с ними конфликтующих. Взамен предстоит выработать обновлённый проект и адекватную понятийно-смысловую сферу отечественного образования, внятно и системно, целостно их сформулировать, после чего начать продвижение в информационно-культурной сфере. Первым шагом мог бы стать осознанный отказ использования в повседневном профессиональном лексиконе всех понятий-симулякров с непрерывным разъяснением их пагубной сущности. Эти понятия должны быть дискредитированы в общественном сознании и табуированы как сигналы хаоса, угрожающего самим основаниям национального бытия. Тот, то их последовательно употребляет – сам обличает себя как носитель и актер социальной энтропии. Но это лишь первый шаг. Параллельно предстоит кропотливая работа теоретического и концептуального характера с вынесением предварительных результатов на общественное обсуждение. Однако основная миссия, особенно на первых этапах, будет лежать именно на представителях педагогической среды в полном соответствии со словами выдающегося отечественного философа

Александра Сергеевича Панарина, которыми мы и хотим закончить настоящую статью: «Россию может спасти только новая элита, способная преодолеть жалкое западническое эпитимное нынешней псевдоэлиты и взять на себя выполнение... важнейших задач...

Подлинная интеллигенция сегодня имеет своё сердце на Востоке, а разум – на Западе. Восток даёт ей веру и жертвенность во имя поруганной справедливости. Запад рациональность в её самом современном оснащении. Защитить информационное общество в его подлинном значении – в борьбе с виртуальными извращениями, адептами нефальсифицируемого знания – можно только так, соединив веру и знание. Вера даёт нашей слабой чувственности готовность воспринять объективное знание и не поступиться им в ситуации принятия ответственных решений» [8, с. 240; 9, с. 356].

Литература

1. Багдасарян В.Э. Российское образование: выбор пути. М.: Издательство «Отчий дом», 2019. С. 161-162.
2. Витязев А.К. Социальная шизофрения. М.: Изд-во СГУ, 2007.
3. Галкин И.В. Интерактивность // Грицанов А.А. Социология. Энциклопедия. Минск: Книжный дом, 2003. С. 377.
4. Евангелие от Луки. 12:48
5. Иванченко Г.В., Лекторский В.А. Толерантность // Глобалистика: энциклопедия. М.: Радуга, 2003. С. 1017-1019.
6. Ларионов А.Э., Новичков А.В. Инновационные подходы и методы в российском образовании: PRO et CONTRA // Доклад на VII Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в современном образовании», г. Королёв, 12 декабря 2019 г.
7. Можейко М.А. Симулякр // Постмодернизм. Энциклопедия. Минск: Харвест, 2001. С.
8. Панарин А.С. Российская интеллигенция в мировых войнах и революциях XX века. М.: УРСС, 1998. С. 340;
9. Панарин А.С. Искушение глобализмом. М.: Эксмо, 2003. С. 356.
10. Платон. Софист // <http://psylib.org.ua/books/plato01/23sofis.htm> Дата обращения 18.12.2019.
11. Полозова И.В. Симулякр // Касавин И.Т. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2009. С.860-861.
12. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1989. С. 510.
13. Социология: энциклопедия // сост. А.А. Грицанов. Минск: Книжный дом, 2003. С. 448.
14. Терентьев Денис. Коррекция разума. В России закроют все коррекционные школы // Аргументы недели. №30(471) 13.08.2015.
15. Хорошанский Л. Теория хаоса. Странный аттрактор // <https://nplus1.ru/material/2019/09/06/chaosreigns> Дата обращения 26.12.2019.
16. Эпштейн М.Н. Техника. Интернет // Проективный словарь гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2017. С. 555-576.