

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В КООРДИНАТАХ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

В статье осуществлена систематизация философских направлений осмысления образования. Рассмотрены ключевые факторы, детерминирующие изменения в данном процессе: глобализация и постмодернизм.

В современном мире время под действием крупномасштабных процессов, затрагивающих все человечество в целом, общество претерпевает грандиозные метаморфозы. Причину подобных трансформаций многие исследователи усматривают в феномене глобализации. По мнению Маргарет Арчер, глобализация – это процесс, который приводит к охватывающему весь мир связыванию структур, культур и институтов; по ее мнению, глобализация означает, что на сегодняшний день общества не являются больше первичными единицами анализа [12, с. 133].

Однако глобализация процессов – это не только их повсеместность, не только то, что они охватывают весь земной шар. Глобализация связана, прежде всего, с интерпретацией всей общественной деятельности на Земле, которая означает, что в современную эпоху все человечество входит в единую систему социально-культурных, экономических, политических и иных связей, взаимодействия и отношений. Глобализация представляет собой сложный, противоречивый процесс социальных преобразований, в котором можно выделить такие основные *черты*: всеобщность изменений, разрушение организационных основ социальной структуры и ее децентрализация, смешение культур, ослабление национально-государственного фактора, переход к новому типу рациональности, изменение системы ценностей.

Среди основных причин явления глобализации можно назвать *ускорение темпов общественного развития* современного мира и его тенденцию к *целостности*, что требует особенного напряжения, поиска внутренних резервов поступательного развития, нового уровня концентрации усилий, координации всех составляющих явления,

чрезвычайной саморегуляции и организации. Другой характеристикой этого процесса является *движение к целостному функционированию явления* как нераздельного, нерасчлененного. Особенно важной характеристикой целостности является строгая *подчиненность всей системы (явления, предмета) определенной доминанте*. Благодаря этому система и выступает как разнообразное единство всех ее проявлений. Во внутренней подчиненности целостного явления проявляется факт ее целеустремленности, определенной направленности. Факт целостного развития того или иного явления – показатель актуальности потенциально продуктивных вариантов дальнейшего развития этого явления и проблемы выбора.

Выделяются два ведущих аспекта глобализации. С одной стороны, это *гомогенизация жизненного мира*, приверженность единым культурным ценностям, жизнь по единым принципам, следование общим нормам поведения, стремление все универсализировать. С другой стороны, глобализация – это естественно растущая *взаимозависимость, интеграция* отдельных форм общественной жизни, главным следствием которой является размывание государственных границ под напором новых акторов общепланетной сцены – глобальных фирм, религиозных группировок, транснациональных управленческих структур, межгосударственных органов, общественных объединений [5, с. 12].

Под воздействием объективных процессов глобализации происходит формирование единого, целостного универсального социума, некоей общепланетарной инфраструктуры международных отношений с единым центром глобального управления. В теорию, как и в реальность, на смену индустриальному и постиндустриальному обществу приходит глобальное информационное общество начала XXI века. Теорию прогресса заменяет *теория тенденций*, материалистическая теория социальной структуры и социального действия вытесняется *концепцией символических ресурсов*, а наука и исследовательская деятельность в их традиционном значении – символическим выражением наличного знания и обучения. «Идеальный тип» современной глобализации, разрабатываемый современными социологами-теоретиками (Арчером, Элброу, Гидденсом, Тирикьяном,

Робертсоном и многими другими), обобщенно может включать следующие принципиальные компоненты:

– *всеохватность и комплексность изменений при переходе к глобальной стадии*, когда меняются все параметры социальных структур и сама изменчивость, «пластичность» становится главной позитивной ценностью;

– *все глобальные ценности и ориентиры получают априорное доминирование* по отношению к местным (локальным) ценностям, включая и этнический фактор, который элиминируется;

– *гибридизация культуры*, т. е. процесс быстрого составления (часто искусственного) культурных феноменов из прежде несовместимых составных частей, особенно в сфере поп-культуры;

– *акцентирование «глубинных» феноменов* (докультурных, доцивилизационных, архаичных), которые получают раскрепощение;

– *решительное изменение ориентации рациональности от «модерна» к «постмодерну»* с его акцентом на мозаичность и внутреннюю несвязанность восприятия и конструирования социальной реальности;

– *признание гражданского общества* единственной формой социальной упорядоченности глобального социума [5, с. 36].

Человечество пришло к состоянию, которое называется «*глобальной общностью*» или «*планетарной цивилизацией*». Сущность этого исторического феномена большинство исследователей связывают с развитием интеграционных и интернациональных связей внутри человечества. Под «*глобальным социальным контекстом*» понимается социокультурная среда, характеризующаяся множеством тенденций и параметров. Благодаря этой среде индивиды вступают в такие взаимосвязи, которые образуют своеобразное поле общепланетарных взаимодействий: экономических, финансовых, информационных и др. В этом социальном контексте не только сфера бизнеса, но и «сфера знания (академические институты и университеты, функционирующие прежде всего как «поставщики знаний») существуют не как закрытые организмы, а как открытые, темпоральные, сильно неравновесные, нелинейные системы» [8, с. 51].

В условиях глобализации существенно изменяется организационно-институциональная структура общества: возрастает значимость

принципов автономии, самоуправления консенсуса, переговорных процессов, падает безусловность принципов иерархии, директивности. Глобализация выступает системным фактором, изменяющим все параметры социальной структуры общества; это характеристики не только институтов и норм, но и ценностей. Глобализация вынуждает к ответственному выбору перед лицом множества углубившихся общественных разрывов.

Поскольку альтернативы глобализации нет, то важно сосредоточиться на процессе опробования и селекции ее различных форм и структур. Отдельным национальным государствам, регионам, этносам, индивидам необходимо встроиться в эти структуры с минимальными потерями своей самостоятельности и специфичности. При этом должна доминировать стратегия объединения на основе гуманистических, общечеловеческих ценностей, справедливого и ненасильственного решения общих проблем. Именно такая стратегия человеческой культуры, кропотливой работы в целях развития человека, его задатков, способностей, умений, знаний должна исключить стремление к насильственному, агрессивному, милитаризованному, преступному захвату места в глобализующемся мире.

В рамках этой культурной стратегии глобализации расположено образование, а особенно его перспективы. Будучи тесно связанным с наукой, культурой и развитием человека, именно образование выступает социокультурным преобразователем человеческого сообщества. Как справедливо подчеркивает Ю. Д. Гранин, «эта тема вплетена в дискурс европейской социал-демократии, касающийся проектов глобализующегося развития, принципов минимизации социального неравенства, экономических и культурных разрывов между отдельными странами и регионами. Образование видится в образе двигателя модели общества XXI в. – «общества знаний», для которого приоритетными выступают инвестиции в человеческий капитал – наиболее ценный ресурс» [2, с. 169].

Образование является ключевым фактором устойчивого развития демократии и мира внутри каждой из стран и между ними, социальной интеграции и соучастия в делах общества. Образование позитивно воздействует на поколенческие, гендерные и классовые различия, социальные и экономические барьеры внутри общества. В между-

народном масштабе ставится задача доступности образовательных возможностей для всех детей, юношества и взрослых, обеспечения равного права на образование, содействия расширению и интенсификации применения электронных, компьютерных образовательных технологий. Решение этих задач позволяет выйти на решение общецивилизационных проблем: экологии, болезней, нищеты и т. д.

Образование, по сути, представляет собой право человека, которое обогащает принципы его свободы и социальной ответственности, рационального отношения к жизни и здоровью. Именно такое понимание образования стимулировало запуск Болонского процесса, пока регионального, но ориентированного на расширение образовательного пространства, его доступности, открытости. Болонская декларация ориентирует на вдумчивое взвешивание всех плюсов и минусов образовательной интеграции, рассчитанной на расширение доступности высшего образования, его открытости и равного права в получении как образовательных услуг, так и соответствующего социального статуса, профессии, работы. Болонская декларация раскрывает также большие возможности для образования «через всю жизнь» благодаря непрерывному повышению квалификации, дистанционному образованию.

С одной стороны, система образования сама призвана адаптироваться в новой социально-культурной ситуации, с другой – перед ней стоит задача перспективного стратегического обеспечения поддержки, оптимизации реконструкций, которые испытывает украинское общество в социально-экономической и политической сферах. Также принципиально важна роль системы образования при включении Украины в процессы мировой глобализации.

Решение сложных социально-экономических задач, стоящих перед Украиной, формирование нового цивилизационного качества украинского общества, учитывающего, с одной стороны, культурные традиции страны, с другой – тенденции развития общемировой цивилизации, требуют видоизменения социокультурных типов личности. В этом процессе образованию отводится ключевая роль. С одной стороны, образование соединяет человека с консервативным потенциалом знаний и умений (предысторией), побуждающим к их ретлянсляции, передаче, распространению (всеобщей коммуникации),

а с другой – выступает предпосылкой формирования творческой индивидуальности. Кроме того, в отношении каждого конкретного человека образование представляет собой сложную институциональную подсистему общества, т. е. некоторую социокультурную целостность, структуру, которая призвана помочь индивиду включиться во всеобщую деятельность.

В ходе трансформаций в современном глобализирующемся мире в целом, и в Украине в частности, можно все же выделить устойчивые черты, указывающие, что образование так же, как и экономика, политика, культура в целом, подвергается постоянному влиянию постмодернизма, оно как бы «спланировано» в постмодернистское пространство. Постмодернизм представляет собой культуру постиндустриального, информационного общества, вместе с тем он выходит за пределы культуры и в той или иной мере проявляется во всех сферах общественной жизни, включая экономику и политику.

Постмодернизм возникает как осознание исчерпанности онтологии, в рамках которой реальность могла подлежать насильственному преобразованию, переводу из «неразумного» состояния в «разумное». Предмет сопротивляется влиянию человека, порядок вещей «мстит» нашим попыткам его переделать. Такое скептическое *отклонение от установки на преобразование мира* влечет за собой *отказ от попыток его систематизации*: мир не только не поддается человеческим усилиям его переделать, но и не укладывается ни в какие теоретические схемы.

Наука подвергается со стороны постмодернизма серьезной критике, ей уже отказывают в монопольном владении истиной. Постмодернизм отрицает ее способность давать объективное, достоверное знание, открывать закономерности и причинные связи, выявлять тенденции. Ее критикуют за то, что наука абсолютизирует рациональные методы познания, игнорирует интуицию, представление и другие нетрадиционные способы, что она стремится познавать общее и существенное, недооценивая единичное и случайное. Воспринимая в силу этих причин науку как упрощенное и неадекватное знание о мире, некоторые постмодернисты провозглашают *религию выше науки*.

Постмодернизм – это «скандальный», с точки зрения классических интеллектуальных навыков, тип философствования *«без субъекта»*:

субъект распался как центр системы представлений (репрезентаций). Если в классической парадигме все знаки культуры являются значимыми благодаря «первосмыслу», который проступает сквозь них, то в постмодернизме перестают смотреть на события как на отблески истины бытия.

В культурно-эстетическом плане постмодернизм выступает как усвоение опыта художественного авангарда («модернизма» как этического феномена). Он стирает грани между ранее самостоятельными сферами духовной культуры и уровнями сознания – между «научным» и «повседневным» сознанием, «высоким искусством» и «китчем». Постмодернизм окончательно закрепляет переход от «творения» к «конструкции», от деятельности по созданию произведений к действиям, имитирующим эту деятельность, без реальных результатов, то есть осуществляется деятельность по поводу деятельности, так как люди не работают, а «делают вид».

Постмодернистская философия высказывает разочарование в рационализме, в разработанных на его основах ценностях и идеалах. Для нее характерно скептическое отношение к человеку как субъекту деятельности и познания, отрицание антропоцентризма и гуманизма. Постмодернизационная теория вообще ставит под сомнение идею цивилизационного развития и общего прогресса человечества. Если традиционные образовательные планы и проекты базировались на убеждении об универсальности таких главных эмансипационных понятий, как свобода, прогресс, равенство, демократия, справедливость, и обосновывали это с позиций единого метаязыка, то постмодернистская теория отрицает такой единый метаязык. Постмодернизм отказывается от таких понятий (указывающих перспективы), как демократия, прогресс, автономия, равенство, свобода, он считает их перенасыщенными идеологическим и политическим напряжением, стремлением к истине и преобразованием индивидуального, оригинального, уникального в честь обязательного «истинного порядка» [5, с. 13].

Постмодернисты отбрасывают все универсалистские претензии «Великих Объяснений» прошлого (комплекс модернистских теорий и идей), которые олицетворяют стремление охватить сразу все времена и пространства, открыть законы общества, его общие структуры и универсальную логику. Эти теории, по мнению постмодернистов,

представляют собой «тотализирующий логоцентрический проект», который продуцирует «категорическую правду» и «иллюзорный рационализм». Согласно постмодернистским представлениям, формальные и общие законы, на которые опираются предыдущие теории, не являются ни независимыми, ни объективными. В лучшем случае они текстуально относительно, а в худшем – полностью произвольны. Лиотар, например, призывает объявить «войну целому», истине как системности анализа, критикует всю предыдущую философию как философию истории, прогресса, освобождения и гуманизма [7]. Причем антисистематичность понимается не просто как попытка отказа от претензии на целостность и полноту теоретического постижения реальности. По мнению постмодернистов, дело заключается в невозможности зафиксировать наличие жестких, самозамкнутых систем не только в социально-образовательной среде, но и в экономике, политике, культуре. Новое, «постмодернистское» мышление вообще возникает вне традиционных понятийных оппозиций (субъект – объект, целое – часть, внутреннее – внешнее, реальное – воображаемое), оно не оперирует привычными устойчивыми целостностями (Восток – Запад, капитализм – социализм, мужское – женское и т. д.) [1; 6; 7].

Как считают постмодернисты, универсальные понятия, которые формируют эмансипационный проект, всегда имеют характер особенной социальной конструкции, связанной с той версией действительности, которой владеет автор проекта. Поэтому каждый «универсальный» эмансипационный проект является лишь попыткой преподнести хуторянщину и особенность до ранга того, что является абсолютном.

Постмодернисты отрицают модернистское убеждение в том, что «существует точная или решающая связь между наукой, общественным просвещением и общественным прогрессом», что использование общественных наук приведет к эмансипации всего человечества. В постмодернизме каждая попытка формирования «общей» точки зрения подвергается деконструкции для выявления роли конкретного, частичного пункта видения, который кроется в понятиях и стилях объяснений. Следствие этого – интерпретационность, когда никакая интерпретация не претендует на место последней истины. Для постмодернизма характерны отказ от канонов, диалогизм, в значительной степени – ирония [3; 6; 9; 10].

Уникальность постмодернистской критики современной теории общества состоит в том, что она отрицает всю концепцию общественных наук, которую до наших дней признавали и разделяли все школы и парадигмы. Постмодернисты считают, что науки, происходящие из модернистской традиции, пытаются открыть «логику общества», «единый и правдивый язык», который «отзеркаливает мир», претендуя на высветление «универсального состояния человечества». Они мечтают открыть «универсальную рациональность, дающую объективные и свободные от ценностей стандарты [5, с. 11].

С точки зрения постмодернистов, разум, который Просвещение прославляло как суверенную, мощную и позитивную силу, больше не знает, как управляться с реальностью. Постмодернистские же представления об образовании обуславливаются мнением, что «событие всегда опережает теорию», поэтому неоправданно говорить о системе знаний, навыков, образовательных отношений и тому подобном.

Согласно постмодернистам, не может быть универсального обоснования эпистемологических, моральных и педагогических постулатов и утверждений. Достаточно посмотреть на эту проблему с трех точек зрения – педагогических знаний, дезинтеграционного образовательного дискурса и отрицания эмансипационного потенциала образования и педагогики. И если раньше среди конституционных и аксиоматически фундаментальных знаний доминировало признание школьных знаний объективными, отражающими необходимые и закономерные связи, которые вообще находятся за пределами случайности человеческих перспектив и действий, то в постмодернистском дискурсе образование рассматривается только как «локальное образование», характерное для данного исторического момента. Знания в социальной сфере теряют характер универсальности, упорядочивания и однородности. Учитель-постмодернист не считает себя транслятором «естественных» знаний и осознает, что эти знания переполнены социальным конструктивизмом. Ж.-Фр. Лиотар характеризует постмодернизм как новую общественно-культурную формацию через категории появления новых видов информации, знаний и технологий [7].

В постмодернизме «тотальный» характер знаний испытывает «рассеивание, т. к. не существует «единого знания» (универсального

и «внеисторического»). Каждое знание отображает какую-то форму исторической практики и в этом смысле является обоснованной «исторической правдой».

Отрицание постмодернистами легитимности основных принципов образования, использование дискурсивного анализа социальной действительности приводят к тому, что фундаментальные ценности будут редуцированы до исторически-общественной конструкции, которая отображает специфические отношения власти, знаний и истины в данном месте в конкретный момент времени. Абстрактные понятия, которые всегда служили показателями развития образования, были основой всех педагогических проектов, в постмодернизме теряют свое универсальное значение [5, с. 12].

Отбрасывая все модернистские концепции социальной действительности, постмодернисты заменяют их либо восприятием действительности как «лингвистической условности» («конвенции»), либо использованием контекстуальной теории действительности. На самом деле, как утверждает Лиотар, нет и не может быть универсального языка, как нет и не может быть универсальной рациональности – есть лишь разные «языковые игры» [7]. В целом такая методологическая установка в позитивном смысле способствовала деидеологизации науки и образования, формированию плюрализма и толерантности.

Постмодернисты отрицают «имманентную» или «исходную» идентичность, которую можно было бы построить обращением к «аутентичной структуре опыта» (идеал настоящего гражданина, настоящего украинца). В постсовременных педагогиках соревнование за черты идентичности связывается не с вопросом «аутентичности» или «искажения», а прежде всего с проблемами отличия и репрезентации. Такие теории предлагают в сфере воспитания *не конечные позиции, а исходные пункты*. В своих наиболее радикальных версиях образовательный постмодернизм вообще доходит до полного отрицания целесообразности работы имеющейся сети школ и до перехода на «антипедагогiku», поскольку современные влияния на молодежь являются вредными и необоснованными, учитывая полнейшую неопределенность характеристик будущего (общества, экономики, рынка труда, культуры и т. д.).

В постмодернистском обществе достаточно типичной и распро-

страненной является фигура «яппи», что обозначает молодого профессионала, проживающего в городе. Это представитель средних слоев населения, наслаждающийся всеми благами цивилизации, *без «интеллигентских комплексов»*. Еще более распространенной является фигура «зомби» – запрограммированного существа без личностных качеств, неспособного к самостоятельному мышлению. Такой человек живет одним днем, главный стимул для него – профессиональный и финансовый успех любой ценой, как можно скорее. Постмодернизм вообще предлагает не слишком серьезное отношение к миру, как бы лишившемуся фундаментальности и рассыпавшемуся на части. Для него характерны эклектика и принципиально игровое, ироническое отношение к миру, к духовным и моральным ценностям.

С точки зрения теоретиков постмодернизма, мировоззрение современного постмодернистского человека не имеет определенных мощных оснований, ведь все формы идеологии размыты, не опираются на волю, в ней уживается все, что раньше считалось несовместимым; в постмодернистском мировоззрении нет устойчивого внутреннего ядра. Мироощущение постмодернистского человека можно определить как неофатализм, ведь человек уже не воспринимает себя как хозяина своей судьбы, он верит в игру случайности, в неожиданное, спонтанное везение. Цель, а тем более большая цель, перестают быть важной ценностью; в наши дни наблюдается «гипертрофия средств и атрофия целей» (Поль Рикер). Разочарование в идеалах и ценностях, в исчезновении будущего, которое оказалось будто бы украденным, привели к усилению нигилизма и цинизма. Этика в постмодернистском обществе отходит на второй план, пропуская вперед эстетику, культ чувственных и физических наслаждений [1; 3; 4; 10].

Таким образом, среди характеристик образования в условиях постмодернизма можно выделить следующие: во-первых, отказ от идеологии диктата в том, что касается мировоззрения ученика, ведь школа больше не желает формировать человека с заданными свойствами; ей больше по душе человек рефлектирующий, меняющийся, *человек возможностей, а не реализаций*; во-вторых, возникшая на месте одной педагогической системы множественность педагоги-

ческих принципов, которые могут быть абсолютно противоположными, но при этом не отрицать друг друга; в-третьих, значительно бóльшая свобода учителей и студентов, иногда кажущаяся разрушением.

Дезинтеграция современного образования обусловлена также тем, что «истинный порядок» становится все более неупорядоченным и хаотичным. Осуществляется своеобразная декомпозиция модернистского синтеза в образовании, поскольку «устойчивые границы модернизма, внутри которых так безопасно ощущало себя образование, неудержимо тают». Еще одна причина дезинтеграции образования, согласно постмодернистам, кроется в тенденции замены модернистской политики «распределения справедливости» политикой многочисленной «представленности» справедливости». В ситуации, когда в образовательном плане маргинализованные группы борются против механистического включения их в систему образования по единым программам и отстаивают свои интересы, школы не имеют дела с «обобщенной общественностью», которую можно прикрыть «ковром модернистских знаний», а имеют дело с множеством «общественностей, каждая из которых надеется на подтверждение своих особенных знаний. Постмодернизм создает поле восприятия разнообразных, часто противоречивых теорий и положений как нормального и позитивного явления. Идеологические последствия: отказ от поиска вечных или системных законов, которые управляют действительностью, и отрицание картины «упорядоченного» мира означает отказ от навязывания другим идеализированных законов и авторитарного порядка.

Убежденность в комплексности и фундаментальной противоречивости общественной жизни приводит к восприятию категории «особенность» как одной из важных основ всей педагогической теории. Отличие, особенность, непохожесть на других – это выражение богатства нашего общества. Поэтому в дальнейшем нужно не устранять отличия, особенности, а их культивировать. Это касается педагогической деятельности на всех ее уровнях, начиная от образовательной политики и заканчивая повседневной действительностью школьного класса.

В то же время нетрудно отметить и угрозы принятия постмодернизационных предложений. Они связаны с абсолютизацией деконструк-

ции и отличия, а также отрицания эмансипационного проекта. Для педагогики это означает признание каждого аспекта ее деятельности движением к доминации, а, значит, является угрозой «смерти» педагогики.

Следует учитывать, что переход на постмодернизационные основы может сказаться на повседневных отношениях «учитель – ученик»:

1. Учитель, который теперь не является воплощением Истины и Знаний, теряет свой институциональный авторитет, возникающий из самого факта признания роли наставника. Авторитет теперь приобретает «личностный» характер. Учитель уже не воспринимается в роли «трансмиссионного паса», который несет ученикам абсолютную мудрость, истину и знания, требуя взамен уважение и послушание. Он не манипулирует воспитанниками ради достижения заранее заданных целей, а пытается создать условия для «образовательного диалога», где вместе с воспитанниками будет искать путь в сложном мире.

2. В ситуации, когда постмодернисты утверждают «отличия» и особенности, учитель не имеет права навязывать даже однородной ученической группе единый способ видения действительности. Постмодернизм открывает путь к мультикультурному образованию, диалогу культур, а также реализации полного равноправия женщин.

3. Переход на постмодернизационные подходы повышает роль класса. Отказ от жесткого интеллектуализма, энциклопедизма и традиционных форм обучения создает ученикам условия для получения общественной практики и жизненного опыта. Учитель должен быть открытым для ценностей и стиля жизни, которые привносят ученики (молодежная субкультура, музыка, сленг).

4. Создаются возможности освобождения от «уз идентичности», которые возникают при принудительной социализации, и тогда человек сам создает мир, понимая, что то, что казалось естественным, универсальным, имеет локальный и исторический характер.

Особый смысл новые культурные ценности приобретают в системе высшего образования, которая служит одним из главных агентов социализации, то есть воспроизводства ценностных структур общества. Высшее образование в новом раскладе ценностных ориентаций уже не служит источником распространения фундаментальных

научных ценностей. Потребители высшего образования прежде всего ценят: а) его «доступность или «удобность», т. е. максимальное сокращение физических усилий для получения искомого результата; б) экономическую усредненность и эффективность («платить меньше – получать больше»); в) яркие функциональные упаковки учебных программ, облегчающие употребление «товара», в качестве которого выступают знания и умения; г) последующую максимальную коммерческую реализуемость полученных знаний. В этом смысле, как отмечает В. И. Добреньков, университеты уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя – в качестве священнослужителей. И те, и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, создающие эффективные продукты, готовые к употреблению. Причем профессура изготавливает продукт на внутреннем рынке образования, а студенты (в будущем выпускники и молодые специалисты) распространяют его (т. е. себя) на внешнем [11, с. 43–44].

Эти явления, получившие распространение на постсоветском пространстве с конца 1990-х годов, в значительной мере представляют собой общемировую, глобализирующуюся реальность. Но если в стабильных западных обществах эти феномены еще ограничиваются и регулируются рационально-традиционными социальными институтами, то в условиях нестабильности в Украине есть опасность превращения этой заявившей о себе как новой, пока еще отчасти девиантной гибридизированной культуры в базовую. В этих условиях фундаментальные ценности культуры могут оказаться в маргиналиях украинского общества или стать основой различных реминисцентных субкультур. В соответствии с этими субкультурами могут формироваться и замкнутые сообщества (группы) (по аналогии с «монастырской парадигмой» Т. Розака). В условиях динамичной культурной эволюции в Украине возникает необходимость консервации традиционных культурных ценностей и архивирования культурного наследия как носителя систем ценностных ориентаций. Речь идет не только о создании разного рода депозитариев памятников и документов культуры, но прежде всего в качестве «хранилищ» живых ценностей, в том числе и в их деятельных вариантах. Этому могут служить различные микрообщественные организации, группы, движения и т. д.,

которые создают социальную сеть взаимного общения, способную выдерживать существенное давление внешней среды. Этому может активно содействовать корпоративная культура, возвращаемая в последнее десятилетие в наиболее прогрессивных вузах, поскольку они готовят специалистов, способных в хаосе постмодернистских трансформаций удерживать в качестве ядра фундаментальные ценности образования и воспитания личности.

Конечно, нельзя не согласиться с постмодернистами в их позитивно-эвристических аспектах критики претензий философии и других социальных наук на «абсолютную истину», совершенство, безграничность использования предложений и выводов. Следует признать, что целесообразно было бы расширить и разнообразить образовательное пространство, дополнить примитивные однолинейные задания проблемными с множеством ответов и решений, поддерживать «нестандартность» и оригинальность мышления, богатство и разнообразие природного и культурного наследия и т. д. Понятно, что воспитать креативного Профessionала на основе рельсово-авторитарной педагогики почти невозможно. Эта цель иногда достигается, но только благодаря закону индивидуального биологического разнообразия и в противовес авторитарно-модернистской педагогике.

Нужно быть осторожным с переходом на полную свободу выбора студентами собственных «путей развития», культивированием сомнений и релятивизма на всех этапах обучения и воспитания. Это может быть полезно, но не для всех и не на всех уровнях образовательной системы. В противном случае легко сформировать нигилизм и полное отторжение от культуры и опыта наших предков, недоверие к точным наукам, увлеченность всеми религиями мира и сектантскими учениями.

В целом постмодернистские идеи выглядят достаточно противоречивыми, парадоксальными, неопределенными. Их можно воспринимать как переходное состояние, когда постмодернизм успешно разрушает стороны и элементы предыдущей эпохи, но не может предложить новую методологию преобразования мира. Постмодернизм силен только в своем критическом аспекте, а не в продуктивном применении в опыте образовательных систем.

В этих условиях в ответ на вызовы современности формируются новые образовательные стратегии современной украинской молодежи.

Высшая школа в ситуации постмодернизации выводит молодое поколение в современный глобальный и одновременно мультикультуральный мир множества идентичностей. В связи с этим резко возрастает значение исследовательской направленности высшего образования. В новой модели преподаватель и студент – это не традиционные учитель и ученик, а два ученых исследователя, занятых совместным поиском истин. С точки зрения П. Скотта [13], для постмодерного университета характерны «оспариваемое знание» и рост значения «локального знания», благодаря чему возникают новые структуры авторитета и открываются возможности для конструирования альтернативных идентичностей.

Сегодня студенты, приходящие в аудиторию, ориентированы на изменение традиционного подхода. Они принадлежат к «цифровому поколению» и привыкли к активному общению с компьютером, предполагающим избирательное и свободное восприятие информации, а также доступ к ее разнонаправленным потокам. Именно сеть, а не традиционная аудитория все более становится сферой диалога и обмена знаниями, по сути, сферой возрастающей свободы. Студенты требуют обучения в духе «plug-and-play» часто не имеют привычки и желания учиться последовательно, следуя учебникам, а скорее склонны к обучению в форме участия и экспериментирования. Фактически университет превращается в конструктора образа жизни, в структуру, которая дает индивиду навыки непрерывной адаптации. В обучении нового типа сам студент выбирает свою образовательную траекторию, формирует навыки пожизненного образования как постоянного изменения идентичности. Понятно, что при этом должен меняться и способ сообщения знаний: из набора установленных истин, транслируемых аудитории, знание превращается в способ решения конкретных задач.

В настоящее время преподаватель вынужден отказываться от традиционной роли «передатчика» знаний и становиться скорее проектировщиком процесса обучения и его среды. Это означает также переход студента от уединенной работы в форме собственного опыта, чтения, письма, решения проблем к ситуации коллективного учебного опыта, совместного, кооперативного обучения. При такой форме обучения преподаватель становится консультантом, тренером

студента, обеспокоенным не столько идентификацией и последующей передачей интеллектуального содержания, сколько направлением учебной деятельности студентов. Если до сих пор основным источником информации выступали подобранные и рекомендованные преподавателем книги, достоверность которых не вызывает сомнений, то размещенная в Интернете информация не сортируется, не проверяется, ее достоверность неизвестна. Уходит в прошлое и «кустарное» производство курсов для конкретных студентов в конкретном месте и в конкретное время. Сегодня речь должна идти о других курсах, причем асинхронных в преподавании. Действительно, преподаватели обладают навыками «упаковки» знания для его передачи в учебном процессе. Но прежде они не делали этого для массовой и анонимной аудитории. В меняющейся ситуации сам преподаватель со своим курсом выходит на образовательный рынок и «продает» его. Сегодня меняется и характер учебника, обычно ориентированного на устоявшееся знание, в то время как задача современного образования состоит в том, чтобы оперативно обновлять предлагаемое студентам знание.

Процесс и результат образования студента должен быть нацелен на соответствие потребностям потребителей, достижениям науки, на формирование способности соответствовать новым вызовам. Поэтому студент, мотивированный к карьерному росту, должен с помощью системы адекватных методов, средств и видов деятельности накапливать определенную совокупность знаний, компетенций, формировать и развивать способности, умения и навыки получать новые знания и эффективно действовать в производстве, а также в иных сферах общественной жизни.

Образование позиционируется молодежью как ресурс для социальной мобильности и освоения новых социальных ролей, капитал для инвестирования при достижении желаемого социального статуса. Сегодня востребованы гибкие стратегии при осуществлении профессионального выбора, часто возникает необходимость переориентации, повторного выбора профессии или более глубокого профессионального совершенствования.

Таким образом, основными характеристиками образования в условиях постмодернизма можно считать следующие:

1. *Отказ от идеологии диктата* в том, что касается мировоз-

зрения ученика, студента. Школа больше не стремится формировать человека с заданными свойствами; она ставит задачу развивать способности к рефлексии, трансформированию; ей больше по душе человек возможностей, а не реализаций.

2. *Множественность педагогических принципов*, которая возникла на месте одной педагогической системы; причем они могут быть абсолютно противоположны, но при этом не отрицать друг друга, а мирно уживаться.

3. *Значительно бóльшая свобода учителей и студентов*, которая иногда воспринимается как разрушение.

4. *Трансформация авторитета учителя*, который теперь не является воплощением Истины и Знаний. Учитель теряет свой институциональный авторитет, возникающий из самого факта признания роли наставника. Авторитет все в большей степени приобретает «личностный» характер. В ситуации постмодернизма учитель призван создать условия для «образовательного диалога», где вместе со своими воспитанниками будет искать путь к успеху в сложном изменчивом мире.

5. *Реализация мультикультурного образования*, отсутствие стандарта, относительно которого все остальные культуры воспринимались как «другие» – в значении «худшие».

6. *Плюрализм стилей жизни и субкультур в школьном и студенческом коллективе*. Отказ от жесткого интеллектуализма, энциклопедизма и традиционных форм обучения создает ученикам и студентам условия для получения общественной практики и жизненного опыта. Учитель должен быть открытым для ценностей и стилей жизни, привносимых учениками и студентами в аудиторное и внеаудиторное общение (молодежная субкультура, музыка, сленг).

7. *Толерантность* по отношению к любым отличиям и особенностям учеников и студентов. В педагогической деятельности на всех ее уровнях, начиная от образовательной политики и заканчивая повседневной действительностью школьного класса или студенческой группы, необходимо не устранять отличия, а культивировать их.

8. *Отказ от принудительной социализации*, подгонки под «идеальную идентичность».

Предметом философской рефлексии в условиях постмодернизма

как раз и должны стать основные характеристики образования. В целом же, оценивая влияние постмодернизма на отношения в образовательной сфере, следует согласиться с постмодернистами в их позитивно-эвристических аспектах критики претензий философии и других социальных наук на «абсолютную истину», совершенство, неограниченность и повсеместность использования предложений и выводов.

Поскольку знания в информационном обществе выступают как непосредственная производительная сила, нужно осуществить *переход от квалификации к компетенции*, которая даст возможность находить решения в любых профессиональных и жизненных ситуациях. Такой специалист, овладев технологией принятия решений, свободой выбора, будет способен адаптироваться в условиях постоянных изменений.

Необходимо быстрее сделать все возможное для замены авторитарной педагогики педагогикой толерантности, трансформации субъектно-объектного отношения между преподавателем и студентом – субъектно-субъектными, чтобы специалисты были самодостаточными личностями, способными брать на себя ответственность и быть эффективными в рыночной экономике.

Нужно научить сосуществовать с другими людьми и социальными структурами, регулировать различные психологические, социальные, политические, межнациональные конфликты в русле плюрализма подходов.

В условиях глобализации не уменьшается, а, наоборот, актуализируется задача укрепления национальных, гражданских связей, патриотического единения нации. В условиях концентрации только консолидированная нация может осознать свой собственный национальный интерес и наиболее эффективно его отстаивать в общении с другими государствами. Важно учиться общаться с миром, обеспечить свободное владение родным языком и несколькими иностранными.

Образование должно иметь инновационный характер, чтобы выпускники учебных заведений были способны воспринимать изменения как естественную норму и находиться в динамическом развитии. Вместе с тем, восприятие постоянных запросов невозможно без удовлетворения определенных образовательных потребностей

в течение жизни – поэтому необходимо построить эффективную систему непрерывного образования.

В целом, можно выделить три основные направления реагирования образования на трансформации глобального характера: реформы школы, становление новых педагогических практик и попытки создания нового органа педагогического знания. И хотя многие программы и реформы образования как в Украине, так и в других странах в конечном итоге не достигают своих целей, тем не менее оказывают воздействие на его функционирование и развитие. Одна из причин заключается в том, что реализация реформ образования представляет собой довольно сложную социальную технологию. Ее составными элементами выступают формирование и реализация образовательных политик, практическая организационная работа с субъектами реформ, создание условий для ее реализации. Чаще всего случается, что образовательные реформы сводятся лишь к административным мероприятиям. Вместе с тем сознательные масштабные реформы образования, идущие «сверху», – не единственный источник нововведений в образовании. Более успешными оказываются так называемые малые педагогические реформы (создание различных типов школ, подходов, методов в образовании), идущие «снизу» от практики педагогов-новаторов.

В качестве основных задач модернизации образования ставятся: привлечение эффективных менеджеров к организации и управлению образовательным процессом; обновление корпуса администраторов и менеджеров в сфере образования, создание эффективной системы их подготовки и переподготовки на базе классических, экономических и педагогических университетов.

Таковы, в целом, основные характеристики и тенденции развития социально-образовательных отношений в ситуации постмодернизма, обусловленные трансформационными преобразованиями в глобальном масштабе.

Список литературы

1. Бодрийяр Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр. – М., 1995.
2. Гранин Ю. Д. Глобализация и образование / Ю. Д. Гранин // Социология. – 2004. – № 3–4. – С. 166–172.

3. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез. – М. : Академия, 1995.
4. Деррида Ж. Московские лекции-1990 / Ж. Деррида. – Свердловск, 1991.
5. Збышко М. Педагогика постмодернизма / М. Збышко // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С. 11–16.
6. Козловски П. Культура постмодерна / П. Козловски. – М. : Республика, 1997.
7. Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна / Ж. Ф. Лиотар. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998.
8. Толстоухов А. В. Глобальный социальный контекст и контуры эcobудущего / А. В. Толстоухов // Вопр. философии. – 2003. – № 8. – С. 46–52.
9. Фидлер Л. Пересекайте рвы, засыпайте границы / Л. Фидлер // Современ. зап. культурология: самоубийство дискурса. – М., 1993.
10. Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности / М. Фуко. – М. : Каскаль, 1996.
11. Человек и современный мир. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 460 с.
12. Archer M. S. Sociology for One World: Unity and Diversity / M. S. Archer // International Sociology. – 1991. – Vol. 6. – № 2. – P. 133–138.
13. Scott P. The Meanings of Higher Education / P. Scott. – Buckingham : Open University Press, 1995.

Основатель школы по философии образования – доктор философских наук, профессор Сухина Валентина Феофановна



В НУА работает с 1997 года. Читает дисциплины: «Теория познания», «Логика», «Философия».

Специалист в области социальной философии, философии образования, философии науки. Интересуется проблемами формирования экологического сознания, социальной коммуникации, развития украинской философской мысли.

Подготовила 6 кандидатов наук и 1 доктора наук. Имеет более 120 научных публикаций.