

ФИЛОСОФИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА И ОБРАЗОВАНИЕ

Т. А. Рубанцова

*Институт философии и права СО РАН
634090, Новосибирск, ул. Лаврентьева, 2*

Получена 5 декабря 2000 г.

In this paper the correlation between postmodernist state of society and education is considered.

Для XX в. характерно мультикультурное пространство образования, которое формируется в эпоху постмодернизма. Человек оказывается в ситуации плюрализма, множественности культур, ставящей перед познающим субъектом вопрос о том, кто он сам по культуре, где проходит граница между его культурой и той, которую он изучает. Если культур много, то знание о культуре и существование в ней часто не совпадают друг с другом. Попытаемся выделить философские основания содержания постмодернистской концепции образования.

Человек *поликультурен*, если даже он воспитывался и образовывался в определённом типе культуры и сознательно разделяет её нормы и ценности. Он открыт не только наличным формам культуры своего настоящего, но и прошлому — разнообразию истории, сменяющим друг друга типам знаково-символических систем во всём их богатстве. Как духовное существо он свободен и вправе выбирать направления и содержание своей духовной жизни и ценностей из всего культурного хранилища человечества, особенно с развитием средств массовой коммуникации. И хотя он выбирает то, что отвечает запросам и условиям его бытия, всё же выбор его может быть альтернативным — принять или отвергнуть [1, с. 55–85].

В этом сложность и противоречивость культурной динамики человека. Система образования и его содержание должны иметь “запас свободы”, создаваемый поликультурностью. Данный подход детально описан Сёрла в статье “Рационализм и реализм” [1, с. 56]. Он анализирует западную рационалистическую традицию, которая обладает объективным характером зна-

ния, свободного от интерпретаций. Эти критерии объективны в смысле “независимости от сознания людей, которые пользуются этими критериями”, — пишет он. Сёрл считает, что можно пользоваться в процессе познания intersubjectivными методами, они расширяют мыслительные возможности человека. Эти методы хороши для гуманитарных и общественных наук, а для естественных и технических — объективные критерии [2].

Образование решает проблему *культурного самосознания личности* в современном мире, а также проблему выбора ценностей, с которыми личность себя отождествляет. Мы имеем дело с осознанием своего культурного выбора, с творением собственного “Я”. Культурное самоопределение связано с выбором индивидом разных форм культурной активности и предметной направленности индивидуальных культурных интересов с их последующей трансформацией и развитием. В процессе вхождения в культурное пространство образования встаёт проблема идентичности, тождественности человека самому себе [2]. Личность в процессе аккультурации не должна потерять свой образ и своё отношение к окружающему миру. Многокультурность образования для личности предполагает: убеждение в ценности проявлений культуры для саморазвития личности; самооценку собственной культурной деятельности в процессе образования; способности к отбору ценностей культуры сообразно своим установкам и нравственным идеалам и нормам.

Следовательно, определённому типу культуры соответствует определённая образовательная модель. Она культурно зависима, в своих осно-

ваниях содержит культурные традиции и ценности народов. Постмодернисты последовательно отстаивают идею о том, что образование должно основываться на многообразии. В полемике с Куном, Деридой, Рорти Сёрл развивает мысль о том, что в диспутах о целях образования должны быть поставлены идеалы правды, рациональности и объективности. Он отмечает две различные культурные традиции в образовании — традиционалистские и постмодернистские университеты. Первые образовательные центры накапливают и приумножают знание ради знания, университеты постмодернизма опираются на простейшую концепцию науки — получать реальные доказательства, оформлять их в теории к тем областям знания, к которым они относятся [1, с. 58].

Трансляторами культуры в образовании выступают учащийся и учитель, однако следует отметить особую роль учителя в этом процессе, т.к. “культурный текст” прочитать и передать может только человек с развитыми культурными потребностями и способностями. Он выбирает набор знаний, ценностей, символов, идеалов, т.е. именно учитель изначально выделяет информацию разных видов, определяет пропорции, этапы и методы её усвоения, что и составляет педагогически организованный процесс усвоения культуры [3].

Образование необходимо осознать как сложный культурный процесс. Следует заметить, что в отечественной научной литературе данная проблема мало разработана. Необходимо изменить взгляд на обучаемого как на субъект воспитания и рассматривать его как субъект жизнедеятельности в целом. Новые культурные ценности современного образования, преодолевая собственные стереотипы, должны выстраивать новое *культурное педагогическое пространство*. Это возможно лишь через *гуманизацию образования*.

В XXI в. ясно видны изъяны системы образования. Во-первых, построенное для передачи специализированного иерархизированного знания пространство образования не справляется со своей задачей, так как *объём знания в культуре* не только значительно превысил возможности передачи его через канал образования, но и продолжает быстро *увеличиваться*.

Во-вторых, массовость образования, *демократизация* как среднего, так и высшего образования приходят в противоречие с *принципом отбора* учащегося по уровню усвоения знания (принципом оценки его знания и перевода его со ступени на ступень): школа вынуждена либо снижать критерий оценки, ориентируясь на слабо успевающих учеников, но тогда она “грешит” против Истины, либо делить школы на “элитные”

и “массовые”, но тогда она отходит от демократизации образования.

Наконец, в-третьих, сложившаяся в культуре Нового времени система образования нацелена *на обучение, а не на воспитание*. Возможно, оно и присутствует в школе, но сама архитектура педагогического пространства его не предполагает, в нём просто нет места для воспитания и воспитателя. Содержание урока может производить воспитательный эффект, который учитель-предметник может усилить, но это не функция урока как структурного элемента педагогического пространства, не действие урока как такового, это, скорее, результат либо *самостоятельного осмысления учеником содержания знания, либо личностного общения учителя и учеников*.

Из сказанного можно сделать вывод: поскольку архитектура самого педагогического пространства современной системы образования не ориентирована на вовлечение в работу личности учащегося и личности учителя (не формирует ценностного мышления, а только мышление сциентистское, не формирует ответственного сознания, а только сознание функционера), постольку необходимо создание совершенно новой архитектуры педагогического пространства, которая бы объективировала новые цели образования.

Каким должен быть модуль этой новой архитектуры?

Если абстрагироваться от национальных особенностей культур и сосредоточить внимание на логике организации смысла в современной постмодернистской культуре, то можно выделить ряд её особенностей. Она перестала быть культурой отраслевой. Социальное и культурное развитие характеризуется всё углубляющейся интеграцией. В связи с этим в культуре формируется новый тип рациональности. Если классическая рациональность вела мысль через ряд жёстко связанных между собой понятий, этапов, суждений и т.п., то мысль в современной культуре движется по “случайным” траекториям, *ассоциативность*, по выражению К. Леви-Стросса, становится доминирующей чертой мышления. Случай, прецедент приобретает огромное значение в логике новой рациональности. Умение ухватить, понять новое, появившееся здесь и сейчас, вписать это новое в свою деятельность, сразу отказавшись от стереотипа, составляет особенность типа мышления современной культуры.

Способность не только видеть типичное в явлениях и событиях, но и замечать, понимать особенное и индивидуальное, не отбрасывая последнее в процессе размышления и познания, также входит в стиль нового мышления. Логика движения мысли определяется не отнесением к некоему исходному и фундаментальному опреде-

лению или понятию, а отнесением к интересу и ценности, из которой исходит мыслящий субъект и которые он утверждает. Последовательность и однозначность такого “участного мышления” гарантируется, как писал М.М. Бахтин, “подписью” действующей личности, её ответственностью за своё постоянство, что, конечно, должно войти в самую ткань подобного аксиологического мышления [4].

Современная культура — это *культура диалога, а не монолога*. Подробно идея диалогичности культуры разработана в отечественной философской литературе В.С. Библером [5]. Философ отмечает, что культура по своей природе вообще, а современная культура это обнаруживает наиболее ярко, несёт в себе энергию в силу диалога, благодаря которому актуализируются любые смыслы культуры. Поскольку “участное мышление” лично, то культура неминуемо должна включать в себя многообразие личностно ориентированных мыслей, каждая из которых не только имеет право на существование, но и приобретает свою определённую только в отношении к таким же другим мыслям, т.е. через диалог. Именно поэтому для системы образования очень важно признание особой роли в нём *полифоничности, диалога* как принципа существования различных культурных образовательных моделей. В качестве универсального средства выступает диалог различных исторических эпох, культур. Поэтому в рамках современной образовательной парадигмы *диалог* становится важнейшим условием вхождения в культуру.

Современная культура — это культура, которая должна быть ориентирована не на пользу, а на *самоценность человека как уникальности, как личности*. Хотя ещё Кантом был провозглашен принцип — человек всегда должен быть целью и никогда не должен быть средством, но именно для современной культуры он становится регулятивной идеей, а не просто гуманистическим мечтанием. Универсальной целью любой образовательной деятельности является совершенствование человека в культурном контексте его существования, т.е. в процессе гуманизации образования.

Следовательно, образование нужно рассматривать как канал, который воспроизводит культуру. Как замечает Библер, оно должно формировать “человека культуры”, способного работать с разными типами мышления, с идеями различных культур. Не может и не должен чужой человек, даже если он педагог, без спроса, ведома и желания человека “лезть” в душу, касаться личности. Вспомним, что личность — это достоинство самого индивида.

Попытку анализа методологических основ ор-

ганизации учебного процесса в университете дал Сёрл в своей статье “Рационализм и реализм, на что ставка?”. Образование стоит перед вызовом: на чём выстраивать учебные планы? Ответ ясен — на концепции рационализма, правды, объективизма и реальности, с которыми сталкивается высшее образование. Он выделяет две различные культурные традиции: первая связана с накоплением, исследованием и расширением знания, как и было всегда в университетах. Это традиционная модернистская модель.

Второе направление выражает гораздо большее стремление разрешать научные проблемы и исследовательские проекты, прикрываясь вывеской. “Я бы назвал такую культуру “постмодернизмом”, — пишет Сёрл [1, с. 57]. Традиционные университеты накапливают и приумножают знания ради знаний и их практического применения. Они вне политики. Университеты постмодернизма политизированы. Исследования, проводимые этими университетами, проводятся в угоду политике. Постмодернисты предпринимают попытки представления о природе правды, объективности, рациональности, реальности.

П. Эмберли отмечает, что в США и Канаде идет широкая дискуссия по поводу учебных планов. По мнению одних, тридцатилетние эксперименты с обучением, сфокусированным на учащемся, а также на процессе, связанном со свободным выбором предметов, сделали учебный план бессодержательным и педагогически неэффективным. По мнению других, учебный план по-прежнему несет черты авторитаризма, привилегий и устарелости и нуждается в дальнейших радикальных преобразованиях [6, с. 250–270]. Он утверждает, что “сегодня в образовании отсутствует баланс между признанием свободы и самоконтроля, автономии и целостности. “Левые” и “правые” рвут образование на части. Построение учебного плана должно происходить с учетом двух противоположных тенденций — стремлением к целостности и к обновлению” [6, с. 268].

По мнению П. Эмберли, только базовый учебный план, основанный на базовых текстах, может способствовать развитию рефлексивности мышления, критицизма, чувства меры. Тексты могут быть разные, главное, чтобы их авторы поднялись до того, что Гегель называл “конкретным всеобщим”, чтобы они сумели представить события как часть осмысленного целого и дать таким образом символы для упорядочения сложной природы человека” [6, с. 270]. Далее он подвергает критике “левых”, которые, борясь против любых ограничений социальной мобильности, видят в расе, поле, этничности средство, с помощью которого идет конструирование соци-

альной идентичности. Они берут на себя миссию радикальной деконструкции всего. “Безжалостный негативизм деконструктивистов оказывается коррозией, которая разъедает и уничтожает преемственность и связность. Стремление человека к порядку, единству и преемственности отрицается, что по существу отрицает существование позитивных связей человека с бытием”, — пишет Эмберли [6, с. 267].

Как решить эту проблему? Ответ уже найден педагогической практикой. Ч. Темпл, К. Мередикт и Д. Стил разработали учебный проект “Чтение и письмо для критического мышления”. В своем пособии “Как учатся дети” они демонстрируют новый гуманистический подход к решению проблемы обучения ребенка или студента. Цель авторы ставят достаточно скромную: “Разработать единый связный набор обучающих методов, благодаря которым учащиеся смогут активно участвовать в уроках и приобретать знания” [7, с. 4].

Интересными являются теоретические основания данного подхода: прежде всего это конструктивизм, который “подчеркивает активную роль учащегося в создании или “конструировании” знания на базе собственной деятельности по поиску, обнаружению истины и рассуждению. Разрабатывать критическое мышление, которое означает: “Думать критически, проявлять любознательность и использовать исследовательский поиск” [7, с. 16]. М. Липман отмечал, что термин “критическое мышление” может относиться практически ко всей умственной деятельности. Он и его коллеги разработали комплект дидактических материалов, которые, отталкиваясь от удивления, развивают в детях исследовательское и аналитическое начало.

Учащиеся вправе подвергать сомнению достоверность или авторитетность полученной информации, тщательно проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для ее применения и т.д. (Мэтьюз, Колберг, Пиаже). Красной нитью через все эти исследования проходит следующая мысль: эффективное, прочное, применимое к новым ситуациям образование в основе своей представляет способность осмыслить информацию и использовать идеи, находящиеся как бы под рукой. Лучше всего это происходит, когда учащиеся интериоризируют, синтезируют и принимают чужие представления как свои.

Ценными членами общества являются люди, которые умеют не только сотрудничать и ладить с окружающими, но и осмысливать ход истории, принимать важные решения с гуманистической ориентацией, что означает способность сочувствовать, сопереживать (Selman); ощущать

собственную значимость, когда человек чувствует, что его личное участие в делах общества имеет ценность (Colby, Merelma, King), осознает важность своей жизни (Ericson).

Предлагаемые учебные методы в рамках “критического мышления” основываются на демократии, ставят своей главной целью создание учебной среды, где “детям в школе должна быть предоставлена свобода, чтобы в будущем, встав у кормила власти, они знали, как ее использовать; пусть развивают инициативу, предприимчивость, независимость”, — так писал Дьюи, и его слова не потеряли своей значимости и для сегодняшнего дня [8].

Современная картина мира — это картина постмодерна, она состоит из множества “картин мира”, теорий, ценностей, культурных традиций. Образование должно учитывать указанные процессы, ведь в современном обществе постмодернизма происходят стремительные перемены. Если исходить из тезиса о *культуросообразности* образования, то следует говорить о взаимосвязи двух процессов — гуманизации и гуманитаризации образования. Необходимо пересмотреть место и роль культурной традиции в образовании, а также роль циклов гуманитарных дисциплин, внутренне не связанных единым культурным полем с традициями мировой и отечественной культуры. Анализ связи образования и культуры показывает непосредственную зависимость их друг от друга. Культура должна определять структуру, логику образовательного процесса. Построение педагогического пространства в соответствии с логикой культуры позволит направить её деятельность на формирование “человека культуры” через аккультурацию личности.

- [1] Serl J. Rationality and Realism. What is stake? // Daedalus Journal of American of Arts and Sciences. Fall, 1993.
- [2] Барблан А. Иерархия знания // Alma mater. 1994. № 3. С. 34.
- [3] Давыдов В.В., Зинченко В.П. Культура, образование, мышление // Вопросы образования: Перспективы. 1991. № 3. С. 8.
- [4] Бахтин М.М. Философия поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. М., 1986. С. 102–112.
- [5] Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. М., 1981. С. 42–48.
- [6] Emberly P.C. The restoration and of core curricula // Providence. 1996. V. 3.
- [7] Темп Ч., Мередикт К., Стил Д. Как учатся дети: Свод основ. Новосибирск, 2000.
- [8] Дьюи Дж. Проблемы человека. М., 2000. С. 58.