

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОСТМОДЕРНИЗМ

Статья посвящена постмодернистской философии образования, которая находит свое применение в образовательной практике, в трансформации сознания педагогов, их ценностных и философско-теоретических установок. Постмодернистские концепции образования выступают за радикальное реформирование образования, за индивидуализирующие методы обучения. Явление постмодернизма в образовании – это радикальный пересмотр и переосмысление тех оснований, на которых зиждется все здание европейской культуры и цивилизации.

Ключевые слова: философия образования, постмодернизм, критическая педагогика, Запад, теория образования.

Постановка проблемы. Изменения в экономике, культуре, технологиях во второй половине XX века и в начале XXI века вызвали к жизни необходимость философской рефлексии, выдвигающей новую ценностную парадигму для истолкования мира, в том числе и образования. Ответом на эти изменения являются идеи постмодернизма, предлагающего критический и трансформирующий взгляд на современность. Актуальными задачами обращения к данной теме становятся необходимость нового подхода к образованию и изменение концептуальных рамок философии образования.

Анализ актуальных исследований. В статье идет речь преимущественно о западной философии образования, поэтому степень разработанности темы будет дана в таком же контексте. Очерчивая круг литературы по данной теме, необходимо выделить три блока.

Первый блок представляет постмодернизм как философское направление, получившее свой научный статус и теоретическое и практическое обоснование на Западе в работах Ж. Бодрийера, Ж. Делеза, Ж. Деррида П. Козловски, Ж.-Ф. Лиотара, М. Фуко и др.

Второй блок рассматривает постмодернистские идеи применительно к образованию. Их высказывают В. Фишер, У. Долл, А. Жиро, С. Ароновиц, П. Макларен и др., выступая за демократичность и плюрализм самоценных практик в образовании, против “диктата” теорий, систем в практике образования, “депрофессионализацию” философии. Постмодернистская философия образования в своих идеях тесно смыкается с такими направлениями, как критическая педагогика, феминистская педагогика и философия образования, антипедагогика, деконструктивизм и постструктурализм в образовании; иногда в различных работах можно встретить то, что одних и тех же авторов причисляют и к постмодернизму, и к неопрагматизму (например, Р. Рорти), к критической педагогике и постмодернизму (например, П. Фрейре) и т.п.

Третий блок включает в себя исследовательскую литературу к первому и второму. Одни исследователи делают попытки увязать

постмодернистские установки с образованием, показать, чем данные идеи могут быть полезны в осмыслении современного образования (Р. Ашер, Н. Блэйк, П. Гираделли Мл., Д. Купер, П. Смейерс, М. Питерс, Р. Эдвардс и др.). Другие исследователи (С. Бэст, Н. Бурбулес, Э. Грин, Д. Келнер, Ю. Хабермас и др.) выступают с критикой постмодернизма, в том числе в образовании, предполагая, что он ведет к нравственному нигилизму, политической апатии, отказу от интеллекта, хаосу неопределенности.

Цель статьи – актуализировать необходимость осмысления современных проблем западного образования в контексте идей философии постмодернизма.

Изложение основного материала. Постмодернистскую философию рассматривают как поиск ответов на те вызовы, которые произошли во второй половине XX в. как со стороны науки, так и со стороны системы образования. Возникнув как явление духовной жизни Запада, постмодернизм на рубеже 1980–1990-х гг. преодолел границы западного общества и стал распространяться не только вглубь, но и вширь, порождая различные незападные формы. Широкую известность приобрели ведущие теоретики постмодернизма: Ж. Деррида, Ж.-Ф. Лиотар, М. Фуко, Ж. Бодрийяр и др. Постмодернистскому влиянию подверглись как сферы социально-гуманитарного знания, так и различные сферы общественной жизни – политика, культура, международные отношения, образование. Постмодернизм – это не только философское направление. Его проявления можно обнаружить в архитектуре, графике, танце, музыке, литературе и теории литературы [18, р. 1]. Являясь общекультурным феноменом, он имеет такие черты, как вызов условностям, смешение стилей, толерантность к неопределенности, акцент на разнообразии, принятие инноваций и изменений, акцент на сжатие реальной действительности.

Западный мир, вступив в новую современность, обнаруживает неспособность описать и объяснить понятийно трудности этого периода. “Кризис образования на Западе вызван информационным перепроизводством, усиливающейся конкуренцией в области науки, но он отнюдь не сводится только к производственно-экономическим факторам. Его глубинные истоки имеют социокультурную и психологическую природу, свидетельствуя о глобальном антропном кризисе, порожденном отставанием духовно-нравственного развития человечества от научно-технического прогресса. Это отставание фиксирует и усугубляет система образования, утверждая в сознании людей идею господства над внешней природой в ущерб познанию природы “внутренней”, собственно-человеческих чувственно-интеллектуальных, эстетических и нравственных сил. “Рациональность под именем просвещения из инструментальной превращается в технологическую; её целью оказывается “твердая самость”, нацеленная на власть и обладание” (М. Хоркхаймер, Т. Адорно), а государственные образовательные усилия исполняются в алгоритмах “надзирать и наказывать” (М. Фуко)” [2, с. 9]. Исток цивилизационного кризиса, эхом отзывающийся в образовательной

системе, – “технократический перекося” знания в ущерб гуманитарной его составляющей.

Принципиально новый взгляд на мир, как рефлексию, по большей части критическую, по отношению к предшествующему способу существования в культуре и философии – модерну (вера в объективное знание, в науку, так называемая “знаниевая модель образования”), предлагает *постмодернизм*, стремящийся преодолеть модерн путем конструирования постсовременного мышления, как зародыш нового мировоззрения (развитие экологического движения, идей ненасилия, феминизм). Как пишет А. Жиро, “понятия науки, технологии и разума сегодня ассоциируются не только с социальным прогрессом, но и с организацией Освенцима, и с той наукой, которая сделала возможной Хиросиму” [11, с. 132]. Модернистское видение человека как господина и повелителя природы, воспетое еще в эпоху Просвещения, привело к множеству глобальных проблем, в том числе и экологических.

По А. Жиро, “ценность постмодернизма заключается в том, что он меняет угол зрения; в том, что он одновременно отражает нестабильные культурные и структурно-социальные отношения, которые все более характеризуют развитые страны Запада, и способствует этой продуктивной нестабильности” [11, с. 133]. “Сердцевина постмодернизма – это его критическая и трансформирующая направленность, признание множественности подходов и точек зрения, глубокое видение движущих сил и последствий деятельности” [11]. “За мифами Просвещения угадываются погубленные культуры и целые народы, не нашедшие своего места в западной цивилизации” [11].

Постмодернистская философия образования (В. Фишер, У. Долл и др.), которая ратует за плюрализм групповых ценностей, разрыв с историей и рациональностью науки во имя мифов и эстетизации сознания, выступает за демократичность и плюрализм самоценных практик в образовании, против “диктата” теорий, систем в практике образования, “депрофессионализацию” философии. Наиболее общими признаками постмодернизма как “совокупности разнородных концепций являются: принципиальный отказ от возможности целостного описания реальности; критика классических стандартов философствования (классической рациональности); обоснование невозможности взаимопонимания между представителями разных философских концепций из-за отсутствия универсального смыслового поля и общего единого языка; практически полное, последовательное и сознательное разрушение категориального аппарата философии” [8, с. 433].

Концептуально теорию постмодернизма в западном образовании можно представить на разных уровнях: организации и управления образованием, в виде “общего тона и духа образования”. По мнению постмодернистских философов образования, рационально-утилитарный характер пронизывает все содержание образования, которое, в свою очередь, должно строиться на относительности истины и многообразии, отвергая одно из важнейших предположений модернизма – разделение культуры на передовую и отсталую,

на высокую и низкую, что отражено в современной образовательной практике. Постмодернисты пытаются проблематизировать западную традицию, преодолеть отношения доминирования и субординации, разделения на прогрессивных и непрогрессивных, на центр и периферию, и помочь “другим” восстановить их “голоса” в истории. Практическим воплощением таких попыток в образовании является введение афроамериканского содержания образования, в котором отражается специфика афроамериканского населения США, его история и культура в учебных планах и программах.

В рамках постмодернистской философии образования пересматривается социально-политическая природа школьного знания. Многие исследователи, признавая, что знание всегда имеет социальный и политический контекст, пытаются декодировать, дешифровать тексты школьных учебников, обнаруживая в них скрытые предпосылки к усилению доминирующих социально-политических групп [21]. Не способствуют ли тексты школьных учебников к доминированию, дискриминации, установлению стереотипов относительно женщин, афроамериканцев (“черных”), разного рода меньшинств и т.п.? Или вопросы, касающиеся природы знания в образовательной практике: почему статус одного учебного предмета должен быть выше статуса другого (например, изучение математики или естественнонаучных дисциплин важнее, чем изучение рисования или музыки?). Чьи это экономические интересы, а чьи интересы ущемляются при этом?

Следующая проблема – усиление и рост технического знания (термин Ю. Хабермаса), которое поддается измерению и количественной оценке. Это проявляется в стремлении современного западного (и не только) образования к тестированию и стандартизации. Такие споры относительно оценивания и компетенций в образовании особенно являются острыми и актуальными в США и Европе в последнее десятилетие. Актуальными они становятся и в нашем отечественном образовании. Настораживает увлечение современных педагогов и реформаторов постмодернистскими идеями.

Под постмодернистским образованием сегодня понимают, с одной стороны, “состояние постмодерна”, в котором существует современная культура и образование, а с другой стороны – теории, концепции и установки ряда философов, которых традиционно относят к постмодернистам [17, р. 206]. Так, Лиотар разработал оригинальную философскую интерпретацию изменения состояния знаний и образования в наиболее развитых обществах, анализа, обобщения и представления информации о современной науке в более широком контексте социологии постиндустриального общества и исследований постмодернистской культуры. П. Слотердаик в книге “Критика циничного разума” называет постмодернистский век веком цинизма, приносящим безмерность эгоизма и апатию, пишет, что мы являемся свидетелями “конца веры в образование” [19, р. 5]. Н. Бурбулес, признавая критичность постмодернизма, рассматривает его как отказ от всех метанарративов, системы, порядка и универсализма. Постмодернизм верит в

людскую непосредственность и творчество, допускает свободное выражение идентичности и групповой принадлежности [14].

Таким образом, постмодернизм не остается просто экзотической философией, но находит свое применение в образовательной практике, в изменении концептуальных рамок философии образования, в трансформации сознания педагогов, их ценностных и философско-теоретических установок. Постмодернистские концепции образования выступают за радикальное реформирование образования (прежде всего школьного), за индивидуализирующие методы обучения, за применение психотехнических методов для изменения сознания и школьников, и учителей. Знание представлено у них как субъективная конструкция. “На место целого, единства, универсального знания и других отягощенных монизмом вещей постмодернизм ставит части, различия, дифференциации, индивидуации и прочие сингулярности, осмысляемые в терминах радикального и форсированного плюрализма [3, с. 95]. Это вызывает опасения философов образования, которые пытаются показать, к чему может привести постмодернистское мышление и образование. На уровне учебных программ предметы будут изучаться в манере, которая отражает “взрыв” прежней уверенности в истине и объективности. Учитель истории, например, признавая, что “история – это придуманный нарратив”, и что “историческая правда не объективна”, будет побуждать учащихся “обсуждать” исторические “объяснения”, как им вздумается [5, р. 211]. С одной стороны “постмодернисты выражают собой нигилистический комплекс, который всегда сопровождал и сопровождает успехи научно-технического знания, утверждение ценностей и норм современного общества” [19, с. 413], а с другой – постмодернизм связан с нигилистическим отношением к жизни, которое проникло во все сферы общественной и интеллектуальной жизни, стремится разрушить традиции Просвещения и основанные на нем образовательные концепции.

Постмодернизм диктует необходимость нового подхода к образованию, вызывает настоящее разочарование или потерю иллюзий. Он способен дать новое понимание и новые озарения: понимание того, что, приобретая, мы неизбежно теряем; что потери и приобретения неразрывно связаны; что любое улучшение – сплав. Постмодернистское сомнение заставляет признать, что в свете будущих достижений сегодняшние успехи могут оказаться трагическими или смешными ошибками, жалкими промахами [13].

По мере развития постмодернистской ситуации становится ясно, что постмодернизм – это не искомый тип сознания для человечества, это преднахождение новых форм отношения человека с миром, новых ценностей и критериев во всех сферах, в том числе в системе образования. Главное в постмодернизме – не только критика, а использование любых идей для понимания существующего общества и его трансформации. Постмодернистская традиция в образовании провозглашает потребительские

ценности и ценностные установки, которые ориентируют человека на безудержное потребление аудиовизуальной продукции. Нападки на классический разум, на критерии общеобязательности и объективности ценностей и норм, на сам принцип рациональности чреватые тем, что в качестве цели и решающей ценности образования выдвигается единственная цель и ценность – формирование человека, поглощенного потреблением продуктов аудиовизуальных средств, не контролирующего себя и не способного найти в самом себе точку опоры в трудные минуты жизни. Постмодернистская атака на разум как научный, так и этико-практический, не столь уж безобидна для судеб и европейской цивилизации, и традиций европейского образования.

В рамках западного постмодернистского общества формируется новый социальный характер: “Ориентированная на себя личность страстно стремится к свободному самоопределению, спонтанности, автономности, к снятию каких-либо запретов или условий. Решающим мотивом для современной личности является желание создания собственной, специфической, сфабрикованной реальности, отличающейся от окружающего мира и носящей отпечаток личной индивидуальности согласно лозунгу: “Пока ты не сделал что-то из себя, ты – ничто” [1], предложенный немецким ученым Р. Фанком и названный им “Я-ориентация” (“ориентация на себя”), являющийся логическим продолжением фроммовской типологии. Ориентированный на себя постмодернистский тип личности перенимает многие черты рыночной ориентации (гибкость, спонтанность, креативность), однако, если цель рыночного типа – подходить под требования рынка и подстраиваться под его условия, то цель постмодернистской личности – фабрикация реальности для себя как самоцель [1]. Современная западная цивилизация выдвинула на передний план существование человека как частного лица (частного собственника и частного работника), связанного с другими людьми не зависимыми от его индивидуальности “отчужденными” узами. Релятивизация ценностей доходит до крайнего предела – до их полного отрицания. “Поскольку новые люди озабочены удовольствиями и комфортом, им ближе удовольствие, чем страдание, развлечения, чем труд, потребление, чем производство, оценка, чем творчество, движение, чем стабильность, изменчивость, чем устойчивость, текучесть, чем организованность, эскапизм, чем участие, знаки, чем вещи, ...внешний вид, чем сущность, свободная форма, чем структура” [6, с. 32].

В рамках постмодернистского дискурса развивается весьма мощное направление *критическая педагогика*. Вслед за Марксом и Грамши “критические педагоги” настаивают на том, что основной функцией образования в стратифицированном обществе является сохранение имеющейся стратификации, а значит, и сохранение имеющегося неравенства и несвободы. Отсюда они делают вывод о том, что идея образования, служащего демократии, а значит, идеалу равенства и свободы, является иллюзорной, если не лицемерной. Современное западное общество характеризуется кризисом ценностей либеральной демократии, которая принципиально

ориентирована на сохранение *status quo* и сталкивается, как подчеркивает Дж. Тарронт, со значительными трудностями в адаптации к новым цивилизационным условиям [20, р. 145]. Кризис либеральной демократии, отмечаемый в ряде исследований [4; 9; 12], заставляет исследователей выстраивать новый вариант целостной теории образования. Появилась потребность в переосмыслении привычных представлений о демократии, об образовании в новых изменившихся условиях.

В настоящее время от образования ожидают подготовку людей высокоинтеллектуальных, хорошо информированных, высококомбинированных и гибких, с умением принимать самостоятельные решения, готовых к приобретению новых знаний, с умением работать в группе, коммуникабельных, способных в современных условиях к обновлению мировосприятия, мировоззрения, к смене взглядов. Кризис демократии показывает, что установление демократии отнюдь не дает готовых рецептов улучшения “нравственного здоровья” общества и соответственно образования. Еще Алексис де Токвиль отмечал, что “демократия насаждает индивидуализм, который сначала впитывает все положительные стороны общественной жизни, а, в конечном счете, превращается в чистый эгоизм” [10, с. 45]. Возникает парадокс – в современных западных обществах, сформировавших свои гражданские общества, образование как элемент гражданского общества теряет способность передавать ценности, способные убедить молодежь, цементировать социум и придать общезначимый смысл жизни. Индустриальная система с присущим ей индивидуализмом и порождаемой ею отчужденностью человека от человека вызывает нарастающий кризис личности, угрожающий социальному прогрессу [16, р. 24].

В постмодернизме гражданское общество понимается как сложная система человеческих объединений и взаимодействий. “Такое общество дает возможность для встреч и объединения различных индивидуальностей, открывает пространство для того, чтобы прозвучал мой голос, но и для того, чтобы услышать голоса других” [11, с. 135].

Таким образом, социальная жизнь стран западной цивилизации характеризуется двумя основными отличительными особенностями. Во-первых, она обрела характер свободного, неупорядоченного социального течения, где в силу внутренних тенденций образуются и распадаются различные общности, складываются и распадаются различные линии общественных отношений. Во-вторых, в самом социальном фундаменте общественной жизни находится лично независимый человек. Все социальные связи и отношения несут на себе печать именно этой черты человека – его личной независимости, его развивающейся индивидуальности [7, с. 22–23].

Философия образования представляется в этом смысле как одно из средств преодоления технологизации, институционализации и бюрократизации – основ олицетворения идеологии сциентизма, где образование понимается как “вид *poiesis'a*, управляемого *techne* как деятельность, направленная на достижение внешне продиктованных

результатов и задач” [15, р. 13]. Основной импульс развития западной философии образования – критический, предлагающий принципиально новый взгляд на мир, как рефлексию, по отношению к предшествующему способу существования в культуре и философии – модерну. Несмотря на полемику, постмодернистская философия образования в своих идеях тесно смыкается с такими направлениями, как критическая педагогика, феминистская педагогика и философия образования, антипедагогика, деконструктивизм и постструктурализм; иногда в различных работах можно встретить то, что одних и тех же авторов причисляют и к постмодернизму, и к неопрагматизму (например, Р. Рорти), к критической педагогике и постмодернизму (например, П. Фрейре) и т.п. По мнению Н. Бурбулеса, синонимами постмодернизма часто считают постструктурализм и деконструктивизм, но к нему относят также феноменологию, некоторые направления критической теории, герменевтики, феминизма, неопрагматизма и так называемой “постаналитической” философии. “Такие различные философы, как Л. Витгенштейн (в поздний период своего творчества), М. Фуко, М. Хайдеггер, Ю. Хабермас, Ф. Ницше, Э. Левинас, Д. Дэвидсон, Ж. Деррида, Х.-Г. Гадамер, Р. Рорти, Х. Патнэм и, конечно, Дж. Дьюи, тоже так или иначе попадают на эту территорию” [13].

Выводы. Обращение к работам западных философов показывает, что нерешенных проблем в современном образовании очень много, но вызов философии образования не остается без ответа. Процесс осмысления современных проблем западного образования идет весьма интенсивно. В целом ситуацию в западной философии образования можно охарактеризовать как критику и “пересмотр”, ревизию и реконцептуализацию идей, “новое прочтение” и т.д. Явление постмодернизма в образовании – это радикальный пересмотр и переосмысление тех оснований, на которых зиждется все здание европейской культуры и цивилизации. С одной стороны, постмодернизм чрезмерно релятивизирует моральные ценности и нормы, отбрасывая приоритеты и четкие ориентиры. С другой стороны, сила постмодернистского мышления именно в признании культурного полифонизма, открывающего простор для подлинного диалога, в освобождении его от догматизма, подчеркивании радикального плюрализма языковых игр.

Литература

1. Араблинская А. А. Социальный характер в эпоху глобализации / А. А. Араблинская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nrgumis.ru/articles/article_full.php?aid=58
2. Валицкая А. П. Как возможна общая теория образования, или о междисциплинарном статусе понятия “диалог” / А. П. Валицкая // Диалог в образовании : сб. материалов конференции. – СПб., 2002. – С. 9.
3. Гречко П. К. Концептуальные модели истории: пособие для студентов / П. К. Гречко. – М. : Логос, 1995. – 144 с.

4. Михалина О. А. Актуальные проблемы гражданского образования: социально-философский анализ / О. А. Михалина, Н. В. Наливайко. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2005. – 215 с.
5. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004.
6. Постмодернизм и культурные ценности японского народа. Научно-аналитический обзор. – М. : ИНИОН, 1995. – 38 с.
7. Резник Ю. М. Гражданское общество как феномен цивилизации. – Ч. 1. Идея гражданского общества в социальной мысли / Ю. М. Резник. – М. : Союз, 1993. – 167 с.
8. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецова. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 731 с.
9. Суд над системой образования: стратегия на будущее / под ред. У. Д. Джонстона : пер. с англ. – М., 1991. – 264 с.
10. Токвиль А. О демократии в Америке / А. Токвиль : пер. с франц. ; предисл. Гарольда Дж. Ласки. – М. : Прогресс, 1992. – 554 с.
11. Фруммин И. Д. Тоска по пониманию или постмодернистский анализ современного образования / И. Д. Фруммин // Вопросы методологии. – 1997. – № 1–2. – С. 131–139.
12. Янг Ирис Мэрион. Некоторые соображения о гегемонии и глобальной демократии / М. И. Янг // Вестник Российского философского общества. – № 4(28). – М., 2003. – С. 19–29.
13. Burbules N. C. Postmodern doubt and philosophy of education [Электронный ресурс] N. C. Burbules // Philosophy of Education. Yearbook of PES. 1995. – Режим доступа : // http://ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/burbules.html#fn1
14. Burbules N. C. Where is philosophy of education today: at the start of a New Millennium or at the end of a tired old one? / N. C. Burbules // Philosophical Studies in Education. – 2002. – Vol. 33. – P. 13–24.
15. Carr W. Philosophy and Education / W. Carr // Journal of Philosophy of Education. – Oxford, 2004. – Vol. 38. – № 1. – P. 3–16.
16. Castells M. The Information Age : Economy, Society and Culture. Malden (Mac) / M. Castells. – Oxford : Blackwell publishers ; Vol. q: The Rise of Network Society, 1996. – 317 с.
17. Cooper D. E. Postmodernism / D. E. Cooper // A Companion to the Philosophy of Education (Blackwell Companions to Philosophy). – Oxford : Blackwell Publishing, 2005. – P. 201–217.
18. Hutcheon L. The Politics of Postmodernism / L. Hutcheon. – L. : Routledge, 1989. – 425 p.
19. Sloterdijk P. The Critique of Cynical Reason / P. Sloterdijk. – 1987. – 518 с.
20. Tarrant J. M. Democracy and Education / J. Tarrant. – Aldershot : Avebury, 1989. – 293 p.
21. Understanding curriculum as racial text / eds. Castenell L., Pinar W. – Albany, 1993.

Отримано 01.02.2012

Анотація

Михаліна Оксана. Філософія освіти і постмодернізм.

Стаття присвячена постмодерністській філософії освіти, яка знаходить своє застосування в освітній практиці, в трансформації свідомості педагогів, їх ціннісних і філософсько-теоретичних установках. Постмодерністські концепції освіти виступають за радикальне реформування освіти, за індивідуалізуючі методи навчання. Явище постмодернізму в освіті – це радикальний перегляд і переоцінка тих основ, на яких базується вся будівля європейської культури і цивілізації.

Ключові слова: *філософія освіти, постмодернізм, критична педагогіка, Захід, теорія освіти.*

Summary

Mihalina Oksana. Philosophy of Education and Postmodernism.

The article is devoted postmodern philosophy of education which is applied in educational practice, in transformation of educators' conscieness and their value and theoretical attitudes. Postmodern conceptions of education focus on radical reforming of education, on individualized methods of learning. The essence of postmodernism in education is a radical revision and rethinking of the foundations those are support the whole construction of European culture and civilization.

Keywords: *philosophy of education, postmodernism, critical pedagogy, West, theory of education.*