

Бокова Татьяна Николаевна

д-р пед. наук, профессор РАО, заведующая центром

Морозова Виктория Игоревна

научный сотрудник, аспирант

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

г. Москва

DOI 10.31483/r-63955

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ ПОСТМОДЕРНИЗМА НА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

***Аннотация:** в статье рассматривается влияние ключевых идей постмодернизма на высшее образование в России, подчеркивается значимость ризоматического обучения в системе высшего образования, анализируется многоуровневая система высшего образования, показывается вариативность ученых планов, актуализируется отсутствие бинарных оппозиций, подчеркивается роль преподавателя и студента как равносоставляющих единого процесса обучения, совместно структурирующих пространство взаимодействия.*

***Ключевые слова:** высшее образование, постмодернизм, ризоматическое обучение, вариативность, децентрация, антибинаризм.*

Статья выполнена в рамках проекта РФФИ 19–013–00815 А «Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России»

На сегодняшний день в науке является доказанным факт воздействия времени на развитие цивилизации, культуры и образования как части социума. Рассматривая это влияние на современное образовательное пространство, ученые обращаются к категориям постмодернизма и постиндустриального общества, отражающим дух новой эпохи и осмысливающим новое видение настоящего. Согласно взглядам У. Эко, постмодернизм является прежде всего стилем мышления, свойственным современной эпохе [10]. Изучая неоднородность данного философского течения, И.П. Ильин говорит о том, что постмодернизм «стал осмысли-

ваться как выражение «духа времени» во всех сферах человеческой деятельности: искусстве, социологии, философии, науке, экономике, политике и пр.» [6, с. 207]. Исследование Ю.М. Стаховской показывает, что, несмотря на то что университет как социальный институт продолжает выполнять в постмодернистском обществе свои функции, сам он претерпевает серьезные трансформационные изменения. Глобальные изменения в развитии технологий и производства требуют совершенствования подготовки специалистов и образовательных стандартов. Тем не менее, высокий уровень технологичности производства граничит рядом в высоким уровнем безработицы. Рональдом Дор описывается парадокс «дипломной болезни», проявляющейся в том, что «чем хуже оказывается ситуация с безработицей среди образованных людей и чем более бесполезными становятся сами дипломы, тем более ощутимой была нехватка разнообразия образовательных возможностей» [8, с. 51]. Становится актуальным вопрос непрерывного образования, модернизации системы образования для современного постиндустриального общества.

Одним из ключевых вопросов педагогики как науки также является значение и место образования в постмодерне как эпохе. Как справедливо отмечает Е.В. Пилюгина, сфера образования в России значительно вовлечена в пространство постмодерна, особенно после реформы высшего образования [7, с. 10]. Как отмечает П.В. Хало, концепцией, ставшей основой современной системы высшего образования на западе, а затем и в России, можно считать представления Ж.Ф. Лиотара. В своих идеях Лиотар выдвигает двухступенчатую систему высшего образования, подразумевающую два уровня отношения субъектов образования к информации. Первый уровень – научный (или исследовательский), подразумевает обучение способам добывания существующих знаний и создания новых, второй – преподавательский рассматривает воспроизведение и трансляцию существующего знания. П.В. Хало проводит параллель между уровнями системы высшего образования по Лиотару и современной системой высшего образования (бакалавриат и магистратура) [9, с. 188]. Именно учреждениям высшей

школы отводится ключевая роль в производстве и распространения знания, в подготовке высококвалифицированных специалистов, поколения профессионалов.

Рассматривая современные отечественные исследования, посвященные изучению влияния постмодернизма на систему образования (Г.Д. Дмитриев, В.Н. Волков, С.В. Иванова, А.С. Колесников, И.И. Соколова и др.), можно предположить, что такие основные идеи как децентрация, связность и гетерогенность, множественность и дискретность, картографичность, событийное конструирование реальности, отказ от бинаризма, индивидуализация и гуманизация, определяют новые контуры выстраивания и проектирования, описания и объяснения педагогической практики и преподавательской деятельности. Рассматривая образование через призму вышеперечисленных понятий, создаются возможности для создания системы, отвечающей запросам общества на гибкое и пластичное образование, подразумевающее вариативность, множественность, обновление содержания, индивидуализацию и учет уникальности участников образовательного процесса. Миссия образования вообще и высшего в частности при таком мировоззренческом подходе будет рассматриваться как создание возможностей реализации личностного потенциала, создание условий для познания и формирования междисциплинарного видения мира. Согласно мышлению постмодернистской эпохи, цель образования рассматривается в контексте обеспечения среды обучения, позволяющей создавать студентам новое знание через свой собственный опыт, а не только через передачу и преподавание академических знаний. Говоря о процессе обучения как конструируемом, мы предполагаем, что студенты создают знания для самих себя, индивидуально (и социально) конструируя смысл из большого объема личностного опыта, который сам по себе не имеет какого-либо единого порядка или структуры. Умение ученика или студента найти и придать собственные значения и смыслы вещам, которые им изучаются, является основным результатом обучения в постмодернистском образовании. Задачей преподавателя при этом является предоставление условий для ознакомления учащегося с различными культурными перспективами и ценностями.

Необходимо рассмотреть такой важный аспект влияния постмодерна на систему образования как отказ от бинаризма – принципа, придающего структурность и насильственную иерархию. Поощрение проявлений любого бинаризма как линейность и тотальность оппозиций порождает насилие и угнетение человека как личности, так или иначе означающее превосходство или преобладание одной позиции над другой. Согласно мнению Г.Д. Дмитриева, такие отношения, построенные на принципах бинарных базовых осей мыслительного пространства, ведут к ущемлению, угнетению и эксплуатации человека человеком [3, с. 97]. В работах Ж. Делёза указано, что любые оппозиции (мужчина – женщина, здоровый – с нарушениями в развитии, преподаватель – студент, молодой – старый) будут придавать реальности застывшие формы, создавая блокировки создания и сотворения активного пространства многими его участниками. Реальность как пространство взаимодействий всегда интерсубъективна, поскольку сам смысл – это точка скрепления многообразия других смыслов, которые существуют здесь и сейчас [2, с. 135–156]. Тем самым исключается принцип иерархии между преподавателем и студентом, согласно которому педагог дает ученику знания «сверху», методом директив и указаний. Данная идея рассматривалась еще в работах К. Роджерса [11], а роль учителя-фасилитатора и создание ситуации равенства в образовательном процессе подробно описана в работах С.В. Ивановой [4]. В своих рассуждениях мы исходим из того, что и преподаватель, и студент выступают равносоставляющими единого процесса обучения, совместно структурирующими пространство взаимодействия. Говоря об индивидуализации и гуманизации образовательного процесса, необходимо обратить внимание на те конкретные обстоятельства и условия, адаптированные к опыту ученика, в которых происходит процесс обучения и взаимодействия. Важен сам по себе процесс обучения, получения и трансформации нового знания, а не конечный результат. Это порождает проблему профессиональной подготовки педагогов, их совершенствования и саморазвития, выходящей за пределы традиционной технологии подготовки учителей в современном высшем образовании.

Постмодернизм предполагает радикальное реформирование системы образования, основывающейся на идеях индивидуальности и уникальности каждого учащегося, несуществующего единого стиля обучения для всех. Требования выражаются не только в реализации высокого качества образования для всех участников образовательного процесса, но и в переходе к множественности и непрерывному преобразованию, обновлению содержания; рассмотрении каждого педагога как новатора, способного выработать собственную систему, а не только совершать передачу «готовых» знаний студенту, способного создавать диалог с обучающимся, размышляя и порождая в нем содержание образования, опираясь при этом на личный опыт ученика. Задача педагога заключается в создании продуктивного взаимодействия с учеником, исключающее при этом любое подавляющее воздействие, способствующее в раскрытии возможностей и способностей обучающегося, и его самореализации [5, с. 11]. Педагог постмодернистской системы образования не передает студенту чьи-то знания и требует их воспроизвести, он помогает ему создавать собственные знания, вкладывать в них личностный смысл, находить и открывать в себе новые способности и возможности для совершения чего-то нового, развиваться и реализовывать свой потенциал, видеть связь между абсолютно разными вещами, понимать связь между частным и общим, развивать эмпатию и выходить за границы полученного знания. В работах У. Роуллендса [12, с. 6] отражено, что содержание образования необходимо фокусировать на личном опыте учащегося. Цели обучения могут появляться в ходе учебного процесса и быть выдвинуты студентом, а не преподавателем. Позиция педагога должна проявляться в предложениях вариантов решения в ходе диалога с учащимся. Преподавателю предлагается отказаться от выработанного «условного рефлекса на содержание образования» (в терминологии П. Слэттери) как набора общих и конкретных целей, планов занятий и результатов обучения и посмотреть на него как на нечто неопределенное, эстетическое, автобиографическое, интуитивное. Содержание образования рассматривается как постоянно меняющееся (вплоть до каждого занятия), обновляющееся и трансформирующееся явление. Профессиональный путь педагога в постмодернистском образовании

предполагает безостановочное развитие, необходимость критического осмысления своей деятельности и постоянной апробации новых знаний и представлений в своей практической деятельности. Профессиональному развитию будет способствовать привлечение педагогов к решению конкретных задач обучения, оценки, наблюдения и осмысления, которые отражают процессы обучения и развития; сотрудничество и обмен знаниями и навыками со специалистами сферы образования, фокусируясь на сообществах педагогов, а не на отдельных персонах; претворять в жизнь опыт своих коллег и подключаться самим к практической работе других преподавателей; быть открытым для поддержки сообществом и принятию коллегиальных решений конкретной проблемы. Внесение изменений в содержание профессионального развития может свидетельствовать об отступлении от традиционных моделей подготовки педагогов, определяют новую политику, порождающую порождает новые структуры и институциональные механизмы для обучения преподавателей.

Таким образом, эпоха постмодерна предъявляет к высшему образованию свои запросы, которые заключаются не только в обеспечении высокого качества обучения, но и в отказе от знаниевой парадигмы; переходе к постоянному обновлению содержания; предложении каждому педагогу размышлять в диалоге со студентом, порождая содержание образования непосредственно в общении, опираясь на личный опыт студента. В этом случае, назначение высшего образования состоит в том, чтобы сформировать у студента междисциплинарное видение мира, а не наполнять его сознание конкретными знаниями и умениями.

Список литературы

1. Бокова Т.Н. Альтернативные школы США как постмодернистский дидактический проект: монография / Т.Н. Бокова. – М.: АНОО «ИЭТ», 2017. – 192 с.
2. Делёз Ж. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. – М.: Академический проект, 2009. – С. 261.
3. Дмитриев Г.Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США // Педагогика. – 2007. – №5. – С. 94–103.

4. Иванова С.В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: монография / С.В. Иванова. – М.: ГНУ ИТИП РАО, 2012. – 160 с.
5. Иванова С.В. Дидактический концепт в эпоху постмодерна / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2015. – №3 (37). – С. 6–13.
6. Ильин И.П. Постмодернизм: словарь терминов / И.П. Ильин. – М: Интион РАН – Intrada, 2001. – С. 254.
7. Пилюгина Е.В. Россия в пространстве постмодерна // Вестник Вятского государственного университета. – 2016. – №1. – С. 9–14.
8. Стаховская Ю.М. Высшее образование в эпоху постмодернизма: опыт европейских университетов // Классический университет в неклассическое время. Серия: Труды Томского государственного университета. Серия культурологическая. – Томск: ТГУ, 2008. – С. 51–55.
9. Хало П.В. Наука и образование в эпоху постмодерна // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – №2 – С. 186–193.
10. Эко У. Заметки на полях «Имени розы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.philosophy.ru/library/eco/zametki.html](http://www.philosophy.ru/library/eco/zametki.html)
11. Rogers C., Freiberg J.H. Freedom to learn. N.Y.: Merrill, 1994. P. 406.
12. Rowlands B. An Interpretive study of New Apprenticeship Participation among Small Firms in the IT industry // The 10th Australasian Conference on Information Systems. – Coffs Harbour, USA, 2001. Dec. 5–7.