



С.В. Иванова

Дидактический концепт в эпоху постмодерна

В статье рассматриваются проблемы философии образования, современной дидактики в период значительных изменений в социальном, образовательном пространстве. Говорится о предположительных причинах выхода из кризиса смыслов, в который низвергнуто современное общество, и о теоретических предпосылках выхода из педагогических тупиков в постмодернистскую эпоху.

Ключевые слова: философия образования, дидактика, постмодернизм, кризис смыслов, ризома, выбор, концепт.

По экспертным оценкам, осмысление наукой современной общественной ситуации и состояния образования как части социума находится на стадии общих представлений. Это мнение возникает из наблюдений за тем, как «проживается» череда разнообразных кризисов: духовного, нравственного, финансового, экономического, геополитического, экологического. В том, что в настоящее время кризис не только и не столько финансовый и экономический, не сомневается уже никто, хотя в 2009 году сомневающиеся в этом еще встречались даже в стане гуманитариев, не только среди экономистов. Очевидно, что кризисные явления переживает гуманитарное знание, в частности философия образования, дидактика.

Все это происходит на фоне заявленных инновационных процессов практически во всех сферах экономической, политической и общественной жизни, включая, разумеется, и систему образования. Ранее речь шла о модернизации, теперь все чаще упоминается реструктуризация, реорганизация. Эксперты при этом уже в течение нескольких лет отмечают, что система образования переживает «усталость» от бесконечного процесса реформирования.

Нет общего мнения, когда завершатся эти процессы, не ведущие пока к стабильности системы образования, где выход из сложного положения. Процессы с неясными механизмами и последствиями переплетаются с кризисом в самых причудливых формах. Мо-

жет быть, вот она — ризома? Модные слова («тренд», «инновации», синергия» и прочие) заполняют информационное пространство, не проясняя существа вопроса. Одни и те же слова (без учета их точных значений) объясняют не рядоположенные явления: третьеклассники делают «проекты» и «презентации», чуть ли не от каждой муниципальной школы требуются «концепции» и «инновации». Суть не в полисемичности слов, а в *кризисе смыслов*.

Рассматривая проблемы философии образования, теории педагогики, дидактики, необходимо представлять всю социальную ситуацию в комплексе, ведь она самым серьезным образом влияет на мир образования. С одной стороны, нельзя не принимать и не учитывать обстоятельства современной жизни. С другой стороны, нужно понимать, что в связи с данными обстоятельствами общество ожидает от образования, от процесса обучения того, что поможет человеку: жить в современном мире, отвечать на его угрозы, соответствовать перспективам, развить его способности и задатки и научить делать правильный выбор из ряда имеющихся возможностей. Причем это ожидаемое достаточно аморфно, слабо структурировано и оформлено. Вопрос оформления такого вызова образованию расположен в области теории, а не практики образования.

Можно предположить, что дело в первую очередь в проживаемом нами времени — эпохе постмодерна... или постпостмодерна?!

В настоящее время, спустя почти сорок лет обсуждения постмодернизма, в достаточно узких философских кругах только начинается прозрение представителей других отраслей гуманитарного познания, но до значимого учета этого мировоззренческого, духовно-интеллектуального, ментального явления в каких-либо сферах человеческой деятельности, в том числе в образовании и педагогической науке, еще очень далеко. Справедливости ради надо сказать, что научно-образовательный интерес к постмодернизму на протяжении трех десятилетий отмечается в США [6; 7; 11] и в Европе [1]. Относительно российских ученых в научной литературе встретилось утверждение, что даже в стане современных философов или, шире, преподавателей философских дисциплин в вузе нет существенного внимания к постмодернизму ни на уровне содержания дисциплины, ни на уровне методики преподавания [2]. Известны другие примеры, в частности, на философском факультете МГУ имени М.В. Ломоносова, но это понятное исключение из правил.

Необходимость осмысления постмодернизма подтверждается словами Ж. Делёза и Ф. Гваттари, будто специально сказанными для российских ученых: «Посткантианцы вращались в кругу универсальной энциклопедии концепта, связывающей его творчество с чистой субъективностью, вместо того чтобы заняться делом более скромным — *педагогикой* концепта, анализирующей условия творчества как факторы моментов, остающихся единичными» (выделено авт. — *С.И.*) [5]. Делёз и Гваттари четко выразили методологическое представление о роли современной педагогики: «Если три этапа развития концепта суть энциклопедия, педагогика и профессионально-коммерче-

ская подготовка, то лишь второй из них может не дать нам с вершин первого низвергнуться в провал третьего — в этот абсолютный провал мысли, каковы бы ни были его преимущества с точки зрения мирового капитализма» [5].

В этом контексте понятнее истоки проблем образования во всем мире, утрата значения педагогики как науки, способствующей разрешению этих проблем. Очевидно, что именно педагогика должна задать развитие стратегии, опираясь на методологию как философскую реальность и универсалии (отчасти, может быть, даже в духе Гегеля или Канта). Ведь в определенных вещах, например связанных с воспитанием личности, имеется необходимость противодействовать ряду тенденций постмодернистского времени, когда размываются смыслы, сметаются ценности, отрицается теория и знание, когда с помощью массовой информации тиражируется массовое сознание, человек массовой культуры. В настоящее время это влияние уже происходит: образование производит некие продукты деятельности (решения) в заданных социумом и экономикой условиях. Эти экономические, социальные и иные условия прикладная наука учитывает, чтобы породить сиюминутный отклик на них через практикоориентированные предложения, а подчас наука и вовсе не реагирует: или не видит задачи, или не успевает угнаться за изменениями. Однако практика не должна оценивать и осмыслять сама себя. Это замкнутый круг, из которого трудно вырваться к широким обобщениям, к общему — из частного. Прагматичный подход порождает симулякры, а коммуникационные события (реклама) вокруг них пытаются убедить (и убеждают подчас!), что это и есть настоящее, определяющее смыслы жизни. Этим самым уничтожаются (или — не рождаются) идеи, реализация которых сохраняет «я» в философском, допустим, декартовском, смысле (существую, мыслю, сомневаюсь), в той множественности (в этой мысли Декарта — троичности), о которой говорят постмодернисты. Так, Делёз заявляет о множественности концепта вообще, и концепта «я» в частности, отталкиваясь от картезианцев с их имплицитно-субъективным «я», и, как приведено выше, от Декарта [5].

Стоит попытаться найти баланс между тем, что следует воспринять из постмодернизма, что нужно учесть в образовательной политике эпохи постмодерна и чему противостоять.

Обратим внимание на ряд идей, сформулированных Делёзом и Гваттари, по сути — как дидактический *концепт в эпоху постмодерна*:

- «следует строить планы и ставить проблемы»;
- «следует творить концепты»;
- «новые концепты должны соотноситься с нашими проблемами, нашей историей и особенно с нашими становлениями»;
- «концепты не вечны, но разве это делает их временными?»;
- «концепт бывает «лучше» прежнего в том смысле, что позволяет расслышать новые вариации и неведомые переключки, производит неприличные членения, приносит парящее над нами Событие»;

— «можно даже сегодня оставаться платоником, картезианцем или кантианцем, ибо вполне закономерно считать, что их концепты способны вновь заработать применительно к нашим условиям и одушевить собой те концепты, которые еще предстоит создать»;

— «и кто лучший последователь великих философов — тот, кто повторяет то, что они говорили, или же тот, кто *делает то, что они делали*, то есть создает концепты для необходимо меняющихся проблем» (выделено авт. — *С.И.*) [5].

Вычленение этих позиций сделано не случайно. Это представление постмодернистского проекта осмысления современной образовательной действительности, это призыв к созданию новых дидактических концептов в новых условиях, в эпоху перемен, в которой нам довелось оказаться. Конечно, научный анализ или прогноз может оказаться ошибочным, научные теории и концепции могут не воплотиться в жизнь, но отсутствие таковых, отсутствие научного влияния, наряду с иными факторами, порождает проблемы в системе образования, среди которых, к примеру, нужно выделить проблему репрезентации и интерпретации заявленных решений.

Следующий важный момент связан со спецификой российской системы образования, ориентированной на традицию и с трудом преломляющей традиции на пути к новым решениям. В российской образовательной действительности феномен постмодернизма на самых начальных этапах стал связываться не столько с модерном, что было бы логично, исходя из историко-философских воззрений и измеряемой веками истории, сколько с традиционализмом. Думается, что причина кроется в специфике устройства государственно-общественной жизни в России и сопредельных государствах, имевших ранее общую с Россией историю.

Упрощенно в мире образования под традиционализмом понимается опора на традиции при разработке концептуальных основ и принятии решений. Это нужно делать, но важно понимать меру учета традиций. Авторитеты важнее современных условий, научные гуру традиционных научных школ подавляют своим авторитетом. Ведь и не разрабатывая новых концептов, можно иметь репутацию хорошего ученого. Парадоксальность настоящего момента заключается в том, что время и люди, а главное, субъект образования—ученик изменились, а осмысление этого факта происходит в недрах педагогической науки пока поверхностно и не спеша, больше технологически (и новых технологий нельзя не заметить!), чем идеологически. Пора обратиться к куновскому призыву переменить взгляд, это позволит учесть иные позиции, увидеть другие факты образовательной практики, оперировать новыми фактами в области развития растущего человека. Кризис в науке вполне объясняется теорией Куна о смене парадигм при возникновении значительного числа аномалий в науке и возникающих по этому поводу дискуссий ученых. Сложность понимания данных процессов в науке связана с ответами на существенные воп-

росы: не попадает ли в число специфических аномалий само нежелание принять иные времена и по-новому оценить в целом социальное, и в частности образовательное, пространство? Не тормозится ли развитие философии образования отторжением новых концептов и привязанностью к уютным и знакомым «образам образования»? Последнее размышление навело на мысль заглянуть вновь в книгу В.В. Платонова и А.П. Огурцова «Образы образования. Западная философия. XX век» [10]. Этой монографии уже десять лет, а рассуждения о кризисе и причинах его преодоления в педагогике близки современным. Утверждение авторов, что «отсутствие исследований зарубежной философии образования — одна из причин недостаточного развития философии образования и тех доморощенных проектов преобразования образовательной системы, которыми нередко ограничивается вся работа по философии образования в нашей стране» [10], ничуть не потеряло своей актуальности. Во-первых, не появилось пока яркого интереса к развитию этой проблематики, хотя новые времена наступили и требуют нового осмысления. Во-вторых, ощущается чуть ли не страх (не хотелось бы употребить здесь это экспрессивно окрашенное слово, но другого не находится) перед временем и новыми задачами и все более глубокий отход к традиционализму в его классическом геноновском понимании [3]. Однако такой подход входит в глубокое противоречие с настоящим, в первую очередь, традиционные подходы не подходят (простите за умышленную тавтологию!) современному ребенку, подростку. Мы наблюдаем специфическое формирование современных детей, их другое сознание, другие пути получения знаний и формирования умений, их постоянное пребывание в запредельно огромном информационном потоке и их умение справляться по-своему с этим потоком и — гораздо успешнее, чем их учителя и родители, — использовать этот поток в разных целях: как получения знаний и развития, так и ухода от реальности, ненужной детству просвещенности по ряду вопросов, формирования насилия и жестокости. Вероятно, пора современной дидактике выстраивать себя под новые задачи, которые коренным образом отличаются от задач эпохи Яна Амоса Коменского. Осмелюсь утверждать, что пока мы не перестанем считать единственно верной теорией его «Великую дидактику», пока не задумаемся о совершенно новых подходах к образовательному процессу, то новой дидактики не появится, новая школа не возникнет. Однако точно возникнет новый путь обучения детей грамотности (минуя школьного учителя), новые формы получения информации (вне школьных стен). Не потеряется ли при этом фундаментальность образования и многое другое? Что мы можем без сожаления оставить в нашем замечательном многовековом дидактическом прошлом, а что взять для построения новых дидактических концептов?

Постмодернизм заставляет думать о будущем, традиционализм возвращает в стабильное прошлое. Постмодернизм видится как противопоставление модернизму, как неклассический (с начала XX века) и постнеклас-

сический (начиная с конца XX века) способ философского мышления, как стиль искусства. И он понятен в привычной логике модерна: как то, что «следует за...». То, что «за чем-то», нередко находится в оппозиции, в противопоставлении. К тому же постмодернизм отрицает точные определения, жесткие рамки, привязанность мысли к какой-либо конкретике, стремится к неупорядоченности, множественности, размытости, иррациональности, когда-то раскритикованной Геномом [3]. Постмодернизм породил новую лексику, новые смыслы, новый метод осмысления мира, новое к нему отношение. Следовательно, должно родиться новое приятие мира, на других, нежели в ситуации модерна, основаниях. И в результате — должно быть новое образование, если и не построенное на постмодернистских основаниях, о чем говорит в своих работах В.С. Меськов [10], то учитывающее их. Можно ли ответить сейчас на вопрос, какое оно — это новое образование, какие проблемы решит и какой ценой? Так сразу ответ не находится. Можно еще найти рассуждения о некоторых конкретных аспектах проявления постмодернизма в образовании, но целостного исследования, особенно в области дидактики, не удалось встретить.

В построении этого нового образования кроется огромная сложность, и никто не сможет сказать, в какой степени это возможно, исходя из специфики постмодернизма не только как философского направления, но и как социального, культурно-исторического явления, как «духа времени».

Попытаюсь несколькими штрихами обозначить эти философско-методологические трудности на примере дидактики. Постмодернизм гуманитарен и гуманистичен в силу своей открытости, недетерминированности, нестатичности и неструктурированности, поэтому многое, что видится в гуманистически ориентированном подходе, имманентно присуще постмодернизму. Постмодернистский взгляд дает новые напластования на известные гуманистически ориентированные подходы, практически отрицая знаниевый, технократический подход.

Представления о дидактике, структурном членении на цели, задачи, методы, способы, содержание и т.д., сам последовательный разговор в рамках этой структуры находятся в области модернистского дискурса. Постмодернисты считают все эти структурные членения и схемы отработавшим свое «условным рефлексом» [8] и призывают от него отказаться. Постмодернизм предлагает дидактике:

- отказаться от универсальных теорий и знаниевой парадигмы;
- перейти к множественности и постоянному обновлению содержания;
- каждому учителю вырабатывать свои подходы;
- не давать знания, а в диалоге с учеником размышлять, порождая содержание непосредственно в общении с учеником;
- опираться не на план и конспект, а на опыт ученика.

Очевидное гипервнимание постмодернизма к субъектности как учителя, так и ученика еще более затрудняет построение новых дидактических систем.

Однако столь же очевидно, что полноценное развитие дидактики в заданном модернизмом дискурсе вряд ли возможно, но и принять сейчас предлагаемое постмодернизмом сложно, нет готовности и мало мотивации. Постмодернисты считают, что образование, как и мир в целом, «нарождающееся, текущее, хаотическое, открытое, интерактивное» явление, которое «никогда нельзя будет четко определить» [6].

Не реагировать на вызревание нового нельзя, эпоха «перемен» требует перемен, в ином варианте — стагнация и очередной кризис. Однако мы сегодня не можем определить в привычных дефинициях новую дидактическую теорию, так как и саму теорию постмодернизма отвергает. Постмодернизмом предлагается принять как норму абсолютизацию субъекта в познании; в исследованиях, как и на школьном уроке, идти от опыта и практики; конструировать в режиме диалога постоянно обновляющуюся реальность образования, находясь в процессе, не имеющем рамок, конца и результатов. Такой видится перспектива, если всерьез принимать во внимание те разработки постмодернизма, о которых шла речь в данном материале.

Путь развития дидактики видится через философию образования. Новый дидактический дискурс должен пройти через ряд «испытаний» (манипуляциями, эклектичностью, иронией, деконструкциями, реконцептуализацией и т.п. «монстрами» постмодернизма). У постмодернистов имеется ключевая идея, которая звучит патетически как лозунг, но которую можно применить к дидактике, и это внушает надежду: дидактика постмодернизма, несмотря на изменчивость, ризомность, будет отзывчивой на действия и силу разума субъекта.

Вопрос построения методологических основ педагогики и, в частности, дидактики в эпоху постмодерна сложен и требует вдумчивого рассмотрения. Мы только предположим, что начинать строить ее основание можно на трех постмодернистских вещах:

— на некоторых привычных методологических концептах, творчески переформатируя и сочетая их, что вполне в духе постмодернизма (нам нет нужды их все отвергать). Вслед за Делёзом и Гваттари, разрушая привычные конструкции и создавая новые сочетания из разрушенных и реконструированных, можно выйти из рамок жестких структур, из линейного мира в мир бесконечного изменения и творчества;

— на некоторых известных проектах постмодернистского мышления (например, текстологическом, номадологическом, нарратологическом);

— на таком принципе номадологического проекта, как ризома, определенно составляющем, по меткому выражению П.К. Гречко, «метапаттерн» [4] постмодернизма и введенном Делёзом и Гваттари в 1976 году. «Ризома — это множество беспорядочно переплетенных отростков или побегов, растущих во всех направлениях. Она, следовательно, не имеет единого корня, связующего центра. Это непараллельная эволюция совершенно разнородных образований, происходящая не за счет дифференциации,

членения, разветвления, а благодаря удивительной способности перепрыгивать с одной линии развития на другую, исходить и черпать силы из разности потенциалов. Как трава, пробивающаяся между камнями мостовой, ризома всегда чем-то окружена и тем стеснена, растет из середины, через середину, в середине» [4]. Для образовательного процесса такой подход может способствовать созданию среды с множеством возможностей.

Развернуть подробнее данные размышления-наброски нужно, однако это дело будущего и готовых рецептов у автора нет. Одно кажется очевидным: развивать дидактическую теорию надо, осознавая свое присутствие в мире постмодерна, опираясь на междисциплинарность, в первую очередь на философские интенции.

Литература

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на пороге XXI века. М.: Изд-во УРАО, 1999.
2. Гарифуллин Р.Р. Почему игнорируют постмодернизм в образовании? [Электронный ресурс] URL: <http://z3950.ksu.ru/phil/0754327/033-035.pdf>. 02.10.2012 г.
3. Генон Р. Кризис современного мира. [Электронный ресурс] URL: http://www.philosophy.ru/library/guenon/01_1927. 02.10.2012.
4. Гречко П.К. Концептуальные модели истории. Ризома как метапаттерн истории. [Электронный ресурс] URL: http://society.polbu.ru/grechko_models/ch29_all.html.
5. Делёз Ж., Гваттари Д. Что такое философия? М.: Академический проект, 2009.
6. Дмитриев Г.Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США. [Электронный ресурс] URL: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus> 02.10.2012 г.
7. Иванова С.В. Влияние идей гуманизма на формирование гуманитарного знания // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 19—28.
8. Лиотар Ж.-Ф. Ответ на вопрос: что такое постмодерн? // Ad Marginem'93. Ежегодник Лаборатории постклассических исследований Института философии РАН / Пер. с фр. А.Гараджи. М.: Ad Marginem, 1994. С. 307—323.
9. Меськов В.С., Мамченко А.А. Образование для обществ знания: постнеклассическая модель образовательных процессов // Ценности и смыслы. 2010. № 3, 4.
10. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004. С. 31.
11. Slattery P. Curriculum development in the postmodern era. N.Y, 1995. [Электронный ресурс] URL: <http://portalus.ru>.