

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.01>

Леонід ВАХОВСЬКИЙ

Постмодернізм і сучасна освіта

У статті розглянуті основні характеристики постмодернізму як стану суспільства, світоглядного й методологічного проекту, показані його принципові відмінності від попередньої соціокультурної матриці – модернізму. Виявлено динамічний потенціал постмодерністських ідей, розкрито їх вплив на теорію й практику сучасної освіти. Звертається увага на двоїстий характер трансформацій у освіті, викликаних ситуацією постмодерна.

Ключові слова: постмодернізм, модернізм, деконструкція, різом, постмодерністський гуманізм, конструювання знання.

Освіта, яка за своєю суттю є досить консервативною галуззю, в усі часи відчувала вплив різноманітних зовнішніх чинників – економічних, політичних, соціокультурних, духовних. В останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття характер освітньої діяльності багато в чому зумовлювався глибокими трансформаціями в світовій суспільній свідомості й виникненням особливої „ситуації в суспільному житті”, яка отримала назву постмодернізм. Явище постмодернізму має багато визначень, проте найчастіше його розглядають як інтелектуальну течію, протилежну соціокультурній матриці, що позначається як «модерн», «модернізм». Тому перш ніж давати характеристику постмодернізму, треба звернути увагу на особливості й ознаки модернізму – загальнокультурної доктрини, основу якої було закладено в епоху Просвітництва.

Особливості виникнення та педагогічний зміст модернізму було розглянуто нами раніше¹.

Зазначимо, що саме в епоху європейського Просвітництва відбулося становлення модернізму, його принципів, цінностей, норм, ідеалів, які за

¹ Див.: Л.Ц. Ваховський, *Витоки та педагогічний зміст модернізму*, [в:] Освіта Донбасу, 2011, № 1, с. 5–9; Л.Ц. Ваховський, *Модернізм як методологічний проект радянської педагогіки*, [в:] Історико-педагогічний альманах, 2010, вип. 1, с. 61–65.

висловом Ю. Хабермаса, можна розглядати як своєрідну програму й методологію емансипації середньовічної людини, результатом якої є раціоналізація основ всіх культурних легімітацій² Однак проект модерну, безумовно, виходить далеко за межі XVIII століття й значимо присутній у подальшому культурно-історичному розвитку аж до наших днів.

Проблеми модернізму в останнє десятиліття досліджують у своїх роботах філософи, соціологи, історики, мистецтвознавці, культурологи, зокрема Л. Малес, Ю. Наріжний, Д. Сараб'янов, М. Федорова, В. Федотова та ін., даючи йому різні визначення, характеристики, оцінки, які досить важко співвіднести.

Ми з цього приводу зробимо щонайменше два зауваження. По-перше, модернізм слід розглядати як історичну епоху в європейській культурі, що орієнтована на оновлення. Хронологічні межі модернізму охоплюють період з початку XVIII – до останньої третини XX століття з властивими для нього особливостями соціального розвитку, культури, мистецтва, освіти, філософії.

По-друге, модернізм – це образ суспільства й культури, своєрідний світоглядний і методологічний проект, що ґрунтується на раціональності як основі перетворення й безкінечного оновлення.

Слід зазначити, що дослідники намагались виділити основні характеристики модернізму як світоглядного й методологічного проекту та з'ясувати його вплив на розвиток освіти й педагогічної думки. Зокрема Ю. Наріжний вважає, що сцієнтизм, лінійний характер, монолізм, авторитаризм та механіцизм є сутнісними характеристиками парадигми освіти, яка виникла в результаті наукової революції XVII–XVIII століть³.

У цілому погоджуючись з міркуваннями Ю. Наріжного, зробимо деякі уточнення й доповнення. Базовою характеристикою європейського модернізму, безумовно, є **раціоналізм**, який став стрижневим принципом епохи Просвітництва й саме раціональність, а, точніше, інструментальна раціональність (уміння перетворити процедури й методи людського розуму в максимально точні інструменти пізнання та перетворення навколишнього світу й самої людини) мала системоутворювальне значення для модернізму. Найбільш яскраво й значимо педагогічний зміст інструментальної раціональності виявився в прагматичній педагогіці американського філософа й педагога Д. Дьюї, що здобула назву інструменталізм.

Модернізм характеризується також **універсальністю**, яка проявляється у формі стійкого переконання в тому, що в світі існує деяке загальне, об'єднувальне начало, деякий інваріант (матерія або дух), здатний звести

² Ю. Хабермас, *Філософський дискурс о модерне*, пер. с нем., Москва 2003, 416 с.

³ Ю. Наріжний, *Філософія постмодернізму*, <http://postmodern.in.ua/?p=1695>, stan z 15.10.2015

до спільного знаменника розмаїття навколишньої дійсності. Інакше кажучи, модернізм є зорієнтованим на об'єктивні універсальні закони, що правлять світом, усіма його процесами й системами, у тому числі й процесом пізнання. Як наслідок, модерністський методологічний проект є нормативним і вимагає в науковому пізнанні обов'язкового емпіричного підтвердження або верифікації.

В освіті й педагогічній науці універсальність і нормативність модернізму проявляється, перш за все, у створенні моделі або проекту людини, яка потрібна суспільству й державі на тому чи іншому етапі їхнього розвитку. Так, радянська педагогіка наполегливо й невтомно обгрунтовувала ідеал нової людини, формування якої вона розглядала як мету виховання. Сьогодні в Україні теж є державне й соціальне замовлення на людину певного типу, якій повинні бути притаманні бажані якості.

Методології європейського модернізму властива також **тотальність**, яка відображає всеосяжну єдність, домінування цілого над частинами, центру над периферією та ін. У науково-педагогічному пізнанні тотальність вимагала розглядати кожне явище як елемент системи, факт – у відповідному, але по можливості якнайширшому контексті, а всі педагогічні процеси – у їх взаємному, нерозривному зв'язку одне з одним.

І, нарешті, базовою характеристикою модернізму є **віра в прогрес**, віра в те, що нове завжди краще за старе. Як наслідок, кожне нове покоління створювало власну субкультуру, стиль одягу, моделі поведінки, при цьому молодь іронічно і з роздратуванням дивилася на «старомодних» людей похилого віку. Освіта також характеризується прогресистськими устремліннями – твердою впевненістю в однолінійному й обов'язково прогресивному розвитку суспільства й самої людини і стремлінням створити найбільш передову в світі (а, значить, найбільш прогресивну) школу і педагогічну науку.

Цілком очевидно, що методологічний проект модернізму все ще реалізується в сучасній освіті й педагогічній науці, проте все більш відчутним стає вплив на філософію освіти, теоретичну й практичну освітню діяльність його альтернативи – постмодернізму.

Найбільш відомими теоретиками постмодернізму є М. Гайдеггер, Ф. Гваттарі, Ж. Делез, Ж. Дерріда, Ф. Джеймсон, Ж. Ліотар, Р. Рорті, М. Фуко, на основі аналізу робіт яких сучасні дослідники намагаються визначити сутність та особливості цього соціокультурного феномену. Вони майже одностайні в тому, що характеристики постмодернізму є еkleктичними, розмитими, неоднозначними й такими, що зумовлюють методологічну невизначеність.

Ми вважаємо, що перш за все треба звернутись до роботи Ж.-Ф. Ліотара «Стан постмодерну», в якій філософ намагається зафіксувати ключові слова, що відображають це соціокультурне явище. На

його думку, постмодерн слід розглядати як «стан знання в сучасних найбільш розвинутих суспільствах», «стан культури після трансформацій правил гри в науці, літературі та мистецтві», «недовіру по відношенню до метарозповідей», тобто як конфлікт між наукою й розповіддю, яку наука вважає вимислом⁴.

Як бачимо, за Ж.-Ф. Ліотаром постмодернізм пов'язаний, перш за все, зі зміною статусу знання в суспільстві. У другій половині XX століття знання як вид дискурсу стало залежати від технологічних змін і, перш за все, від «інформаційних машин», які кардинально вплинули на практику його розповсюдження. У цій ситуації, наголошував дослідник, старий принцип, при якому отримання знання невіддільно від формування розуму і навіть самої особистості, стає застарілим і виходить із вжитку. Відношення між «постачальниками» й «користувачами» знання (між учителями й учнями – Л.В.) прагне перейняти форму відношення між виробником і споживачем, тобто набути вартісну форму. Знання виробляється й буде вироблятися для того, щоб бути проданим, а споживається й буде споживатись для того, щоб набути вартість у новому продукті⁵.

Зміна статусу знання, про яку говорить Ж.-Ф. Ліотар, позначається й на освіті. Навчальний заклад у цій ситуації буде турбуватись, у першу чергу, про те, щоб знання було продане, а його вплив на формування особистості має тепер другорядне значення.

Ще однією важливою характеристикою постмодернізму є принципово новий спосіб організації цілісності – позаструктурний, нелінійний, який залишає можливість іманентної автохтонної рухливості і, відповідно, креативного потенціалу самоконфігурування. Для позначення цього способу організації цілісності Ж. Делез і Ф. Гваттарі ввели поняття „різома”, яке є досить специфічним для постмодерністського дискурсу. Сам термін був запозичений з ботаніки, де він означає певну побудову кореневої системи, яка характеризується відсутністю центрального стрижневого кореня й складається з багатьох не передбачуваних у своєму розвитку пагонів, які хаотично переплітаються, періодично відмирають й регенерують. Вони розповзаються, долають перешкоди, їх важко викоринити, оскільки кожен відрізок кореневої системи дає життя новій рослині. У постмодернізмі в найширшому розумінні „різома”, на відміну від такої метафори, як «дерево», що має коріння, головний стовбур, гілки і т. і., є образом світу, у якому відсутня централізація, упорядкованість і симетрія. Різома, підкреслювали Ж. Делез і Ф. Гваттарі, абсолютно відмінна від коренів і корінців. Вона володіє вкрай різноманітними формами, починаючи із зовнішньої протяжності, яка є розгалуженою в усіх

⁴ Ж.-Ф. Ліотар, *Состояние постмодерна*, пер. с фр. Н. А. Шматко, Санкт-Петербург 1998, с. 9–10.

⁵ Там же, с. 16–17.

напрямах, й закінчуючи конкретизацією у плодах (наприклад, у цибулинах чи бульбах, що є різомами)⁶.

Ж. Делєз і Ф. Гваттарі зробили спробу дати «приблизні характеристики» або принципи різоми як способу організації цілісності, а саме:

- 1) принцип поєднання й неоднорідності (будь-яка точка різоми може й повинна бути приєднана до будь-якої іншої її точки);
- 2) принцип множинності (різоматична множинність не має єдності, яка була б стрижнем у суб'єкті й розділялась у об'єкті, у множинності немає ні суб'єкта, ні об'єкта, є тільки визначення, величини, вимірювання, які здатні рости лише за умови, коли множинність міняє свою природу; нитки маріонетки як множинності відсилають не до волі «ляльководи», а до множинності нервових волокон);
- 3) принци картографії і декалькоманії (різома не відповідальна ні за структурну, ні за генетичну модель, вона не приймає ідею генетичної осі як глибинної структури, в якій присутні послідовні стадії)⁷.

Важливим концептом методології постмодернізму є «деконструкція» (та «децентрація» як її частина), яка, на думку Ж. Деррида, повинна розібрати, розкласти на частини, розшарувати структури. Головною мішенню деконструкції повинна бути традиційна структура або архітектура західної онтології чи метафізики⁸.

Перелік сутнісних характеристик постмодернізму можна продовжити, але ми обмежимося узагальненням, зробленим О. Міловою. На думку дослідниці, серед особливостей постмодернізму виділяють еклектичність, толерантність, скептицизм, плюралізм, негативізм, вільнолюбство та безсистемність, що призвело до поширення песимістичних ідей, критичних оцінок та радикальних настроїв у західноєвропейському та американському суспільному й культурному житті в другій половині ХХ століття⁹.

Ідеї постмодернізму неоднозначно сприймаються науковим співтовариством, проте неможливо заперечувати їхній вплив на різні сфери суспільного життя й, у першу чергу, на теорію й практику освіти.

По-перше, зміна статусу знання в суспільстві зумовила формування нової освітньої парадигми, у центр якої замість питання «що знають учні?», поставлене питання „хто вони?“ Постмодернізм не визнає цілісність, універсальність знання, а на перший план ставить частини,

⁶ Ж. Делєз, Ф. Гваттарі, *Анти-Едип. Капіталізм и шизофрениа*, Пер. с фр. и послесл. Д. Кралечкина, науч. ред. В. Кузнецов, Екатеринбург 2007, с. 37.

⁷ Там же, с. 41–43.

⁸ Ж. Деррида, *Письмо к японскому другу*, [в:] “Вопросы философии” 1992, № 4, с. 55.

⁹ О.С. Мілова, *Тенденції постмодернізму в педагогічній теорії та практиці США (60-90-ті роки ХХ століття)*: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01, Луганськ 2009, с.1–20.

відмінності, диференціації, плюралізм, тобто він заперечує так звану «знанневу» модель освіти і розглядає знання як суб'єктивну конструкцію. Саме такий підхід до знання в освітній діяльності сприяє формуванню самодостатньої, автономної людини.

По-друге, постмодернізм критично ставиться до всієї попередньої педагогічної теорії й практики, способів обґрунтування педагогічних цілей і ідеалів виховання, які орієнтувались на принципи гуманізму Нового часу (гуманізму модерну). Традиційний гуманізм є надмірно абстрактним, оскільки він звертається не до живої, конкретної, індивідуально-реальної людини, а до людини взагалі, тобто він визнає в людині лише те, що в ній є від роду людського. Гуманізм постмодернізму є «індивідуалізованим», оскільки він націлений на ствердження й піднесення гідності не абстрактної, а кожної окремої людини. На думку Р. Алейнік, постмодерністський гуманізм визнає верховенство людини як вільної і відповідальної особистості й передбачає «тотальне звільнення людини»¹⁰.

Зрозуміло, що постмодерністські уявлення про статус знань та сутність людини як предмету виховання зумовили новий підхід до освіти, її теоретичної бази та педагогічної практичної діяльності. Сьогодні існують цілісні постмодерністські концепції освіти, які представлені в критичній педагогіці бразильського діяча освіти Пауло Фрейре, німецькій антипедагогіці, феміністській педагогіці, педагогіці критичного мислення та інших альтернативних освітніх проектах. Проте тенденції постмодернізму присутні також і в сучасній освіті України і, на наш погляд, виявляються не тільки в філософії освіти, теоретичній педагогіці, а й в освітній практиці, причому на всіх етапах педагогічного процесу.

Зауважимо, що в сучасній педагогічній науці проблема цілісного педагогічного процесу розглядається досить докладно й ученими по-різному визначається його структура. Зокрема, І. Підласий аналізує педагогічний процес як систему, характеризує його провідні закономірності й виокремлює головні етапи. На думку дослідника, загальна структура цілісного педагогічного процесу включає три етапи: підготовчий, основний, заключний.

На підготовчому етапі здійснюється цілепокладання, створюються необхідні умови для протікання педагогічного процесу в заданому напрямі, відбувається прогнозування досягнень і планування роботи.

Основний етап, по І. Підласому, є етапом здійснення педагогічного процесу, у ході якого визначається зміст діяльності, використовуються обрані форми, методи, засоби навчання та виховання, організується взаємодія учасників педагогічного процесу, забезпечується зворотній зв'язок.

¹⁰ Р. М. Алейнік, *Образ человека в философской постмодернистской литературе*: автореф. дис. ... д-ра филос. наук, Москва 2007, с. 46.

На заключному етапі проводиться аналіз досягнутих результатів. У зв'язку з цим виявляються причини невідповідності цілей і отриманих результатів, з'ясовуються помилки, щоб не допускати їх у майбутньому та врахувати при плануванні наступного циклу діяльності¹¹.

Ми дещо конкретизували структуру, запропоновану І. Підласим, і вважаємо, що тенденції постмодернізму виявляються на наступних етапах педагогічного процесу: а) етапі цілепокладання; б) етапі реалізації цілей освіти й виховання; в) етапі оцінки результатів освітньої діяльності.

Педагогічне постмодерне **цілепокладання** виключає орієнтацію при визначенні цілей освітньо-виховної діяльності на модель людини певного типу, а передбачає формування особистості, здатної самостійно творити себе, змінюватися та вдосконалюватися, вважає індивідуальні цінності особистості пріоритетними у педагогічному процесі. Вітчизняна освіта, яка продовжує реалізовувати проект модерну і дає соціальне замовлення освіти, все ж під впливом постмодернізму визнає людину найбільшою цінністю (це положення зафіксовано в державних нормативних документах), не заперечує необхідність формування постмодерністського типу свідомості (пошук значення та смислу, а не просто набуття знань).

На **етапі реалізації освітніх цілей** тенденції постмодернізму виявляються, перш за все, у характері взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу. Постмодернізм наполягає на «деконструкції» традиційних взаємовідносин і вважає прийнятним демократичний та рівноправний діалог, „симетричні взаємини” між учасниками педагогічного процесу. Сьогодні в українській освіті, не зважаючи на авторитарність педагогів, все ж спостерігається тенденція до зміни стилю взаємовідносин між учителями та учнями, викладачами та студентами.

Ситуація постмодернізму впливає на зміст освіти та форми й методи навчання. Зауважимо, що у вітчизняній освіті зміст освіти традиційно відбирає й пропонує учням педагог, і поки що мова не йде про так зване постмодерністське “конструювання знання”. Проте повною мірою визнається пріоритетність активних, інтерактивних і творчих методів та форм навчання, необхідність урізноманітнення методів та способів навчання, усвідомлюється важливість формування в учнів навичок та вмінь пошуку інформації, розширення її джерельної бази. Педагогічний процес виходить за межі простору навчального закладу й перетворюється в гіперпростір, до складу якого входить суспільство. Інакше кажучи, здійснюється перехід від системи освіти „закритого” типу до системи освіти „відкритого” типу й зміщуються акценти на створення людини, яка здатна навчатися впродовж усього життя.

¹¹ І.П. Подласый, Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн., Москва 1999, кн. 1, с. 173–176.

На етапі **оцінки результатів** освітньої діяльності під впливом постмодернізму визнається пріоритетність процесу навчання перед його результатами („руйнування канону”), необхідність використання різних форм оцінювання, у тому числі й альтернативних. В. Фурсова звернула увагу, що в постмодерністських теоріях освіти оцінки вважаються відносними й такими, що визначають лише позиції одних учнів по відношенню до інших. Це означає, що досягнення одного учня не стільки підвищує його статус, скільки принижує позицію інших¹². Подібні підходи до оцінювання набувають поширення й у традиційній освітній практиці.

Таким чином, постмодернізм як стан суспільства й світоглядний та методологічний проект, не зважаючи на еkleктичність і неоднозначність, все ж має досить чітко виражені основні інтенції (критика традиційних цінностей, раціоналізму, історизму, традиційного гуманізму, радикальне неприйняття сучасної соціальної самоорганізації та ін.) і потужно впливає на різні сфери соціуму, у тому числі й на освіту. На сучасному етапі так звані «постмодернізми» присутні не тільки в концепціях філософії освіти, теоретичній педагогіці, а й у масовій освітній практиці. Вплив постмодернізму відчувається на всіх етапах здійснення педагогічного процесу – цілепокладання, реалізації цілей, оцінки результатів освітньої діяльності. З одного боку, постмодернізм надмірно релятивізує моральні норми й цінності, відкидає традиції й чіткі орієнтири, з іншого – створює більш різноманітний педагогічний ландшафт, ставить у центр освітнього процесу конкретну людину з її особистими життєвими цілями, цінностями, досвідом та спирається на її творчу активність і в цілому перетворює сучасну освіту в динамічне й поліфонічне явище.

Література:

- Алейник Р.М., *Образ человека в философской постмодернистской литературе*: автореф. дис. ... д-ра филос. наук, Москва 2007, 48 с.
- Ваховський Л.Ц., *Витоки та педагогічний зміст модернізму*, [в:] Освіта Донбасу, 2011, № 1, с. 5–9.
- Ваховський Л.Ц., *Модернізм як методологічний проект радянської педагогіки*, [в:] Історико-педагогічний альманах, 2010, вип. 1, с. 61–65.
- Делёз Ж., Гваттари Ф., *Анти-Эдип. Капитализм и шизофрения*, Пер. с фр. и послесл. Д. Кралечкина, науч. ред. В. Кузнецов, Екатеринбург 2007, 672 с.

¹¹ И.П. Подласый, Указ. соч., с. 173-176.

¹² В.В. Фурсова, *Постмодернистские теории образования*, [в:] Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки 2010, Том 152, кн. 5, с. 33.

- Деррида Ж., *Письмо к японскому другу*, [в:] “Вопросы философии” 1992, № 4, с. 53–57.
- Лиотар Ж.-Ф., *Состояние постмодерна*, пер. с фр. Н. А. Шматко, Санкт-Петербург 1998, 160 с.
- Мілова О.Є., *Тенденції постмодернізму в педагогічній теорії та практиці США (60-90-ті роки ХХ століття)*: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01, Луганськ 2009, 20 с.
- Нарижный Ю., *Философия постмодернизма*, <http://postmodern.in.ua/?p=1695>, стан з 15.10.2015
- Подласый И.П., *Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн.*, Москва 1999, кн. 1, 576 с.
- Фурсова В.В., *Постмодернистские теории образования*, [в:] Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки 2010, Том 152, кн. 5, с. 26–37.
- Хабермас Ю., *Философский дискурс о модерне*, пер. с нем., Москва 2003, 416 с.

Summary

Postmodernism and Contemporary Education

The article examines the main features of postmodernism as a condition of society, ideological and methodological project. It also shows how postmodernism is different from a preceding socio-cultural matrix – modernism. Dynamic potential of postmodernist ideas and their influence on theory and practice of modern education are revealed in the article. The attention is also paid to the ambiguous character of transformations in education, which were caused by postmodernist situation.

Keywords: postmodernism, modernism, deconstruction, rhizome, postmodernist humanism, construction of knowledge.