

Государственное бюджетное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

И. В. ГЕРАСИМОВА

С. А. МАКСИМОВА

КУЛЬТУРНЫЕ  
ЭФФЕКТЫ  
ОБРАЗОВАНИЯ  
ВЗРОСЛЫХ:  
НА ПУТИ К ЧЕЛОВЕКУ  
ЭПОХИ  
ПОСТПОСТМОДЕРНА

МОНОГРАФИЯ

---

Нижний Новгород  
Нижегородский институт развития образования  
2016

УДК 374.7  
ББК 74.320.2  
ГЗ7

Рецензент

*И. И. Сулима*, докт. филос. наук,  
профессор кафедры философии и теологии  
ФГБОУ ВПО НГПУ имени К. Минина

**Герасимова, И. В.**

ГЗ7 **Культурные эффекты образования взрослых: на пути к человеку эпохи постпостмодерна** : монография / И. В. Герасимова, С. А. Максимова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 127 с.

ISBN 978-5-7565-0684-6

Монография посвящена анализу феномена образования взрослых в новых социокультурных условиях. Вводится в научный оборот и обосновывается понятие «культурный эффект образования»; рассматривается методология описания, типологизации и измерения культурных эффектов образования взрослых. Особое место в работе занимают характеристика концептуальных черт культурных ситуаций постмодерна и постпостмодерна и проблематизация их корреляции с особенностями и возможностями организации образования взрослых.

УДК 374.7  
ББК 74.320.2

© Герасимова И. В., Максимова С. А.,  
2016

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2016

ISBN 978-5-7565-0684-6

AD NOTANDA...

СЛЕДУЕТ ЗАМЕТИТЬ... (Вместо предисловия)

Монография «Культурные эффекты образования взрослых: на пути к человеку эпохи постпостмодерна», написанная кандидатом филологических наук И. В. Герасимовой и доктором философских наук С. А. Максимовой, думается, привлечет внимание и вызовет живой интерес как со стороны представителей научных кругов, так и среди более широкой читательской аудитории специалистов и руководителей системы образования. Авторы книги — ученые, специализирующиеся на теоретических проблемах языкознания и философии образования, и вместе с тем профессионалы управления образованием, руководители, имеющие большой и успешный практический опыт в организации подготовки кадров высшей квалификации, — посвятили свое исследование весьма непростым вопросам. Авторы размышляют о культуре постмодерна и о переходе постмодерна к постпостмодерну, о непрерывном образовании взрослых, о его задачах и важнейших эффектах в новой социокультурной ситуации, о механизмах сущностных изменений в со-

временном образовании, о контроле за изменениями, организуемыми в образовательной системе, и влиянии их на культуру и личность человека новой эпохи... Все эти вопросы, нужно признать, объективно сложны и для учителя, и для профессора, и для заведующего отделом образования, и для министра. Современная действительность вообще видится чрезвычайно сложной: человечество уже создало столько систем, концепций, образов, мифов, парадигм, что теперь само с большим трудом разбирается в них. Иногда кажется, что оно, попав в их сети, все больше и больше запутывается в плодах своей интеллектуальной (или квазиинтеллектуальной) деятельности. Между тем, образование — древнейший человеческий институт, укорененный в повседневности. И эта укорененность конфликтна со все усложняющимися формами, методами, инструментами, целями, принятыми в современном образовании. Сложность сама по себе, сама ради себя, зачастую исповедуемая современным обществом, — ложная ценность, по крайней мере, в педагогике, призванной служить формированию глубинных и простых в своей чистоте человеческих качеств — правдивости, доброты, искренности, сострадания, благоразумия, великодушия, ответственности, добросовестности, скромности...

Однако о сложных вещах, составляющих предмет настоящего монографического исследования, его авторы пишут хорошо структурированно, максимально доступным языком, дают четкие определения понятиям, формулируют выводы, при необходимости обращают внимание читателя к уже прочитанному, систематизируют изложенное. А самое важное, на наш взгляд, — открывают читателю логику своего мышления и изложения его в этой работе (что очень герменевтично). Для этого используются разные средства. И встречая, например, обороты устной речи, быть может, несколько неожиданные в тексте научного труда, тут же понимаешь, что важнее не чистота стиля, а значение работы для практической педагогики.

Речь в книге идет, собственно, о том, почему педагогика как наука и как практика нуждается в осмыслении

культурного контекста образовательного процесса; из этой методологической позиции обосновывается необходимость перспективных, упреждающих действий системы образования (прежде всего, системы образования взрослых) для обеспечения ее эффективности. Российскому образованию нельзя быть в позиции «вечно догоняющих» — думается, в таком подходе авторов и выражается настоящий патриотизм. Представленный нам научный труд как бы исподволь (через характеристику контекста, через определение методологии, через рассмотрение сложившихся базовых взглядов, через целый путь размышлений) подготавливает обоснование инструментов управления образованием. И это очень важно, так как в наши дни управление образованием остается во многом волюнтаристским и осуществляется на основе несистемных, не фундированных философской и педагогической наукой критериев. Современное управление не обосновано критериями целей образования, связанных с природой человека, культурой, базовыми национальными традициями и тенденциями их развития.

В исследовании И. В. Герасимовой и С. А. Максимовой успешно применяется антропологический подход к культуре, который, на наш взгляд, сообразен гуманистическому смыслу педагогической деятельности и педагогики как науки. Весь корпус рассуждений строится на знании разнообразных оценок значения культуры постмодерна для развития педагогической науки, динамики ее методологических установок. Культура личности диалектично рассматривается в контексте динамики культуры беспокойной современности. Это позволяет связывать процесс первичной социализации и ресоциализации взрослых.

На основе внимательного изучения современной ситуации и ее рефлексии в философии и культурологии авторы монографии определяют существующий сегодня культурный контекст образования как постпостмодернистский и указывают три его отличительные черты, к которым относятся технообразы, трассентиментализм и апологетика уникальности. В описании современной ситуации весьма

удачно использован образ ризомы, предложенный Ж. Делезом и Ж. Гваттари. Этот образ экстраполирован на современную ситуацию языка в культуре («...речь идет скорее о владении современным человеком различными речевыми регистрами и умением их переключать — прежде всего стилевыми пластами, поскольку количество метаязыков в последнее время значительно возрастает, и освоения только их лексического состава явно недостаточно»). Думается, можно было бы и шире экстраполировать этот образ на современную педагогическую ситуацию. Потенциал рассмотрения проблем образования сквозь призму анализа культуры постмодерна еще исключительно велик. Стоило бы дать, например, «картину ризомы» в образовании и с точки зрения управления образованием, и с позиций дидактики, и с позиций теории воспитания. Это имело бы практическое, прикладное значение. Тем более, что прикладное значение культурных феноменов (специфику интерпретации которых в современной науке в контексте педагогической герменевтики наиболее ярко представила Н. Ю. Гончарова) для воспитания взрослых авторы монографии ясно представляют: «...культурный феномен, попадая в ценностно-смысловое поле личности, нередко остается функционально нейтральным, не выступает императивом действия человека по освоению нового или преобразованию известного ему культурного пространства».

Указанная позиция авторов исключительно важна (отчасти она фундируется ссылкой на методологически значимый труд Н. Ю. Бармина\*, где ставится вопрос об образовании взрослых как о ценностно-ориентированном процессе). Особенно значима она именно для организации процесса воспитания взрослых. Нужно отметить, что сейчас много пишут об обучении взрослых: о применяемых в нем методиках,

\* Бармин Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ. Н. Новгород, 2010.

его мотивации, психологических особенностях, социальной специфике и т. д. При этом обучение взрослых как бы идет в отрыве от процесса их воспитания, что принципиально неверно, в корне противоречит научному подходу и низводит сам процесс обучения к функциональному повышению квалификации, а человека — к некоему «орудию труда», которое со временем нужно просто «заострять». Можно сказать, что комплексный взгляд на педагогику взрослых (андрагогику) в России представляют сегодня только научная школа проф. И. А. Колесниковой и коллектив ученых, объединившийся вокруг журнала «Непрерывное образование: XXI век»\*. В этом направлении продолжение исследования С. А. Максимовой и И. В. Герасимовой может быть чрезвычайно продуктивным — как в аспекте конкретизации и раскрытия социально активной роли образования в целенаправленном воздействии на переподготовку и повышение квалификации взрослых, так и в более широком плане исследования роли образования взрослых в процессах их социализации, культурного роста, формирования личности, развития социокультурной идентичности — иными словами, в процессе становления Человека.

Вслед за И. А. Колесниковой\*\* авторы монографии рассматривают проблему культуры образования, опираясь на рафинированно-апологетическую антропологию В. А. Кутырева, определяющую одну из тенденций современной российской философии, нетривиально осмысляют категорию игры. Соединение данной категории и понятия театральности

\* <http://l1121.petsu.ru/info/page.php?id=186>.

\*\* Колесникова И. А. Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия // Непрерывное образование: XXI век. — URL: <http://l1121.petsu.ru/journal/article.php?id=2261> (дата обращения 01 февраля 2016 г.).

используется в работе очень продуктивно и особенно небанально звучит в контексте бесконечных цитат Й. Хейзинги, заполнивших многие современные публикации. Все это говорит о том, что выводы авторов о культурных эффектах в образовании базируются на знании современной культуры, основных тенденций педагогической и философской науки.

Обращение к вопросам о влиянии культуры постмодерна в образовании, к вопросам языка, на наш взгляд, не может обойтись без представлений о процессе интерпретации современной культуры, языка, ценностей, смыслов, несомых современной постнеклассической наукой, без представлений о роли интерпретации в современном образовательном и воспитательном процессе. И здесь также намечаются дальнейшие перспективы развития исследования, которые могут быть связаны с обогащением имеющейся (состоявшейся) концепции представлениями о современном языке как сверхсложной системе, о его роли в межкультурных коммуникациях (С. К. Гураль, С. Г. Тер-Минасова и др.); концепциями культуры, функционирующей в конкретном социуме (Ю. М. Лотман, В. С. Библер и др.); представлениями о сущности современной философии образования и направлениях ее развития (Н. В. Наливайко, А. А. Касьян, С. Л. Ивашевский и др.); интегрирующими теорию и педагогическую практику подходами специалистов в области педагогической герменевтики (Л. М. Лузина, Г. И. Богин и др.).

Одно из центральных понятий монографического исследования И. В. Герасимовой и С. А. Максимовой — это понятие социального эффекта. Широкий категориальный взгляд позволяет авторам обратиться к проблеме социального эффекта деятельности образовательных организаций, и примечательно, что этот вопрос разумно противопоставлен проблеме разрастающейся формализации\* и стандар-

тизации современного образования. Ориентация практической педагогики на культурные эффекты в образовании взрослых позволит не потерять уникальности каждого воспитанника, уникальности педагогического опыта каждого учителя, преподавателя, воспитателя. В этой реалистической и диалектической позиции видится реальная возможность сочетать гуманистический подход и повышение эффективности образования как социального института через представление его как эффективного механизма культуротворчества.

«Культурные эффекты образования взрослых...» — богатая содержанием теоретическая работа, которая, на наш взгляд, будучи дополнена конкретными рекомендациями отечественной системе образования, вполне могла бы стать учебником для педагогов и руководителей образования. Несомненно, она может быть справедливо оценена как новое и интересное слово в андрагогике, методологически значимое исследование, расширяющее категориальный ряд как педагогики, так и философии культуры, дающее новый инструментарий для изучения, научного осмысления и практической оценки состояния образования взрослых в социально-культурном контексте современной эпохи.

*И. И. СУЛИМА,  
доктор философских наук,  
профессор Нижегородского  
государственного педагогичес-  
кого университета,  
дважды лауреат  
Государственной научной  
стипендии РФ*

\* См.: Шимилина А. Н. Бюрократизация сферы образования // Педагогика. 2015. № 8. С. 16—21.

...Мы живем в эпоху, когда расстояние от самых безумных фантазий до совершенно реальной действительности сокращается с невероятной быстротой.

*Максим Горький*

Если бы автор слов, вынесенных нами в эпиграф настоящей работы, имел возможность воочию увидеть и оценить реальность XXI века, то он наверняка не просто убедился бы в своей художественной зоркости, но и вряд ли смог бы отличить эту реальность от той «безумной фантазии», которая, пожалуй, есть метафора нашей повседневности. «Не дай Бог жить во время перемен», — гласит китайская народная мудрость. Но что, если переменны становятся самой сутью жизни человека, непременным условием его существования и становления, если они, как ни парадоксально, представляют собой единственное постоянство,

оказываются, по выражению Семюэла Батлера, «неизменностью в изменяющихся обстоятельствах»? Видимо, тогда необходимо сделать эти перемены объектом специальных исследований. Но и в этом случае мы оказываемся в зоне неопределенности: работая в той или иной предметно-содержательной области, представляющей какую-либо одну сферу общественной жизни человека, мы можем наблюдать изменения лишь опосредованно (по характеру их влияния на регулярные процессы в этой отрасли) и довольно фрагментарно. В данной монографии мы попытались преодолеть эти ограничения и охарактеризовать общекультурный уровень изменений, происходящих в сознании современного человека и отражающихся на способах его социального взаимодействия, редуцировав их до уровня процессов, протекающих в системе образования взрослых.

Смена поколений и смена культурных парадигм — явление в высшей степени объективное и нашей воле неподвластное. Иногда они совпадают хронологически, как предполагал Томас Кун, разрабатывая теорию научных революций. В некоторых случаях кардинальные ментальные, аксиологические и поведенческие сдвиги происходят не на границах поколений, а в их пределах, что мы и видим в настоящее время. Как писал В. Брюсов:

И все, что нас гнетет, снесет и свеет время,  
Все чувства давние, всю власть заветных слов,  
И по земле взойдет неведомое племя,  
И будет снова мир таинственен и нов...

Необходимо разрабатывать новый концептуальный и технологический аппарат, чтобы осваивать этот «таинственный мир». Нужно формировать новый человеческий ресурс, чтобы понимать это «неведомое племя». В этом состоят ключевые задачи образования взрослых, которое, думается, в духе времени должно сделать крутой поворот, «хотя бы на 360 градусов» (Аврелий Марков).



Система образования взрослых — непрерывного профессионального образования, так называемого *life-long education*, — область довольно пристального внимания как со стороны исследователей-теоретиков, по-новому ее осмысляющих и проблематизирующих, так и с позиции ее непосредственных актантов и тех, кто в той или иной степени наблюдает и оценивает на практике результаты и эффективность ее работы. И это понятно: не существует ни одной сферы общественной деятельности, которая в большей или меньшей мере не находилась бы под влиянием уровня развития этой системы.

Любая отрасль в период стремительных изменений — не всегда системных, но нередко весьма существенных — нуждается в постижении сути этих перемен. И почти всегда это возможно при условии рационального вложения в человека и эффективного использования его капитала, точнее — человеческого потенциала.

Вероятно, этим объясняется наблюдающееся в настоящее время довольно интенсивное обновление содержания и форм, методов и технологий непрерывного профессионального образования. Логика развития этой системы нацелена в первую очередь на достижение доступности образования взрослых, охват повышением квалификации и профессиональной переподготовкой максимально большей аудитории и диверсификацию образовательного пространства. В основе этих процессов лежит не только необходимость удовлетворения запроса новой социально-экономической модели мира на человека, способного ее освоить, но и потребность самого человека вписаться в современную общественную ситуацию с максимальной пользой для своего личностного роста.

Образование по самой своей сути всегда обладало мощным антикризисным потенциалом в условиях перехода от одного социально-экономического измерения, общественного устройства, прочно завладевшего сознанием людей и диктовавшего им соответствующие поведенческие паттерны, к другому. Однако не всегда об образовании вообще и образовании взрослых в частности говорят как об инструменте преодоления того культурного шока, который в той или иной мере вынужден переживать абсолютно каждый человек, родившийся, получивший образование и успешно личностно и профессионально реализовавшийся в одной культурной парадигме, но оказавшийся безоружным перед лицом иной, новой, которую ему предстоит освоить.

Ключевая идея настоящей работы состоит в том, что граница «поколенческой неизвестности», о которой

справедливо говорит А. Г. Асмолов, пролегает не в области социально-экономических различий постиндустриальной и информационной эпох, а в сфере ментальной пропасти между культурой модернизма и культурой постмодернизма (а сегодня уже и постпостмодернизма). Определенную свободу в ее разработке авторам книги дает тот теоретический вакуум, который сложился к настоящему времени в области осмысления эффектов образования взрослых, и прежде всего эффектов культурных.

Возможно, виной тому — довольно прочная укорененность системы образования в социальной сфере, не позволяющая четко определить, где заканчивается область прямого и непосредственного влияния образовательных инструментов и начинается пространство общественного регулирования, лишь косвенно, опосредованно подчиняющееся системе образования. Вероятно, это связано и со стремлением к упрощению процессов, происходящих в обществе, сведению их к наиболее явной, образующей «вершину айсберга» экономической составляющей, и с невниманием (или недостаточным вниманием) к тем глубинным процессам, которые управляют любыми социально-экономическими преобразованиями — изменениями способов нашего мышления и выражения своих мыслей, ценностных ориентиров и т. д. Причин можно указать множество, но главное, что факт недостаточного концептуального осмысления культуросообразных проблем образования взрослых вполне объективен.

Понятие «культурный эффект образования» не освещено длительной традицией его теоретического осмысления и описания. Необходимо отметить, что терминологически оно почти не употребляется в настоящее время в научном дискурсе.

Главная причина этого, на наш взгляд, заключена в широте и известной размытости семантического пространства слова «образование» и, соответственно, обозна-

чаемого им понятия. Даже его нормативно закрепленное толкование заостряет различные аспекты бытия современного человека — интеллектуального, духовного, профессионального, общественного: «...Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [1].

Образование содержит в себе возможности непосредственного влияния и изменения духовного мира человека в целом и его культурной составляющей в частности. Приобретая определенные ценностные установки и набор компетенций в плане опыта их освоения и применения, личность *a priori* вписывается в определенную культурную ситуацию, порождением которой данная система ценностей является. И тогда само содержание образования должно быть нацелено на культурную адаптацию человека. А следовательно, и полученный в результате воздействия тех или иных педагогических методик феномен едва ли может быть назван эффектом в силу преднамеренного и целенаправленного характера его получения.

Вместе с тем сегодня мы говорим об образовании уже в контексте общей *социокультурной* модернизации страны и развития человеческого капитала как основного ее условия. Довольно бурно обсуждаются вопросы о характере влияния образования на изменение общественной инфраструктуры и развитие человеческого ресурса, адаптированного к ней. При этом на фоне весьма прогрессивного отношения к *социальному* потенциалу



образования наблюдается некоторый консерватизм в понимании его как «подушки безопасности» в условиях смены *культурных* ситуаций. Эти изменения, вероятно, не столь очевидны, однако в конечном счете именно они определяют и то, как мы мыслим, и то, каким образом мы выражаем свои мысли — в слове, способе действия и отношении.

Обоснованию этой ключевой позиции будет посвящена работа, предлагаемая вниманию читателя.

Авторы не претендуют на исчерпывающую полноту и детальную глубину анализа вопроса о влиянии системы образования на процесс вхождения взрослого человека в новое для него культурное пространство — думается, что достижение желаемой целостности невозможно в пределах одной работы, иллюстрирующей единство исследовательского взгляда. Настоящая монография — своего рода введение в новую, требующую дальнейшей проработки и обсуждения проблему выявления и оценки культурных эффектов образования взрослых.

## ГЛАВА 1 \_\_\_\_\_ КУЛЬТУРНЫЕ ЭФФЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

---

- ✦ Понятие «эффект» в образовательном измерении: социально-экономический аспект
- ✦ Понятие «культурный эффект образования»: основания для дефиниции
- ✦ Культурные эффекты образования: типология и подходы к измерению
- ✦ Культурные эффекты образования взрослых: к обоснованию понятия

### 1. ПОНЯТИЕ «ЭФФЕКТ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Понятие «эффект» и родственные ему однокоренные лексические единицы довольно часто употребляются в современном образовательном дискурсе — с вариативными оттенками значения, в разных семантических контекстах, наконец, с различными словами-атрибутивами: «экономичес-

кий эффект образования», «социальный эффект образования», «воспитательный эффект образования», «ментальный эффект образования».

Уже на уровне словарной дефиниции данного термина возникает определенная двусмысленность: с одной стороны, понятия «эффект» и «результат» семантически сближаются, являясь по сути взаимными детерминантами [107], с другой — область значения слова «эффект» представляется более широкой по сравнению с лексемой «результат», распространяясь на сферу «пострезультатного» воздействия: «эффект — следствие каких-либо причин, действий» [20]. При этом в ряде случаев область данного воздействия сводится к финансово-экономической и социальной сферам как, видимо, наиболее релевантным самому понятию: материальное значение эффекта всегда наиболее выражено [79].

В образовательном дискурсе феномен «эффект» также довольно устойчиво ассоциируется с понятием «результат», однако если второе представляет собой, как правило, «воплощение педагогических целей» и измеряется с точки зрения полноты и качества их реализации [76, с. 8], то первое мыслится как совокупность «последствий, которые появляются в итоге приложения определенных педагогических усилий, но не становятся воплощением целей, а возникают как некое побочное явление» [108]. При этом, по мнению С. Д. Полякова, эффекты могут быть ожидаемы, но не всегда «вероятностно предсказуемы» — это в известной мере очевидно, поскольку там, где нет непосредственной корреляции с целью, гарантировать ее достижение невозможно [76]. М. А. Шангутова предполагает возможность мониторинга рассматриваемых ею воспитательных эффектов и, соответственно, управления образовательной деятельностью на основе полученной информации [108].

Кроме того, в современном научном обороте не всегда семантически четко разграничиваются понятия «эф-

фект» и «эффективность» (а иногда и «результативность») применительно к реализуемой образовательной деятельности. Так, Н. Ф. Радионова в качестве первоочередного условия эффективности образовательного процесса выделяет его «разрешающую силу», потенциал производить изменения как в непосредственном предмете совместной деятельности обучающего и обучаемого (результат образовательного процесса, влияние целенаправленное! — *Авт.*), так и в них самих (эффект образовательного процесса, влияние непреднамеренное, опосредованное! — *Авт.*) [77]. Результативность образовательного процесса также нередко трактуется как реализуемая в нем возможность «проявления ценностно-значимых личностных свойств или обогащения личного опыта необходимым содержанием» [108].

Довольно свободно оперирует понятиями «социальная эффективность», «экономическая эффективность» и образовательная практика: здесь они употребляются в контекстах, связанных с теми последствиями и тем влиянием, которые оказаны образовательным воздействием на соответствующий аспект развития общества или жизнедеятельности человека.

Заметим, что отсутствие непротиворечивого определения и четкого разграничения объемов понятий «эффект» и «эффективность» применительно к образованию некоторые ученые относят к числу барьеров, препятствующих прозрачному государственному регулированию рассматриваемой отрасли: многие перспективные идеи модернизации современного образования оказались детерминированы этими категориями, а методологическая путаница ведет к управленческим рискам [96, с. 28].

Безусловно, в период наращивания квалитологических исследований в современном образовании возрастает актуальность оценки эффективности тех или иных образовательных процессов. Вместе с тем эффективность любой отрасли и сферы общественного производства

традиционно отражает соотношение между достигнутым результатом и теми ресурсами, которые были на это затрачены (результативность, соответственно, — между этим результатом и сформулированными «на входе» целями-ориентирами последующей деятельности). Эффект же, как было нами обозначено выше, хотя и измерим, но находится вне системы количественной оценки: он фиксирует скорее область своего применения.

Сфера распространения эффектов образования чрезвычайно широка: их общая совокупность может быть классифицирована на «внешние» (к которым, видимо, следует относить социальные и экономические эффекты) и «внутренние», связанные с динамикой духовной и интеллектуальной жизни человека (воспитательные и ментальные) эффекты образования.

Оставляя за рамками настоящей работы подробную характеристику каждого из указанных видов эффекта, далее мы попытаемся представить ключевые подходы к изучению лишь одного из них как наиболее актуального и обсуждаемого в образовании — социального. Это позволит нам очертить круг фундаментальных характеристик понятия «эффект», с одной стороны, и спроецировать их на описание феномена «культурный эффект» — с другой, семантически разграничив данные понятия.

Проблема выявления и описания социальных эффектов различных аспектов и видов человеческой деятельности (не только образования!) получает все большее развитие в современном научном дискурсе.

В области социально-экономических исследований ее разрешение лежит в плоскости вопросов формирования *социально ответственной политики* (в том числе инвестиционной) государственных корпораций и коммерческих структур. Теоретические проблемы оценки социального эффекта реализации инвестиций затрагиваются в трудах М. А. Виленского, Л. М. Гатовского, В. П. Красовского, Н. А. Новицкого, Т. С. Хачатурова [42].

На практике достижение положительного социального эффекта, общая нацеленность на решение актуальных социальных задач нередко рассматриваются как критерии отбора проектов — соискателей грантовых средств Инвестиционного фонда Российской Федерации. Актуализируется, таким образом, роль экономического фактора как эффективного инструмента социального развития в условиях «старения населения, уменьшения доли занятых в ряде секторов экономики, дифференциации условий и оплаты труда, нарастающей социальной поляризации» [101]. Речь идет о необходимости учета «социального фактора» и различных «социальных последствий» реализации того или иного производства, наращивания материального капитала.

Вместе с тем охватить масштаб этих возможных последствий и, главное, дать системное его описание довольно сложно, поскольку отсутствует выработанное общее представление о самой сущности такого явления, как *социальный эффект экономической деятельности*.

В настоящее время нормативно закреплена следующий перечень возможных показателей данных эффектов: «повышение уровня занятости населения», «повышение уровня обеспеченности населения благоустроенным жильем», «улучшение состояния окружающей среды», «повышение доступности и качества услуг населению в сфере транспорта, здравоохранения, образования, физической культуры и спорта, культуры, жилищно-коммунального хозяйства», «улучшение физического здоровья населения», «увеличение продолжительности жизни» и др. Подобные эффекты представляют собой проекцию преобразований в экономическом секторе на социальную инфраструктуру, качество общественной жизни — то, что некоторые исследователи называют «социальными результатами <...> имеющими как положительные, так и отрицательные значения» [42]. Полагаем, что применение понятия «результат» в данном случае не вполне

корректно, поскольку и сам факт возникновения эффектов, и их количественные и качественные выражения в известной степени вероятностны — собственно экономическая деятельность предприятий на достижение данных эффектов не направлена. При этом эффекты могут быть как непосредственно связаны с реализацией того или иного проекта в экономическом секторе («строительство, реконструкция, модернизация проектируемых объектов, их дальнейшая эксплуатация»), так и возникать вследствие «налоговых поступлений, дополнительных инвестиций, развития производства, инициированных реализацией проекта» [86]. В первом случае, по мнению Е. Н. Синдяшкиной, мы имеем дело с прямым социальным эффектом экономической деятельности, во втором — с ее косвенным (побочным) эффектом.

Социальный эффект рассматривается как «устойчивый, воспроизводящийся, прогрессирующий», содержащий «в себе источник и средство для последующего развития». В этом отношении положительный социальный эффект является своего рода следствием достигнутого и катализатором дальнейшего экономического роста конкретного предприятия и конкурентоспособности национальной экономики в целом. «Повышение доходов населения приводит к росту платежеспособного спроса, что стимулирует развитие производства; сокращение бедности обеспечивает экономию на социальных трансфертах; улучшение здоровья населения обеспечивает экономию на выплате пособий по временной нетрудоспособности, пенсий по инвалидности» [86]. Говоря о положительном социальном эффекте, нередко предполагают наличие наряду с ним и фактов отрицательных эффектов экономической модернизации, так называемых социальных эффектов. Действительно, в ряде случаев речь может идти о «сокращении рабочих мест», «вытеснении с рынка дешевых товаров и услуг», «ухудшении экологической ситуации», «возникновении социальной напряженности,

социальных конфликтов» и т. п. как следствиях модернизации действующего сектора экономики [86].

Исследование социальных эффектов образования осуществляется в целом исходя из следующих методологических позиций:

✦ образовательная деятельность — одна из ведущих социальных деятельностей (идеи культурно-исторического подхода Л. С. Выготского; деятельностного подхода А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Д. Б. Эльконина и др.);

✦ образование — механизм развития личности, формирования и воплощения «человеческого в человеке» (идеи педагогической и психологической антропологии Б. М. Бим-Бада, У. И. Исаева, И. А. Липской, В. И. Слободчикова и др.);

✦ образование — инструмент проектирования перспективного социокультурного пространства (идеи социального конструкционизма П. Бергера, Т. Лукмана, К. Джержена; социальной прогностики, футурологии А. С. Ахиезера, И. В. Бестужева-Лады, А. Тойнби, Э. Тоффлера, Ф. Фукуямы и др.).

Проблематизация различных аспектов социального влияния образовательной деятельности заставляет в эпоху модернизационных процессов актуализировать роль образования как инструмента адаптации человека (больших и малых социальных групп) в новых общественных и экономических условиях, новой общественной инфраструктуре.

Стоит отметить, что в ряде теоретических исследований по данной проблематике «точкой приложения» социально-ориентированной образовательной деятельности становятся *макроэкономические показатели*. Так, уровень экономического развития государства (по величине ВВП) может быть поставлен в зависимость, во-первых, от уровня образованности населения; во-вторых, от качества образования (прежде всего профессиональ-

ного), степени его соответствия запросам рынка труда; в-третьих, от показателей продолжительности обучения, которые характеризуют масштабы участия населения в образовании [3].

А. Г. Асмолов в работе «Стратегия и методология социокультурной модернизации» переходит от макроэкономического к *социокультурному* измерению образовательного влияния. К числу социальных эффектов образования исследователь относит гражданскую идентичность личности, социальную и духовную консолидацию общества, социальную мобильность индивидуума, успешную социализацию подрастающего поколения, конкурентоспособность личности, общества и государства, гармонизацию общества, социальную стратификацию и т. д. Образование как ключевой вид социальной деятельности может, по мнению А. Г. Асмолова, выступать инструментом формирования такого человеческого капитала и такой общественной структуры, которые потенциально способны работать в трансформирующейся системе координат современной жизни: социальной, политической, культурной, ментальной. Это свойство системы образования должно быть положено в основу проектирования его нового концептуального содержания и модернизации существующих образовательных технологий. В противном случае вполне ожидаемы риски социокультурной модернизации и прогнозируемо превращение эффектов образования в его социальные дефекты. Необходимо уже на стадии стратегического планирования способов и механизмов решения образовательных задач учитывать функции образования как социального института, а не пытаться *postfactum* увидеть в нем источник всех общественных бед в условиях слабости других социальных институтов, к примеру, семьи или средств массовой информации [7].

Наконец, до определенной степени *личностное* изменение образовательного влияния на социальное развитие

предлагает Н. А. Голиков в статье «Социальные эффекты образования: от имеющегося к необходимому». Автор работы подчеркивает важность установления соответствия «социальных качеств индивида» принятым общественным стандартам и нормам, вводя термин «социальная состоятельность личности», которая представляет собой интегральный показатель успешной образовательной деятельности в изменяющихся социокультурных и экономических реалиях. Принципиально важным, на наш взгляд, является тезис Н. А. Голикова о необходимости формирования образовательными ресурсами «социально компетентного субъекта деятельности и общения», который окажется способным эффективно интегрироваться в общество, а главное — устойчиво сохранять и развивать в нем свои позиции даже в ситуации изменений, неизвестности, в условиях так называемой «социальной турбулентности» [29].

В каждом из описанных аспектов социальные эффекты маркируют позитивные изменения во внешнем по отношению к духовному пространству человека мире явлений, процессов, фактов. Они становятся своего рода элементом гарантии «социального лифта» для человека, «подушкой безопасности» для общества, инструментом минимизации рисков модернизации для государства и т. д. Системный и целенаправленный процесс этих изменений мыслится как способный в перспективе дать стране экономически благополучное общество, а обществу — преуспевающую личность со всеми сопутствующими этому успеху атрибутами (должность, зарплата и т. д.).

Систематизируя вышесказанное, выделим ряд ключевых тезисов.

1. *Понятие «эффект» маркирует сферу эксплицируемого опосредованного (по отношению к заданной цели), отсроченного или ускоренного (по отношению ко времени окончания реализации мероприятий), но прогнозируемого и потенциально измеримого влияния тех*



*или иных образовательных процессов и результатов на различные сферы общественной жизни.*

Это означает возможность автономного существования данного феномена в кругу других стратегически значимых параметров образовательной деятельности (цель, результат и т. д.). Наличие или значимое отсутствие эффектов образовательной деятельности способны служить основанием для принятия тех или иных обоснованных управленческих решений на различных образовательных уровнях, поскольку они качественно измеримы и могут выступать объектом мониторинговой деятельности.

Так, системному отслеживанию могут подлежать показатели социальной активности и консолидации различных общественных групп вокруг решения той или иной образовательной задачи в ходе формализованного образовательного процесса — к примеру, развития универсальных учебных действий в ходе реализации обучающимися проектной деятельности, в которую вовлечены и родители, и более широкая общественность. Метапредметные и личностные достижения школьников станут запланированным результатом целенаправленной образовательной деятельности, по которому следует, вероятно, судить о ее успешности.

Вместе с тем возможно спрогнозировать и различную степень участия в проектах (особенно социальной направленности) широкого круга участников образовательных отношений и социума в целом. Преобразование общественной палитры в этом случае находится за пределами поставленных педагогом-организатором целей — влиять на изменение социальной инфраструктуры напрямую он не может. Однако это преобразование сопряжено и в известной степени подготовлено реализацией образовательного процесса и достижением образовательного результата (прежде всего, развитием коммуникативных универсальных учебных действий учащихся). Этот фе-

номен мы и будем считать эффектом, возникающим в одних случаях наряду с достижением образовательного результата, а в других — после его проявления.

*2. Социальный эффект устойчив, репродуктивен и обладает «прогрессирующим» потенциалом, то есть может служить источником последующего развития личности (социальных групп).*

Речь идет о том, что, будучи выявленным на этапе описания и оценки результатов той или иной образовательной деятельности, социальный эффект может обнаруживать свое действие и на ее пострезультативной стадии, когда непосредственное внешнее влияние на объект прекращено. В других случаях стадия пострезультативного действия становится непосредственным этапом появления и экспликации социального эффекта образования.

*3. Социальный эффект образования предполагает макроэкономическое, социокультурное и личностное измерения.*

Макроэкономическое измерение предполагает влияние образования на динамику показателей стабильности развития государства в целом (от уровня роста ВВП до повышения качества жизни населения).

Социокультурное измерение связано с проектированием такой модели общественного устройства и идентичности человека, которая, охватывая происходящие в обществе процессы консолидации, гуманизации, социализации, в значительной степени предопределила бы исход решения государственно значимых задач: успешное претворение в жизнь экономических, политических, социальных реформ возможно лишь на хорошо подготовленной для результатов модернизации почве.

Наконец, личностное измерение социального эффекта образования подразумевает уровень адаптации человека к изменяющимся социально-экономическим реалиям.



## 2. ПОНЯТИЕ «КУЛЬТУРНЫЙ ЭФФЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ»: ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ДЕФИНИЦИИ

Параллельно процессам интенсивного изменения социальной, экономической и политической реальности протекают — возможно, не так быстро и не всегда столь заметно, хотя и явно ускоряясь с течением времени — процессы преобразования культурной ситуации как системы господствующих ценностей и установок, образов мышления человека и способов выражения им своих мыслей. Это так или иначе проецируется на характер и результаты духовного развития, творческой самореализации личности, саму суть ее ментальной жизни. Подобные изменения не могут, на наш взгляд, рассматриваться в духе консерватизма и оцениваться как однозначно негативные.

Приведем простой пример из области языкознания. Изменяется ли со временем наш язык как система знаков, служащая средством общения? Безусловно. Однако когнитивная функция языка (как средства порождения, формирования и выражения мысли) не менее значима, чем его коммуникативная роль. И проявляющаяся тенденция к упрощению языковой системы, стиранию стилистических границ есть не что иное, как индикатор тех изменений, которые переживает образ наших мыслей.

Или, допустим, правомерно ли утверждать, что современные дети и подростки недостаточно эрудированны в области мировой и национальной культуры и искусства? Очевидно, да. Но с большой долей вероятности следует прежде всего заключить, что культура и искусство перестали для них выполнять функцию постижения, описания и объяснения их жизни. Все остальное, как и в случае с языковой системой, лишь следствие.

Тотальному «сращиванию сознания со средствами коммуникации», которое приобретает сегодня все более серьезные масштабы, конечно, можно пытаться препятствовать. Однако если это процесс объективно необратимый, то не окажется ли сопротивление ему бессмысленной борьбой с ветряными мельницами, которая лишь отвлечет нас от новой смены культурных координат и превратит в безнадежных ретроградов, переживающих одну за другой ситуации «культурного шока», будучи не в состоянии вписаться в ту или иную господствующую культурную парадигму?

В этом смысле именно образование как институт социализации личности способно обеспечить огромный адаптационный потенциал духовного развития современного человека. Это необходимо прежде всего для того, чтобы, получив «социально состоятельную» личность, «социально компетентного субъекта деятельности» [29], мы не потеряли самого человека, редуцированного, по мысли В. А. Кутырева, в новых социокультурных условиях до «человеческого фактора» [52], не оказались в ситуации глубочайшей «антропологической катастрофы», о которой говорил М. Мамардашвили [62]. Чтобы мы смогли если не избежать, то максимально нивелировать ситуацию, при которой человек существует только номинально, как операционист информационных систем и актант информационных отношений.

Безусловно, образование, традиционно нацеленное на передачу ЗУНов, формирование набора компетенций и опыта деятельности, может осуществлять эту функцию скорее опосредованно. При этом очевидно, что появление любых культурных эффектов образования сопряжено с изменением самих способов образовательной деятельности — совокупности образовательных и педагогических технологий, методов, приемов. Образование не может оставаться «в пределах парадигмы классической культуры и классической рациональности», когда сама «реаль-

ность уже постнеклассическая» [5]. В противном случае все мы станем (и отчасти уже становимся) свидетелями, а иногда и участниками ситуации «поколенческой неизвестности» [7], когда транслятор образовательного знания (как правило, взрослый), в силу абсолютно объективных причин не до конца понимающий того, кому он это знание передает (ребенка, подростка), остается, в свою очередь, не в полной мере понят им.

Говоря о культурных эффектах образования вообще и образования взрослых в частности, необходимо также понимать, что формирование необходимого и достаточного объема понятия «культурный эффект образования» возможно только на основе выработанного (или принятого за основу) единого и непротиворечивого представления о феномене «культура», который имеет в современном научном обороте более 300 толкований.

Один из наиболее ярких примеров системного подхода к изучению и описанию данного понятия содержит работа М. С. Кагана «Философия культуры» [46]. В этом фундаментальном труде в исторической ретроспективе представлены и обобщены многочисленные трактовки термина «культура», страдающие, по мнению автора книги, тем, что маркируют лишь отдельные аспекты данного понятия, лишая его таким образом глубины и целостности. Так, одни исследователи обращают внимание на эстетическую природу культуры: «Культура — единство художественного стиля во всех проявлениях жизни народа» (Ф. Ницше); другие — на нравственно-аксиологическую: «Культура — аспект сверхорганического универсума, охватывающий представления, ценности, нормы, их взаимодействие и взаимоотношения» (П. Сорокин); «Культура — реализация верховных ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств» (М. Хайдеггер). Ряд авторов маркируют социальный аспект данного феномена: «Культура — формы поведения, привычного для группы, общности

людей, социума, имеющие материальные и нематериальные черты» (К. Юнг). Некоторые исследователи обращают внимание на несколько аспектов сразу: «Культура — комплекс, включающий знания, верования, искусства, законы, мораль, обычаи и другие способности и привычки, обретенные человеком как членом общества» (Э. Тейлор) и т. д. Понимание учеными сути феномена «культура» почти всегда лежит в плоскости тех эстетических концепций, научных систем и общественных взглядов, которые ими разделяются. В ряде случаев отмечается стремление интерпретировать термин в той или иной историко-культурной парадигме — таким образом, мы имеем то описание первобытной, античной, средневековой, ренессансной культуры (Я. Буркхард, Э. Тейлор, К. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, А. Малиновский, И. Хейзинга, М. Бахтин, А. Гуревич), то характеристики нескольких различных исторических и этнических типов культуры (Н. Данилевский, О. Шпенглер, П. Сорокин, А. Тойнби) [46].

Подобное многоголосье позиций вполне объяснимо с точки зрения объективного характера истории развития духовной жизни человечества, однако абсолютно неприемлемо как методологический инструмент при введении в научный оборот и обосновании нового понятия — «культурный эффект образования взрослых». В статье «Культурные эффекты повышения квалификации педагогов: на пути к человеку эпохи постпостмодернизма» нами уже были рассмотрены возможные подходы к отбору необходимого содержания понятия «культура» [61]. В рамках настоящей работы считаем целесообразным опираться на антропологический подход к описанию этого понятия — подход, который максимально рельефно выявит человека и как субъекта культуры, активно ее осваивающего и преобразующего (напомним, что этимологически «культура» восходит к латинскому глаголу *colo, colere* — «возделывать»), и как ее объекта — носи-

теля определенной системы ценностей и кодов (позднее значение латинского слова — «воспитание, образование, развитие, почитание»). «Культура — явление человеческое и человекообразное, выступающее концентрированным выражением и неременным условием становления специфически человеческого естества в его общих, особенных и единичных составляющих. Если культура существует, то принадлежит тому, кто принадлежит ей» [18].

Подобный подход предполагает рассмотрение культуры как с аксиологической точки зрения (культура — область универсальных проявлений человека, его ценности, нормы, установки), так и с семиотической (культура — область кодов, смыслов, коннотаций, в том числе национально-специфических).

Специфика культуры как «совокупности *генетически не наследуемой информации* в поведении человека», согласно известному определению Ю. М. Лотмана (курсив наш. — *Авт.*), находит выражение в ценностно-смысловой коннотации различной человеческой деятельности. Это своего рода зона свободы человека, зона его самоопределения и творчества, соседствующая с зоной его зависимости и необходимости — той информацией, которая, следуя заданной Ю. М. Лотманом логике, наследуется человеком как носителем той или иной ментальности, того или иного языка.

Совокупность данной культурно значимой информации может рассматриваться и как объект активности человека (присвоения, освоения и преобразования той или иной системы ценностей), и как уникальный способ познания окружающей действительности. «Культура — это система средств и способов интеллектуально управляемого целенаправленного воздействия субъекта на среду, выработанных человечеством в процессе его прогресса, творчески отобранных, систематизированных и освоенных конкретным субъектом» [21]. К пониманию культуры в этом значении — как некоего *стиля жизни*,

включающего в себя и владение ценностной системой, и ее индивидуальное переживание и освоение, и соответствующую модель поведения, наиболее близко подошел Андрей Белый в работе «Символизм как миропонимание». «В этом стиле она [культура — *Авт.*] есть творчество самой жизни, но не бессознательное, а осознанное; культура определяется ростом человеческого самосознания, она есть рассказ о росте нашего Я; она индивидуальна и универсальна одновременно; культура всегда есть культура какого-то Я» [19].

Общедоступность культурного наследия, на достижение которой нацелена государственная политика в этой области, не принесет ожидаемых плодов, если соответствующий *стиль жизни* окажется несформированным: не нуждается в дополнительной аргументации тот факт, что количественные показатели динамики строительства и реставрации культурных объектов не имеют прямого влияния на уровень культурного развития людей.

Очевидно, что необходим универсальный инструмент формирования стиля жизни как «образа» культуры в человеке. Таким инструментом и может стать система образования. «Канал образования специфичен тем, что он находится внутри культуры, и через него культура пропускает себя, чтобы опять вернуться к себе. Работа канала будет эффективной тогда, когда его архитектоника, его строение будут соответствовать строению культуры, логике организации» культурной среды [49]. Культурная среда в социальном измерении представляет собой «специфическое пространство ритуализированного поведения людей, которое формируется и функционирует в ходе осуществления нескольких процессов коллективной жизнедеятельности» [Там же].

Подходя непосредственно к выделению ключевых дифференциальных признаков понятия «культурный эффект», определим методологические основания применения данного термина к системе образования.

1. *Образование a priori культуросообразно*: несмотря на все более оформляющийся в последнее время социальный вектор образования, *воспитание человека вне пространства культуры, ее ценностей невозможно* (Н. Е. Щуркова, Е. В. Бондаревская, М. И. Рожков, Б. М. Бим-Бад, В. Г. Безрогов, Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский, З. И. Равкин, В. Г. Пряникова и др.). Принцип культуросообразности предполагает развитие образования по «универсальной модели», предполагающей создание культурой самой почвы («культура — это среда, растящая и питающая личность», по о. П. Флоренскому), пространства реализации человека. Поэтому, по словам А. Дистервега, впервые обосновавшего данный принцип в работе «О природосообразности и культуросообразности в обучении», «та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов» [38]. При этом А. Дистерверг выделяет три уровня влияния культуры на образование личности: уровень становления личности (с учетом индивидуальных природных особенностей и задатков); уровень формирования носителя национальной культуры и уровень воспитания человека в русле общечеловеческих ценностей.

2. *Образование — эффективный механизм культуротворчества*. Образно данный принцип был проиллюстрирован А. Я. Данилюком в статье «Принцип культурогенеза в образовании» формулой «человек больше культуры» [33, с. 6]. Суть его сводится к тому, что образование не только «вписывает» человека в пространство культурной традиции или господствующей культурной парадигмы: оно дает ему мощный потенциал создания собственной культуры на границе взаимодействующих, сменяющих одна другую, стремительно зарождающихся и затухающих культур, точнее — культурных ситуаций. «Современный человек утрачивает единственную,

однозначно определенную культурно-национальную и социокультурную идентичность <...> взаимодействует одновременно с многими и очень разными культурами и потому не принадлежит ни одной из них» [33, с. 7]. При этом, находясь в состоянии непрерывного диалога, культура, по М. М. Бахтину, обретает свои формы и свое содержание именно будучи отнесенной и перманентно сопоставляемой с другой — не равной ей — культурой. С одной стороны, это осложняет работу системы образования — она вынуждена осуществлять свою деятельность в ситуации неизвестности и непрерывности изменений; с другой — максимально ее монополизует: ни один иной инструмент (кроме образовательного) не способен кардинально изменить установки личности — от традиционных адаптационных к современным преобразующим. Объективная сложность функционирования образования в режиме культуротворчества заключена в том, что до сих пор педагогическая традиция оперировала так называемой «мертвой культурой» (Л. М. Лузина) и накопила довольно внушительный арсенал педагогических средств ее изучения (достаточно упомянуть отдельное направление науки — музейная педагогика), переориентировать который на «живую» культуру (идеи С. С. Аверинцева, В. П. Зинченко) непросто. Вероятно, для этого необходим качественно новый набор инструментов изучения культуры как творения человека, как его «усилия быть», по выражению М. К. Мамардашвили.

Указанные подходы, на наш взгляд, не могут рассматриваться в качестве взаимоисключающих — как, например, в русле следующего высказывания: «Поликультурность растворяет культуросообразность, выводит человека из культуры, прерывает его с ней естественную, родовую связь <...> человек культуры сегодня — это не тот, кто усвоил содержание определенной культуры, укоренен и сообразен ей <...> способность к культурогенезу является его определяющим свойством» [33, с. 8].

При всей общей справедливости приведенного рассуждения оно, как ни парадоксально, само составлено в духе совершенно определенной культурной ситуации (ситуации постмодерна) и именно поэтому звучит сегодня довольно современно и не представляется нам чем-то предельно абстрактным и эфемерным.

Традиционная культура (здесь — культура модерна, так называемого индустриального общества) монологична, современная культура (в этом контексте — культура постмодерна, информационной эпохи) диалогична; образование в рамках первой — инструмент освоения и присвоения существующей (господствующей) системы ценностей, в пределах второй — способ конструирования новой аксиологической парадигмы.

Наличие вариантов — коренной признак любой нормы; многообразие способов оперирования определенным культурным содержанием, его формой возможно проследить лишь по отношению к общей относительно устойчивой культурной ситуации. Эта ситуация определяет и в известной степени навязывает образ нашей мысли- и жизнедеятельности.

Другое дело, что, вероятно, не каждая культурная ситуация, во-первых, предполагает саму возможность выбора из репертуара наличествующих стратегий освоения и преобразования культуры наиболее подходящей человеку, а во-вторых, в принципе допускает его творческую активность в этом отношении.

Итак, мы подошли к определению понятия, впервые вводимого в научный оборот в качестве термина, — *культурный эффект образования*, понимаемый как *интегрированное личностно-профессиональное (ценностно-смысловое и компетентностное) образование, являющееся результатом опосредованного влияния на характер творческой активности и стиль жизнедеятельности человека в той или иной культурной ситуации.*

### 3. КУЛЬТУРНЫЕ ЭФФЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТИПОЛОГИЯ И ПОДХОДЫ К ИЗМЕРЕНИЮ

Любой эффект, получаемый в ходе и в результате реализации образовательного процесса, как мы уже отмечали ранее, является прогнозируемым и потенциально измеримым. Вместе с тем измерение, нацеленное на получение более или менее достоверных данных, должно основываться и быть инструментально адекватным самому объекту в совокупности его постоянных и переменных. В связи с этим возникает вопрос о возможной типологии культурных эффектов, теоретически непротиворечивой и основанной на единстве подходов и принципов описания феномена «культурный эффект».

Синкретичный характер процессов культурной идентификации личности, ее духовного, ментального развития и социальной активности, динамика ценностно-смысловых основ построения индивидуального и общественного пространства и их зависимость от системообразующего кода господствующей культурно-исторической платформы определяют выбор базовой методологии описания культурных эффектов образования. В основу типологии их нами положены три основных подхода: культурно-исторический, цивилизационный и социокультурный.

В первом случае мы исходим из сформулированных Л. С. Выготским и его последователями тезисов: а) о развитии как постепенном вхождении человека в определенную систему знаков-символов, овладении культурой, теми или иными способами мышления и поведения; б) о стадийном, ступенчатом характере этого развития, сопровождающегося кризисами как периодами и главным условием перехода из одного состояния в другое.



Развитие мыслится Л. С. Выготским как «...процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» [28].

Интересующий нас эффект возникает при встрече человека с новым культурным содержанием, облеченным в форму образовательного знания или инновационной технологии. Говорить о равенстве или даже преимуществах этого содержания в случае формирования его разными культурными ситуациями довольно сложно: развитие самой культуры не всегда поступательно. Следовательно, и культурный эффект образования не может быть строго накопительным; каждый этап развития человека в культуре порождает новый цикл освоения культурного кода и систематизации полученной информации в новом знании.

Вообще говоря, само наличие этапов развития человека обусловлено стадийным характером развертывания культуры в целом. В этом заключен один из ключевых тезисов цивилизационного подхода<sup>1</sup>. Американские ученые Д. Белл, О. Тоффлер, З. Бжезинский выделяют в общемировом цивилизационном процессе три основные стадии, каждая из которых характеризуется суммой специфических культурных и социально-экономических черт: доиндустриальную (аграрное общество), индустри-

<sup>1</sup> Нами берется за основу только теория стадийного развития цивилизаций (К. Ясперс, П. Сорокин, У. Ростоу, О. Тоффлер, Д. Белл, З. Бжезинский и др.). Другие теории, развивающиеся в русле данного подхода (например, теория локальных цивилизаций), находятся за рамками данной работы.

альную и постиндустриальную (информационное общество)<sup>2</sup>. Исходя из этого можно предположить наличие в истории культуры (как национально-специфической, так и всеобщей) циклов — будем именовать их культурными ситуациями, — которые, сменяя друг друга, вносят качественно иное состояние, некое системное изменение: классическая культура, культура модерна, постмодерна, постпостмодерна. Термин «культурная ситуация» используется нами синонимично с понятиями «культурная парадигма» и «культурная эпоха»<sup>3</sup> и в духе идей целостного подхода к анализу явлений культуры О. Шпенглера, В. Дильтея, Г. Зиммеля, Э. Гуссерля, М. Вебера, А. Я. Гуревича, П. Сорокина, В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, А. А. Потебни и др.

В настоящей работе под *культурной ситуацией* мы понимаем *модель объективно существующего (реального) мыследеятельностного пространства, определяющего стиль жизни человека и общества*. Смыслообразующим признаком культурной ситуации является единство отражаемой ею (фиксируемой в сознании и выражаемой в языке и характере жизнедеятельности людей, в том числе и в их творческой активности) господствующей системы ценностей и установок, индивидуальных (национальных) смыслов, этических и социальных норм и узувальных проявлений.

<sup>2</sup> Другие классификации здесь не рассматриваются, поскольку они построены по принципу наращивания экономической мощи, без учета социокультурных особенностей развития.

<sup>3</sup> В ряде теоретических работ данные понятия разграничиваются (например, см.: Бакач Н. В. Культурная парадигма как объект социально-философского анализа. Волгоград, 1998).



Наконец, еще одно основание проектирования типологии культурных эффектов — социокультурный подход. Здесь мы имеем дело с триадой «личность, общество, культура», выведенной П. Сорокиным в работе «Общество, культура и личность: их структуры и динамика», — триадой, которая интегрированно фиксирует социальную и культурную стороны человеческой жизни [90]. Общество, следуя данному подходу, представляется системой, основу которой составляют индивидуальные ценности, интересы, потребности, смыслы (культурный контекст), «оживающие» в процессе функционирования людей (социальный контекст): непрерывное взаимодействие homo socius есть неперенное условие существования любого общества [89]. При этом социальное измерение жизнедеятельности личности задает система отношений, в которые она вступает с другими людьми, общественными группами, социальными системами [55]. Это в известной степени упрощает процесс оценки социальных эффектов того или иного рода деятельности. Контуры любого объекта более рельефно оформляются по принципу соотнесения с другим, а сам факт возможности и наличия подобного соотнесения позволяет вести речь о некоей социальной норме, по отношению к которой оцениваются различные общественные системы, явления и процессы.

Рассмотрение культурной нормы предполагает, на наш взгляд, другую систему координат. Если описывать культурное измерение развития человека по принципу отношений, в которые он вступает, то здесь речь необходимо вести об отношении человека с той системой ценностей, образцов и идей, которые в определенной культуре признаются нормой. Исходя из этого возникает вопрос о соответствии человека той социальной структуре, в рамках которой он осуществляет взаимодействие, и той культурной ситуации (парадигме), в систему ценностей которой он вписывается. Н. И. Лапин в работе «Социокультурный подход и социетально-функциональные

структуры» называет это принципом «антропосоциетального соответствия» — принципом совместимости «лично-поведенческих характеристик» того или иного общества [55]. При этом автор выделяет два типа общества: «традиционалистское», где характеристики человека соответствуют «сложившимся социетальным структурам, которые ограничивают или закрывают пространство для нарушающих традиции инициатив индивида», и «либеральное, или современное общество», где существует возможность «изменения структуры», открывается «пространство для инноваций». Кроме того, автором рассматриваются и другие основания реализации социокультурного подхода, например «принцип взаимопроникновения культур и социальности» и «принцип социокультурного баланса». Указанные принципы в самом общем виде предполагают некое соответствие циркулирующих в обществе процессов, реализуемых социальных функций и ролей системе ценностей членов этого общества. Если связь, динамическое равновесие между ними поддерживается, то общество как система, по Н. И. Лапину, устойчиво развивается.

Методологическую ценность труда Н. И. Лапина, на наш взгляд, определяет предложенная им структура социального действия, включающая в себя «рефлексивный» и «коммуникативный» блоки («оси»). Взаимодействие человека в обществе фиксируется в виде четырех основополагающих функций: «жизнеобеспечение (витальная потребность), целеполагание (смысло-жизненная потребность), идентификация (социализационная потребность), взаимодействие (интеракционистская потребность)». «Ось рефлексии фиксирует базовую способность homo sapiens к мышлению...». Это то, что связано с пространством культуры (языком, ценностями, нормами, образами, кодами и т. д.). «Ось коммуникаций» обращена к социальному действию и социальным субъектам (индивидам, обществам) [55].

Проецируя представленные выше методологические позиции на область выявления, описания и оценки культурных эффектов образования, мы можем сформулировать следующие концептуально значимые тезисы.

1. *Культурные эффекты образования могут иметь как внутрисистемное — собственно культурное (ментальное, духовное), так и внешнее по отношению к этой системе — социальное — измерения.* Это, напомним, характерно и для социальных эффектов образования, которые, как нами было показано выше, нередко оцениваются в критериях и показателях макроэкономического и личностного развития: любая система, чтобы сохранить свою целостность и оставаться жизнеспособной, должна выходить в пространство другой системы, максимально адаптируя ее ресурсный потенциал.

2. *Культурные эффекты образования находят отражение в качественном изменении мотивов и способов взаимодействия человека в обществе, характера рефлексии этого взаимодействия.* Именно о качественном описании здесь целесообразно вести речь, поскольку к оценке культурных эффектов образования как изменений духовной (ценностно-смысловой) структуры личности некорректно подходить любыми количественными измерениями. Во-первых, в силу опосредованного характера влияния определенных педагогических процессов на то или иное личностно-профессиональное образование, которое мы будем именовать культурным эффектом; во-вторых, по причине глубокой погруженности, интегрированности этого личностного образования в компетентностную сферу человека — иногда как своего рода катализатора развития ее. Поэтому вопрос о принципиальной возможности разработки на основе предполагаемых авторами общих подходов к выявлению и описанию культурных эффектов (их «узнаванию» в ряду других, в том числе компетентностных, образований) технологии и операционального инструментария квантитативного оценивания культурных эффектов остается открытым. Очевидно одно: количе-

ственное измерение культурных эффектов по принципу их простого ранжирования (например, в духе методики М. Рокича) весьма вероятно.

Качественное описание культурного эффекта вполне возможно как минимум относительно двух маркерных точек: исходного состояния объекта и уровня культурной нормы. В какой степени значимо для человека присвоение им (или формирование у него) той или иной ценности либо их системы? Ведет ли это к изменению исключительно мировоззренческого ракурса личности или оказывает влияние и на ее поведенческие императивы? Являются ли эти изменения функционально заряженными в условиях преобразования культурного кода? Перечень подобных вопросов по сути является инструментарием указанного выше качественного описания.

3. *Культурные эффекты образования различны на разных этапах жизни общества, в различных культурных системах.*

«Шкала» относительного измерения культурного эффекта выражается в различных уровнях присвоения человеком того или иного кода. Общая классификация этих кодов была в исторической перспективе произведена Ю. М. Лотманом и представлена в виде семантического, синтактического, асемантического, асинтактического и семантико-синтактического типов культурных кодов. Имея знаковую природу, любой код обладает как планом непосредственного выражения, так и планом содержания: «...из этого вытекает правомерность распространения на анализ культуры тех категорий, плодотворность которых доказана уже в общей семиотике (например, *категорий кода и сообщения, текста и структуры, языка и речи и др.*)» [60].

Считаем довольно перспективным описание в настоящей работе культурных кодов по принципу дихотомии указанных Ю. М. Лотманом категорий. Полагаем, что набор данных категорий является необходимым и достаточным для того, чтобы потенциально охватить раз-

личные культурные эффекты как более частные случаи возможных личностно-профессиональных образований, появляющихся в результате влияния системы образования на характер творческой активности и стиль жизнедеятельности человека.

#### *Категория*

«код — сообщение»

Как мы уже упоминали, Ю. М. Лотман называл культуру «совокупностью всей ненаследственной информации, способов ее организации и хранения <...> Информация — не факультативный признак, а одно из основных условий существования человечества» [60].

Действительно, значение информации непреходяще в любой культурной ситуации и в различных социальных средах. Другое дело, что смысловая нагрузка той или иной информации всякий раз неодинакова: те явления, процессы, которые в смысловом отношении маркированы, значимы в одной культурной парадигме, выступают своего рода знаком-символом этой культуры, оказываются нейтральными в другой. В этом отношении культурным эффектом образования может явиться выраженная в той или иной степени способность человека означивать (придавать смысл) или, наоборот, десемантизировать информацию, кодируя и раскодируя ее в зависимости от актуального культурного контекста. Приведем пример. Феномен игры чрезвычайно значим в философии культуры постмодерна, в которой происходит в буквальном смысле стирание границ между реальной (условно — социальной) действительностью и миром, где именно игра становится формой существования человека, средством порождения им — *homo ludens*<sup>4</sup> — других миров. И речь не только об освоении интернет-пространства. Абсолютно прав В. А. Кутырев, утверждая, что философия постмодерна недостаточно быть «рефлексией *computerscience*

<sup>4</sup> Человек играющий, по одноименной работе Й. Хейзинги.

и виртуальных миров, оставив в покое мир природы и вещей <...> новые идеологии всегда агрессивны и стремятся к абсолютизации» [52]. И находят ее — в отрицании традиционного, устойчивого и устоявшегося мира бытия человека и естественной природы, а вместе и их фундаментальных законов. Реальное становится искусственным, неаутентичным, неправдоподобным; человек живет не в смысле «действует», а в смысле «бесконечно интерпретирует», «играет в слова» и таким образом творит культуру. Возможно ли это, скажем, в культуре модерна? Вероятно, нет, ибо игра в ней — понятие нейтральное, культурно не маркированное; она не представляет собою способ освоения и объяснения реального мира. В культуре постпостмодерна, зарождающегося и постепенно оформляющегося, по мнению ряда авторов (Н. Маньковская, А. Бузгалин, Д. Ритцер, В. Курицын, М. Эпштейн, Д. Пригов, Ф. Мофра и др.), как новая эстетическая система, игра снова перестает быть кодом. Постпостмодерн предполагает существование иного — виртуального — техномира, где человек уже не чувствует себя игроком (в смысле определенной заданности его ходов существующими правилами и общей «игрушечности» контекста). Он скорее *co*-творец той искусственной компьютерной среды, которую создает наряду с другими субъектами сетевой коммуникации<sup>5</sup>.

#### *Категория*

«текст — структура»

Отношения в рамках данной категории, вероятно, маркируют самый способ оперирования информацией, однако однозначно трактовать их довольно сложно. Так, размышляя в духе структуралистов, следует, видимо, признать: а) несводимость текста как почти всегда оригинального эстетического феномена к структуре и

<sup>5</sup> Более подробно эти процессы будут рассмотрены нами во второй главе монографии.

б) первоочередность (более высокую значимость) последней. Роман Якобсон в лингвистике, Клод Леви-Стросс в антропологии, Мишель Фуко в культурологии и другие структуралисты утверждают возможность моделирования реально существующих объектов с целью их последующего описания в категориях отношений (точнее, функций), заданных этой моделью, где любой элемент существует как часть системы. Подобные «конкурирующие модели, наделенные разными функциями», по мнению Р. Якобсона, существуют в каждом языке; именно «разнообразие этих функций» и формирует систему языка [112]. При этом «чтобы описать эти функции, следует указать, из каких основных компонентов<sup>6</sup> состоит любое речевое событие, любой акт речевого общения» [Там же]. В культурах разных народов К. Леви-Стросс обнаруживает «бессознательные структуры, лежащие в основе каждого социального установления и обычая» — те или иные способности и привычки, усвоенные человеком как членом общества [56]. Именно система отношений между людьми, система связей различных общественных элементов, характерных для той или иной эпохи, — так называемая эпистема — определяет «порядок, на основе которого мы мыслим» [99]. Любая произведенная модель отражает духовную и интеллектуальную активность человека. Абсолютно справедливо в этом отношении терминологическое уточнение, сделанное Р. Бартом, о необходимости вести речь скорее о структуральной деятельности. «Модель — это интеллект, приплюсованный к предмету, и такой добавок имеет антропологическую значимость в том смысле, что он оказывается самим человеком, его историей, его ситуацией, его свободой» [12]. Опасность потери содержания, смысловой наполненности в структуре вполне обоснованна, о чем писал еще Ж. Деррида как о «риске спутать смысл с

<sup>6</sup> Адресант, контекст, сообщение, контакт, код, адресат.

его геометрической, морфологической или, в лучшем случае, кинематической моделью <...> переместить интерес на саму фигуру» [36]. Но когда человек (вспомним образ, созданный Ф. де Соссюром) перемещает шахматные фигуры в нужном порядке, он создает эту структуру сам, поскольку именно он определяет последовательность расстановки фигур, размер и материал которых (а равно ощущения, образы, впечатления, с ними связанные) неважны. Структурой управляет человек: «...берет действительность, расчленяет ее, а затем воссоединяет расчлененное» [12]. Текст в постструктурализме — автономная реальность, поглощающая и человека. Он уже не творец — там, где «нет ничего, кроме текста» [36], нет и человека, происходит неизбежная «смерть автора» [12] (у Ж. Делеза — «смерть человека»). А возможно, и рождение нового «постчеловека» как «человеческого фактора» (термины В. А. Кутырева). Окончательно устранить субъекта из системы, видимо, все же нельзя, хотя некоторые предзнаменования весьма неоптимистичны: «...Можно поручиться — человек исчезнет, как исчезает лицо, начертанное на прибрежном песке» — так заканчивает свою книгу «Слова и вещи» Мишель Фуко [99].

На место языка как модели мира в постмодерне приходят все та же языковая игра и языковые отношения, которые могут состоять в том, «что при звуке имени у нас в душе возникает определенная картина названного, и в том, что имя написано на именуемом предмете, или же в том, что его произносят, указывая на этот предмет» [25]. Обратим внимание: образный ряд, совокупность смыслов и различного рода коннотаций возвращаются в языковую ткань текста. Забегая вперед, отметим, что в эстетике постпостмодерна можно разглядеть довольно четко намечающиеся черты структуралистского ремейка. На смену традиционным в культуре постмодерна текстообразам приходят новые маркеры художественной среды — так называемые технообразы (термин принад-



лежит А. Коклену). Они создаются людьми, осваивающими виртуальное пространство по принципу сетевой коммуникации, как продукты совместного творчества. Они не наделены четкими границами, постоянно трансформируются и непрерывно становятся: «...происходит диффузия, “интерференция” творца и аудитории, появляется некое новое образование, ориентированное на коммуникацию и потому реализующее себя в сети в виде некоего коллективного субъекта социального действия» [66].

Итак, рассматривая категорию «текст — структура» применительно к описанию и измерению культурных эффектов образования, очевидно, следует вести речь о двух возможных типах и способах оперирования информацией. Первый определяет данный процесс как постижение заложенных в ней содержания, смысловых оттенков, разного ряда и т. д. (процессы порождения и восприятия информации определяются ее внутренним наполнением); второй — как операции с формой подачи и приема информации (языковая игра, речевое манипулирование), которые определяются не ее содержанием, а прагматической установкой того, кто ее порождает или воспринимает (или, воспринимая, порождает заново). Иными словами, первично не то, *что* говорится (читается, видится, слышится и т. д.), а то, *как* это делается. Здесь же можно говорить и о позиции человека по отношению к информации: он либо продуцирует и грамотно перерабатывает ее, либо оказывается безнадежно поглощенным ею.

В данном случае культурный эффект образования выразится в приобретении человеком навыка (с различной степенью его выраженности) оперировать информацией сообразно той культурной ситуации, в которую он погружен. Зададимся простым вопросом: может ли человек информационной эпохи быть свободным от нелинейных способов работы с информацией как объектом сетевого (группового) творчества? Информация, курсирующая в современном интернет- и медиапространстве, зачастую

неоформленна и нецелостна; это информация, которая начинает формироваться в момент ее выражения в сети, получает множество интерпретаций в результате «перепоста» или «коммента» и, по сути дела, так и не обретает окончательных смысловых рамок, попадая в зависимость от оператора интернет-ресурса.

*Категория  
«язык — речь»*

Данная дихотомия, пожалуй, в наибольшей степени отражает систему изменений, которые происходят

при смене одной культурной парадигмы на другую, поскольку маркирует непосредственно план выражения культурно значимой информации, того или иного культурного кода.

Еще В. фон Гумбольдт обратил внимание на существование языка как системы знаков особого рода, которая может «оживать» в различных ситуациях для передачи индивидуальных оттенков смысла: «Каждый индивид употребляет язык для выражения именно своей неповторимой самобытности»; язык «есть средство преобразования субъективного в объективное», поэтому язык «следует рассматривать не как мертвый продукт, но как созидающий процесс» [31]. И в этих ситуациях, в ходе применения, реализации языковых единиц, выбора из множества наличествующих в системе единиц таких, которые требуются контекстом, мы имеем дело уже с речевой деятельностью. Язык, таким образом, социален, речь — индивидуальна. Текст — речевая единица, и те культурные системы, которые оперируют текстом как единицей смыслопорождения, ориентируются именно на речь.

Культура постмодерна, как было показано выше, являет пример отказа от системно-структурного устройства мира, где есть объект (предмет или вещь реально — природного — мира) и субъект, его исследующий, описывающий и объясняющий (человек). Предлагаемая в качестве модели нового мира ризому, Ж. Делез

и Ж. Гваттари символизировали ею множественность иерархически не связанных индивидуальных процессов, явлений и вещей [34]. В такой культурной системе языковая норма становится объектом не сохранения и воспроизведения, а все той же игры, допускающей нарочитые искажения, аномальное употребление и т. д. Грубо говоря, языковая аномалия становится в такой культуре своеобразной нормой. Несколько сложнее обстоит дело с культурой постпостмодерна.

С одной стороны, сетевая форма организации культурного пространства, так называемая сетевая логика, обладает достаточной «силой, чтобы надломать и искоренить слово “быть”» [34] — то есть стать «ацентричной, нелинейной, деиерархизованной» [52]. С другой, ни одно взаимодействие невозможно без выработанных и узואльно закрепленных форм коммуникации, определенных норм, своего метаязыка.

Итак, разные культуры предлагают различное отношение к феномену «языковая норма». Безусловно, в какой бы культурный контекст мы ни были погружены, язык всегда выполнял и будет выполнять свои первоочередные функции — когнитивную, то есть являться средством формирования и выражения мысли, а следовательно, и способов оперирования той или иной информацией, и коммуникативную, то есть являться средством общения между людьми. Вместе с тем «было бы ошибочно полагать, что <...> язык есть просто случайное средство решения специфических проблем общения или мышления. Дело в том, что “реальный мир” в значительной степени бессознательно строится на языковых привычках данного общества», — писал один из идеологов теории лингвистической относительности Э. Сепир [84]. И, напротив, «языковые привычки общества» складываются (но уже, вероятно, вполне осознанно, из желания быть понятым) под влиянием социокультурных реалий той или иной действительности — этот процесс в определенной степени амбивалентен.

Образование в качестве одного из возможных культурных эффектов может сформировать у человека навык грамотного отбора речевых ресурсов, организующих успешную коммуникацию на родном (или иностранном) языке в различных культурных средах. Данный тезис не следует упрощенно понимать как необходимость адаптации языкового мастерства человека до уровня определенного среза. Речь идет скорее о владении современным человеком различными *речевыми регистрами* и *умением их переключать* — прежде всего, стилевыми пластами, поскольку количество метаязыков в последнее время значительно возрастает, и освоения только их лексического состава явно недостаточно.

Выше представлены те области существования человека в культуре, в пределах которых могут возникнуть эффекты реализации образовательных процессов: область культурно значимой информации (код — сообщение), способов индивидуального оперирования ею (текст — структура) и характера ее передачи (выражения) в процессе социального взаимодействия (язык — речь) (рис. 1).

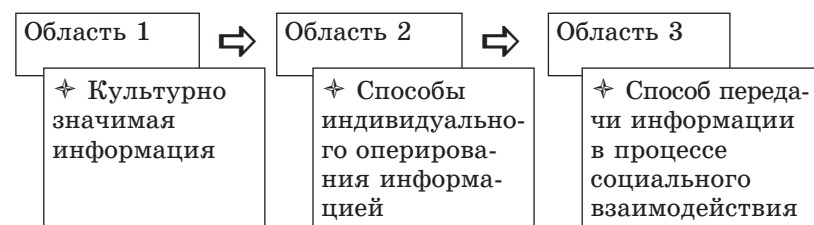


Рис. 1. Области существования человека в культуре

Описанные категории, обладая де-юре колоссальной культурной маркированностью, оказываются де-факто поразному интерпретированы на общекультурном, национально специфическом и индивидуальном уровнях. Можно иметь представление о существовании того или иного культурно значимого феномена — собственно, знание о нем может появиться как культурный эффект реализации, к примеру, той или иной образовательной программы и т. п.



Вместе с тем разные культурные ситуации помещают этот феномен в различный контекстный ряд, соотносят с различными предметно-содержательными областями и т. д. И совершенно очевидно, что индивидуальное человеческое сознание раскодирует это явление по-своему, придав ему новые смысловые оттенки. Оперирование культурным феноменом в целом напоминает довольно известную в аналитической философии триаду — треугольник Готлоба Фреге, вершинами которого являются «имя» (знак, термин, обозначающее выражение), «значение» (денотат термина, предметная область), «смысл» (абстрактное понятийное содержание) [98]. Думается, колоссальную опасность современности представляет именно расчлененность в сознании людей культурных феноменов как знаков, отсутствие сопряженности имени и смысла в одном случае и отнесение их к разным денотативным полям в другом. Это создает преграды не только на уровне коммуникации, но и на уровне понимания как такового. «Всякое понимание есть вместе с тем непонимание» — так афористично выразился В. фон Гумбольдт, разумея при этом существование участников коммуникации в одном культурном поле. А если они оказываются отнесены к разным? В. А. Кутырев в уже неоднократно упоминавшейся нами работе «Философия постмодернизма» предложил возможный ответ на этот вопрос: «“Моя Родина — чековая книжка” — таков девиз современных апатридов, космополитов как кочевников за “зеленью”. Они не любят, не верят, не чувствуют. Они *только знают*, что есть любовь, вера, чувства. Читали и слышали о них, хотя скоро могут и не услышать» [52]. Есть некоторая гиперболизация и, возможно, упрощение в этом образе, однако он как нельзя более точно обозначает проблему «поколенческой неопределенности», которая усугубляется тем сильнее, чем стремительнее видоизменяются поглощающие нас культурные ситуации.

Проблема еще и в том, что тот или иной культурный феномен, попадая в ценностно-смысловое поле лич-

ности, нередко остается функционально нейтральным, не выступает императивом действия человека по освоению нового или преобразованию известного ему культурного пространства. Иными словами, если рассматривать только индивидуальное измерение культурного эффекта (поле смысла, по Г. Фреге), то и оно может быть представлено дифференцированно: на уровне *ментальном* (сформированность уникально-индивидуального представления о том или ином культурном феномене), *духовном* (включение феномена в уникально-индивидуальную ценностно-смысловую сферу, буквально — присвоение феномена), *операциональном* (осознанное в качестве мотива деятельности «применение» феномена) (см. рис. 2).



Рис. 2. Уровни измерения культурных эффектов

Итак, мы подошли непосредственно к вопросу о типологизации культурных эффектов образования. И здесь необходимо прежде всего отметить, что единой классификации данного феномена не может быть предложено даже в пределах одной работы, не говоря уже о научно-теоретическом дискурсе в целом.

Начнем с попытки «примерить» к культурным эффектам типологии, принятые по отношению к эффектам социальным. В работе Е. Н. Сидяшкиной «Вопросы оценки видов социального эффекта при реализации инвестиционных проектов» предлагается различать «*непосредственные и опосредованные*», «*универсальные и специфические*», «*положительные и отрицательные*» социальные эффекты [86].

Первая типология (эффекты непосредственные и опосредованные) может быть применена к культурным эффектам в зависимости от характера их взаимосвязи с образовательным процессом.

Необходимо признать, что обоснование данной типологии в значительной степени осложнено опосредованным статусом самих культурных эффектов по отношению к поставленным образовательным целям. Действительно, образовательный процесс настолько органично вписан в общую логику социализации (или ресоциализации) человека, что довольно сложно однозначно установить и в ряде случаев даже спрогнозировать, какое содержание образования могло (или может) повлечь за собой тот или иной эффект.

Вторая типология — универсальные и специфические культурные эффекты образования — может быть обоснована различным характером взаимосвязи с содержанием образовательного процесса. Универсальные культурные эффекты могут возникнуть при реализации любого содержания образования адекватными той или иной культурной ситуации средствами (технологиями), специфические — в рамках конкретных учебных дис-

циплин, разделов, тем (с использованием любых форм организации образовательного процесса).

Выше мы вели речь о некоторых рисках социокультурной модернизации в аспекте описания ряда отрицательных социальных эффектов (так называемых социальных дефектов) образования. Культурный эффект от образования — в случае своего нулевого значения — в условиях непрерывно меняющейся социокультурной реальности может обернуться ситуацией культурного шока (это и будет, собственно, отрицательным культурным эффектом образования): человек, являясь частью культурного пространства, «выпадает» из контекста современной культуры в том смысле, что оказывается неспособным говорить на ее языке и адекватно этот язык понимать [61].

Другой вариант типологии эффектов может быть предложен в рамках принятого за основу социокультурного подхода: *реабилитационные и абилитационные (адаптационные) эффекты*. Первые, выражаясь в сформированных у человека новых культурно значимых представлениях и способах действия, «работают» на его погружение в новый культурный контекст; вторые — на формирование «зоны комфорта» человека в осваиваемой им изменившейся культурной ситуации. Это может результативаться и приобретением (исполнением) человеком новых социальных ролей (функций), и корректировкой уже присвоенных позиций и диктуемых ими способов социального взаимодействия.

В рамках цивилизационного и культурно-исторического подходов возможна еще одна классификация рассматриваемого объекта: *монокультурные и поликультурные эффекты*. Последние особенно актуальны для пограничных ситуаций культурного развития — смены одной парадигмы другой, качественных преобразований в пределах одной культурной системы, ибо, по справедливому замечанию испанского философа Х. Ортега-

и-Гассета, «поистине, есть что-то удивительное и загадочное в том, насколько целостна историческая эпоха в своих различных проявлениях» [74]. Вопрос о соотношении устойчивого и изменчивого в культуре, «социокультурной динамики и “ставших”, развитых культурных форм» — один из наиболее острых в настоящее время [9].

Следуя Томасу Куну, необходимо признать, что смена парадигмы (в нашем случае — культурной системы) происходит как результат накопления в ней противоречий (так называемых аномалий), которые в системе координат одной культуры не могут быть ни преодолены, ни даже объяснены [51]. Однако переход от одной системы к другой не всегда пролегает на границе жизни поколений, как утверждает американский философ: «...Новая научная истина не достигает триумфа путем убеждения своих оппонентов и их просветления, но это, скорее, происходит оттого, что ее оппоненты в конце концов умирают и вырастает новое поколение, с ней знакомое» [51]. В действительности и оппоненты, и «просветленные» нередко существуют в одних социокультурных условиях, и их диалог непрерывен, как непрерывна изменчивость самих этих условий. Поэтому и влияние образования может быть неоднозначным, многовекторным и разнонаправленным: отсюда монокультурные эффекты образования работают на погружение в одну культурную ситуацию, поликультурные — в различные (например, ситуацию постмодерна и оформляющегося постпостмодерна).

Наконец, последняя из предлагаемых типологий, более детально рассмотрению которой будет посвящен следующий раздел первой главы, непосредственно связана с так называемой адресной аудиторией, контингентом обучающихся. В рамках ее выделяются *культурные эффекты образования детей* (сюда условно отнесены воспитанники детских садов, школьники, студенты, впервые получающие среднее и/или высшее образование и не работающие

во время обучения по уже полученной специальности) и *культурные эффекты образования взрослых*.

Культурные эффекты образования детей связаны с процессом их социализации: освоение культурного пространства происходит одновременно и параллельно с получением системы общих знаний и конкретных навыков в определенной области деятельности; образование влияет на формирование творческой активности и стиля жизнедеятельности человека. Культурные эффекты образования взрослых выявляются на фоне процесса их ресоциализации. При этом на наличествующие знания, умения, опыт профессиональной деятельности, а также определенную систему ценностей и смыслов, способов поведения и т. д., полученную в ходе первичного освоения культурного пространства, накладывается новая система, вписанная в новую культурную ситуацию. Такое образование опосредованно влияет уже не на формирование, а на изменение самого образа жизни человека.

#### 4. КУЛЬТУРНЫЕ ЭФФЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: К ОБОСНОВАНИЮ ПОНЯТИЯ

Проблемы культурологии образования (им посвящены, например, работы А. Я. Флиера, Н. Б. Крыловой и др.) и педагогической культурологии (труды М. А. Ариарского и др.) довольно активно обсуждаются в современном научном дискурсе. При этом, как показывает анализ опубликованных исследований данной проблематики, наиболее привлекательной областью приложения разрабатываемых культурологических концепций выступает сфера школьного образования.

В большинстве случаев это связано с тем, что про-

цессы инкультурации личности оказываются наиболее рельефно выражены на фоне явления ее социализации, которая охватывает в основном именно период получения ребенком (подростком) общего среднего образования. Именно на этом этапе происходит встреча ребенка с системой общественных явлений и отношений, включение личностного пространства в парадигму социально значимых норм, правил, которые в определенном смысле довлеют над человеком в силу своей неукоснительности. При этом культура может рассматриваться как способ максимально диверсифицировать выбор путей вхождения человека в общественное пространство, рефлексии базовых установок социума с позиций, наиболее адекватных личности. В этом случае культура — инструмент социализации, по мнению А. Я. Флиера [96], своего рода механизм минимизации ее рисков, особенно актуальный в случае выхода личности за пределы общественного стандарта как крайне неудобного с позиции ее самоидентификации. Иначе говоря, поливариантность культурных форм — это не только возможность не допустить «ломки» личности под весом инструктивной социальной нормы, но и фактор изменчивости самой этой нормы, движения в сторону многообразия общественной палитры.

Именно поэтому сущностная, концептуальная перестройка школьного образования должна выходить за рамки содержания профильных учебных дисциплин (например, МХК) и распространяться на формирование особых «универсальных культурных умений» обучающихся. Речь идет о сближении культурной практики индивидуума как постижения им существующих и создания собственных культурных образцов с практикой социальной, о превращении «индивидуального в общественное», ценностей культуры — из «вещей в себе» в «вещи для нас» [4].

Описанная выше ситуация видоизменяется, ослож-

няясь, когда из плоскости социализации человека мы попадаем в зону перестройки присвоенной им однажды системы общественных норм и установок, иными словами — в область его ресоциализации. Речь идет об образовании взрослых, которое представляет собой довольно сложный объект рассмотрения философии, психологии, педагогики и ряда других наук.

Необходимо отметить, что недостаточно изученным, а потому потенциально перспективным оказывается поле научных исследований, сопряженных, с одной стороны, с актуализацией культурных эффектов образования взрослых, а с другой — отнесенных к области того конкретного культурного контекста, в рамках которого происходит формирование, кристаллизация и развитие современного человека — культурной ситуации эпохи постмодерна и постпостмодерна.

Методологически значимой для рассмотрения вопроса, вынесенного в заглавие данного раздела, является позиция И. А. Колесниковой, представленная ею в статье «Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования». «Социально-педагогическая действительность XXI века во многом обрела постнеклассические черты, но научное осмысление непрерывного образования продолжает осуществляться в рамках классической педагогики. Несмотря на внушительный багаж знаний о различных этапах и формах обучения в течение жизни, представление о непрерывности образования <...> во многом редуцировано до сугубо социального, прагматического понимания. Необходима научная рефлексия по поводу ценностей и смыслов образования, изменяющих привычные образовательные стратегии и формы поведения “человека учащегося”», — подчеркивает в своей работе исследователь [48].

Надо признать, что к настоящему времени такая рефлексия стала все более четко оформляться в научно-теоретическом дискурсе в целом и в исследованиях,

касающихся проблем непрерывного образования и образования взрослых, в частности. Весь массив этих работ мы условно разделили на три группы, каждая из которых отражает свое видение миссии непрерывного образования как фактора освоения современного культурного пространства.

*1. Непрерывное образование — инструмент личностного развития обучающегося.*

Нельзя не согласиться с тем, что преодоление взгляда на образование взрослых как неременное условие и определенную гарантию ликвидации пробелов в узко-профессиональной деятельности человека, наращивания его социального потенциала в смысле конкретных карьерных устремлений, укрепления финансово-экономического статуса — довольно сильная и во многом отличительная сторона данной исследовательской позиции. Тем более, что, по замечанию А. С. Роботовой, «в работах по непрерывному образованию приоритет отдан социальному назначению непрерывного образования по отношению к его человеческому, личностному содержанию» [80].

Без этого личностного содержания культура немислима ни как объект постижения и преобразования, ни как средство становления, по В. И. Слободчикову, «человеческого в человеке». По мнению В. В. Серикова, речь идет о формировании в ходе непрерывного образования «субъектного, жизнотворческого и самообразующего начала в человеке», о его «саморазвитии, самоорганизации, самореализации» и становлении способности человека быть личностью [85]. Существенное преимущество в этом, безусловно, принадлежит неформальному и информальному образованию, способному эффективно формировать и культивировать в человеке систему собственных (не стандартизированных и заданных) ценностей, смыслов, поведенческих императивов в ходе его повседневной жизненной практики. Подобная непре-

рывность становления и развития человека в культуре маркирует, по сути, непосредственное развертывание его жизненного пути — справедливо высказывание М. Шелера о том, что «образование есть категория бытия, а не знания и переживания» [109].

Сообразно этому изменяется и само содержание образования: оно преодолевает традиционную «объективно-предметную форму существования» — представленность в виде образовательных стандартов и учебных программ, на изучение которых направлена активность человека, и становится «субъективно-психологическим», уже усвоенным и являющимся «принадлежностью субъекта» [85]. Такое содержание имеет характер «ситуационно-контекстного»: оно нелинейно по способу развертывания (происходит преодоление рамок конкретных дисциплин, учебных программ) и осуществляется в событийном пространстве развития личности, в системе ее отношений, жизненных коллизий: «...проектировать личностно развивающее образование — это значит совместно с учащимся, воспитанником планировать его жизнь, будущее, образ Я» [85].

Итак, непрерывное образование обладает мощным потенциалом развития человека в смысле освоения им таких индивидуальных ценностей и приобретения такого знания, которое будет способствовать развертыванию, раскрытию его уникальной личности в культуре.

Возникает вопрос: можно ли считать культуру однозначно пространством свободы личностного развития человека или, как нами было показано выше, она в той же мере есть и сфера его необходимости, связанности человека — системой языка, национальным характером, наконец, тем, что мы называем господствующей культурной ситуацией? «Образование должно раскрыть перед учащимся всю палитру возможных вариантов социокультурных путей развития, направлений и хронотопов движения, способов достижения поставленных целей,



среди которых человек должен выбрать то, что ему ближе, нравственно более комфортно. И этот выбор будет осуществляться им самостоятельно и добровольно», — пишет А. Я. Флиер в работе «Культурологическая парадигма образования (к определению понятия)», к которой мы уже неоднократно обращались [96]. «Образовательные потребности отдельного человека и общественные запросы к образованию, в принципе, могут существенно различаться, поэтому актуальной является проблема согласования индивидуальных и социальных целей непрерывного образования», — полемически высказывается И. А. Колесникова [47].

Система социальных вызовов, так называемых общественных запросов, конвенциональна и в этом смысле, на наш взгляд, потенциально управляема человеком; культурная система не конвенциональна уже потому, что в ее состав входит такой естественный знак, как язык. Культурную ситуацию можно фиксировать, отслеживать, описывать, но ее практически невозможно изменить волей человека: это всегда естественный процесс преобразования одного культурного кода другим. Поэтому, на наш взгляд, непрерывное образование должно обладать не только потенциалом развития личности в смысле присвоения ею системы культурных норм, но и антикризисным потенциалом существования индивидуума в несвойственной ему (точнее — осваиваемой вновь, иногда путем отказа от прежней) аксиологической парадигме. При этом важно не только обладать информацией о «трансформациях, происходящих с носителями традиционных культурно-образовательных практик», но и уметь оперировать арсеналом надежных «способов проектирования содержания обучения в течение разных периодов жизни» [47]. В этом смысле, дополним, справедливо высказывание В. В. Серикова о том, что подготовка педагога в данном контексте возможна в логике «нового вида педагогической деятельности — поддерж-

ки становления различных видов» *культурного* опыта личности, «опыта быть личностью» в различных *культурных ситуациях* (курсив наш — Авт.) [85].

2. *Непрерывное образование — институт «культурного наследования».*

Применительно к этой формуле возникают по меньшей мере два возможных контекста. Первый из них связан: а) с попыткой соотнести содержание образования с новым (формирующимся) культурным содержанием (А. П. Огурцов, В. В. Платонов, О. В. Архипова и др.) и б) с рефлексией культурной традиции (В. А. Куц и др.). Второй — с построением системы непрерывного образования на «глубинных основаниях» национальной культуры (русской традиционной культуры) как условием психологического — на подсознательном уровне — принятия его человеком (В. А. Куц, И. В. Герасимова и др.).

По мнению М. С. Кагана, в настоящее время «человечество переживает очередной — и, может быть, самый ответственный в его истории — переходный период от одной системы ценностей к другой <...> к той новой иерархии ценностей, которая восстанавливает былое значение ценностей, но уже не религиозно-мистического характера, а десакрализованного гражданственно-этико-эстетически-экзистенциального» [46]. В связи с этим, вероятно, должны быть существенно изменены ракурс научной рефлексии феномена культуры и образовательная практика постижения культурной ситуации.

Размышлению о методологическом статусе современной науки о культуре А. Я. Флиер посвятил статью «Науки о культуре после постмодернизма. Постфутурология», в которой пытается осмыслить ее новые задачи. Рефлексия результатов развертывания культуры, собственно системы духовных и материальных ценностей, полагается уделом науки предшествующих постмодерну эпох, в то время как «...теперь в познании культуры становится актуальной цель осмыс-

ления ее как системы определенных *трендов изменчивости* <...> как *намерения*, выявляющего *культурно обусловленные цели* социальной активности людей» [97].

Переходя, таким образом, от культуры опредмеченного к культуре деятельностного типа, мы сталкиваемся с тем парадигмальным сдвигом, который Томас Кун характеризовал как накопление критической массы культурных аномалий, — назовем ее совокупностью противоречий между культурой постмодерна (и оформляющегося постпостмодерна) и традиционной культурой модерна (или индустриального общества). Новая система ценностей должна быть трансформирована в перечень конкретных задач образования, какими бы консервативными ни были взгляды ученых и практиков на зарождающиеся в культуре новые системы и парадигмы<sup>7</sup>. В противном случае образование перестанет действовать как мощный гуманистический инструмент и превратится в механизм безучастного исполнения заказа госполитики. Оно вернется к просвещенческим функциям,

<sup>7</sup> Наиболее активные попытки адаптации идей постмодернизма и перенесения их на образовательную почву предпринимаются западными учеными. При этом выделяются три типа отношения к постмодернизму: резко негативное («педагогика несовместима с постмодернизмом» — Р. Рапп-Вагнер, Ю. Олькерс и др.); «апологетическое» (постмодернизм — «новый этап в развитии новой педагогики»); «промежуточное» (философия постмодернизма составляет область обогащения концептуального аппарата педагогики — Р. Юшер, Р. Эдвардс, Э. Кезел, Г. Улмер) [72].

утратив свою главную миссию — формировать личность, наряду с выполнением множественных социальных ролей олицетворяющую *духовный образ* человека той или иной эпохи.

*3. Непрерывное образование — способ овладения культурой ученичества, так называемой «культурой непрерывного образования»<sup>8</sup>.*

Данный феномен рассматривается в работе И. А. Колесниковой «Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия» относительно «масштаба конкретной эпохи», «исторически сложившихся типов образовательных институтов» и представляет собой «интегративную характеристику способности человека к личностному развитию через преэминентность образовательных практик» [47]. Культура непрерывного образования находит выражение «в *смыслах*, которыми человек наполняет свою деятельность в сфере *обучения*, в *способах проявления познавательной активности* на разных этапах жизненного становления <...> в том, как именно, насколько продуктивно и этически приемлемо он выстраивает свое поведение в образовательном пространстве» [Там же]. Ее структура в составе восьми компонентов (ценностный, перспективно-целевой, праксеологический, продуктивный, рефлексивно-оценочный, нравственно-этический, идентификационный и компонент самоорганизации) представлена в упомянутой выше статье и не является предметом подробного описания в рамках настоящей работы. Вместе с тем подход И. А. Колесниковой рассматривается нами как одно из важнейших методологических оснований

<sup>8</sup> И. А. Колесникова использует данный термин наряду с такими, как «поведение в сфере образования», «культура образования», «культура встраивания учения в личную биографию» и т. д.

формирования понятия «культурный эффект образования взрослых».

До сих пор мы вели речь о возможных перспективах культуросообразного (культурно-ориентированного) развития системы непрерывного образования. В исследованном корпусе научно-теоретической литературы (труды А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, С. Г. Вершловского, А. М. Новикова, Г. П. Зинченко, О. В. Купцова, В. И. Маслова и др.) намечается несколько подходов к определению миссии непрерывного образования: от восполнения отчасти утраченной, а в большей степени устаревшей (или устаревающей) системы знаний и прикладных навыков — до развития социальных и личностных компетенций человека и даже его «окультуривания» (в смысле «сохранения и развития культуры общества»); от реализации системы непрерывного образования в пределах организованных формальных структур — до развертывания ее в неформальном и информальном режимах.

Образование взрослых включается в эту систему как «отдельная дискретная стадия, обеспечивающая <...> горизонтальную образовательную мобильность человека в течение его трудовой жизни», «предполагающая обновление, расширение и приобретение новых знаний и умений в рамках существующего образовательного ценза, через участие работника в различных формах переподготовки и повышения квалификации, не приводящих к повышению его формального образовательного уровня», — отмечает Н. Ю. Бармин в монографии «Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ» [10]. В указанном исследовании образование взрослых рассматривается как особый тип «социальной практики, нацеленной на развитие творческого потенциала личности», осуществляющей общественное взаимодействие и трудовую деятельность в изменяющихся социально-экономических условиях [Там же]. В этом смысле эффекты образования взрослых на

микроуровне помещаются в область ресоциализации личности, а на макроуровне — в сферу оптимизации общественного производства и повышение конкурентоспособности страны. Подобный прогностический подход к образованию взрослых, рассчитанный на перспективное личностное и социальное измерение его задач, отражен также в работах Б. С. Гершунского, А. М. Новикова, П. Н. Новикова.

Попытка интерпретации системы образования взрослых с позиций культурного развития человека обозначилась в монографии А. А. Вербицкого «Новая образовательная парадигма и контекстное обучение», где автор рассматривает образование взрослых как «условие для опережающего роста возможностей личности <...> выступающей не только продуктом культуры, но и источником ее развития» [22].

Почему за довольно длительный период научного рассмотрения понятия «непрерывное образование» и не менее долгую историю создания, развития и практической деятельности этой системы вопросы ее концептуального соотношения с актуальным культурным содержанием и господствующими формами оперирования им возникали лишь фрагментарно — в отдельных теоретических сентенциях, декларируемых подходах и т. д.?

Во-первых, довольно сложно однозначно определить статус системы образования в тех «ножницах» культурного и социального измерений, в которые она помещена до определенной степени закономерно: образование является частью того культурного пространства, которое она создает, будучи социальным институтом. Оговоримся, однако, что закономерность эта допустима именно лишь до определенной степени: чем менее свободен тот или иной научный подход от пестования социального в культуре, тем более он концентрируется на общественно значимых эффектах образования.

Рассматривая культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, являющихся результа-

том человеческой деятельности, мы сначала признаем определенную субъективность ее существования, зависимость от форм общественного производства, а затем допускаем «вторичность» любой культурной системы по отношению к системе социальной. Это прослеживается и в отборе образовательных ресурсов — инструментов «конструирования культуры» в человеке и обществе (вспомним термин «окультуривание»), и в последующей оценке эффективности их влияния. И как бы нами ни понималось личностное развитие человека, и сколь бы внимательно мы ни подходили к вопросам его творческого роста, ценностно-смыслового определения, социальные установки всегда будут работать прежде всего на достижение внешних атрибутов успешности человека в пределах той или иной общественной группы или ситуации. Вероятно, и в этой ситуации можно говорить о потенциальных культурных эффектах образования, только понимать их стоит не как «вхождение в культуру» (потому что сама культурная система объективно не существует, она — общественная производная), а как приобретение человеком таких компетентностей и формирование у него таких ценностей, которые социально маркированы как некая норма, образец, эталон.

Можно подходить к культуре как к определенному набору кодов, которые предписывают определенный стиль жизнедеятельности, способ мышления человека и выражения им своих мыслей и переживаний. Такой взгляд объективирует культурную систему в целом и различные явления и процессы, происходящие в ней, в частности. Именно эти коды определяют облик того ценностного тезауруса, который производится или воспроизводится обществом и транслируется образованием. И только тогда, на наш взгляд, можно говорить о культурных эффектах образования как постижении человеком закономерностей современной ему культурной ситуации, освоении им набора культурных кодов.

Управление такими культурными эффектами намного сложнее. Любая динамичная система тяготеет к определенной устойчивости, и сколь бы разнообразным ни было ее наполнение, вариативность всегда предполагает норму. Социальная норма конвенциональна, культурная норма представляет собой первичную моделирующую систему, которая управляет и отбором актуальных кодов, и — опосредованно — поведением человека, и общественной жизнью.

Во-вторых, вероятно, столь стремительные качественные изменения культурной ситуации составляют особенность последнего десятилетия. Не успевает тот или иной набор культурных кодов оформиться в качестве нормы, как, отталкиваясь от него, возникает другая система: норма превращается в аномалию, новация устаревает. Управлять парадигмальными сдвигами, как нами было показано выше, человек не может. Но нам под силу их понять и освоить, точнее — попытаться сначала систематизировать, а затем спрогнозировать характер этих культурных изменений, чтобы быть готовыми адаптировать к ним условия нашей социальной жизни.

Наконец, в-третьих, в последнее время намечается довольно устойчивая тенденция к фундаментальному переосмыслению самой концепции образования взрослых. Видимо, именно сейчас, когда так углубленно стали заниматься, с одной стороны, вопросами личностного развития, самоопределения и самоорганизации педагога в различных формах непрерывного образования, а с другой — социальными эффектами образовательной деятельности, пришло время для осмысления миссии образования взрослых в общекультурном пространстве.

Поскольку культурные эффекты образования взрослых представляют собой один из вариантов реализации рассмотренной нами типологии данного вида эффектов образования, они вписываются в общую матрицу выявления и качественного измерения культурных эффек-

тов, которая была представлена нами выше. Иными словами, они могут быть обнаружены в областях культурно значимой информации, в способах индивидуального оперирования ею и передачи ее в процессе социального взаимодействия и зафиксированы на различных уровнях общекультурного и индивидуального измерения (см. рис. 1 и 2).

Вместе с тем образование взрослых обладает отличительными системообразующими характеристиками, которые в той или иной степени влияют как собственно на получаемые культурные эффекты, так и на способы их измерения. Рассмотрим их более подробно.

1. *Дополнительность образования взрослых* (А. А. Вербицкий, А. В. Мудрик, В. И. Слободчиков и др.). Социальный потенциал данного принципа заключен в возможности «установить соотношение социальной локальности личности и существующей социальной практики», то есть буквально «усвоить новые ценности, роли, навыки вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших» с целью «включиться в активную производственную и социальную жизнь» [10]. Личностное (гуманитарно-антропологическое) измерение данного принципа связано с необходимостью «восполнить образование до целого», чтобы развить способность человека быть «субъектом собственной деятельности» [87].

Практика вхождения индивида в новую культурную ситуацию не всегда может быть реализована по принципу восполнения того или иного элемента (информационного, аксиологического, операционального) прежней системы. Парадигмальная перестройка требует качественного общесистемного изменения содержания информации (в широком смысле — включая знания, опыт, ценности и т. д.) и механизмов работы с ней. Как показала практика тотальной ликвидации информационной безграмотности педагогической общественности, решение проблем общения и совместной работы в интернете не снимает

проблем поколенческого непонимания в сети. Освоения новой формы, конечно, недостаточно для овладения новыми принципами порождения и оперирования текстом как суммой знаков, необходимых для коммуникации.

Иными словами, в контексте постоянных социокультурных перемен принцип дополнительности образования взрослых реализуется довольно условно<sup>9</sup>. О дополнительности, на наш взгляд, здесь можно вести речь лишь в аспекте наложения новой информации на наличествующий личностно-профессиональный опыт, что, следует признать, может повлечь за собой и целую совокупность противоречий, и резкое психологическое отторжение неосознанного и неосвоенного, и отказ от прежних установок. В этой ситуации требуется гораздо больше усилий для того, чтобы процесс образования взрослых смог дать культурно значимые эффекты. Более того, поливозрастной состав обучающихся педагогов затрудняет поиск и определение их стартовых мировоззренческих, ценностно-смысловых позиций.

2. *Опережающий (инновационно-развивающий) характер образования взрослых*. Данный принцип был обоснован в уже упоминавшийся нами монографии Н. Ю. Бармина «Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ». Ее автор, рассматривая различные институциональные формы дополнительного профессионального образования, связывает формулу «развитие образования» не с функциями заполнения предметно-содержательных (знаниевых) лакун и совершенствования операционально-технологической грамотности педагога, а с формированием нового

<sup>9</sup> Разделяем позицию Л. И. Ермаковой о необходимости отказа от традиционного деления образования на базовое и дополнительное в обществе с высоким уровнем социальной неопределенности.



профессионального опыта и выработкой новой системы ценностей [10].

Полагаем, что данная модель профессионального развития может соответствовать не только социально-экономической стратегии «работы на опережение», но и парадигме перспективного культурного развития. Именно в ней может быть сосредоточено условие преодоления ситуации «поколенческой неопределенности» в культуре. В области образования взрослых она возникает тогда, когда педагог, получивший образование и успешно профессионально реализовавшийся в прежней культурной ситуации, приходит повысить квалификацию в соответствующую организацию, получает там актуальное знание о старом предмете (программа-минимум) или овладевает новой формой работы с ним (программа-максимум), а затем возвращается на рабочее место и применяет полученное новое знание все с той же невысокой степенью эффективности. Образно говоря, можно бесконечно совершенствовать керосиновую лампу, ожидая получить электрическую. Процесс этот бессмыслен, а результат нулевой в обоих случаях. Попытки адаптироваться к изменяющимся социальным условиям без понимания хотя бы ближайшей перспективы развития культурной ситуации, которая, как нами было показано ранее, управляет общественной инфраструктурой, а priori ставят нас в позицию «вечно догоняющих».

## ГЛАВА 2 \_\_\_\_\_ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: НА ПУТИ К ЧЕЛОВЕКУ ЭПОХИ ПОСТПОСТМОДЕРНА

---

- ✦ Постмодерн и постпостмодерн: к обоснованию образовательного ракурса проблемы
- ✦ ТЕКСТОобраз и ТЕХНОобраз как маркеры культурной среды эпохи пост- и постпостмодерна
- ✦ От постмодернистской чувствительности — к транс-сентиментализму постпостмодернизма
- ✦ От кризиса индивидуальности — к групповой идентификации: этапы антропологического ренессанса

### 1. ПОСТМОДЕРН И ПОСТПОСТМОДЕРН: К ОБОСНОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РАКУРСА ПРОБЛЕМЫ

**В**опросе о классификации культурных эпох можно придерживаться линии «классическая — неклассическая — постнеклассическая» (О. В. Архипова). Данная

дифференциация маркирует «различные типы рациональности», и хотя, по мнению В. Степина, предложившего термин «постнеклассика» в одной из своих статей, она может использоваться при характеристике различных форм и видов познавательной деятельности [91], наиболее закономерно бытование указанной триады в сфере науки в целом и философского знания в частности.

С определенной степенью условности можно рассматривать эту триаду параллельно с предложенной Э. Тоффлером в работе «Третья волна» классификацией типов обществ — аграрное, индустриальное и постиндустриальное (информационное) общество [94].

Когда же мы вторгаемся в область нерационального осмысления мира, различных форм культурного самовыражения (прежде всего — художественно-эстетической), мы, вероятно, должны вести речь о другой системе понятий, формируемой все в той же логике преемственности: «реализм — модернизм — постмодернизм». Неслучайно среди родоначальников и основных идеологов постмодерна мы в большинстве своем встречаем литературоведов, лингвистов, культурологов (Ролан Барт, Жак Деррида, Юлия Кристева, Жан-Франсуа Лиотар, Жан Бодрийар, Умберто Эко и т. д.). Именно в этой системе координат будет разворачиваться наше дальнейшее изложение. При этом мы, безусловно, понимаем, что постмодернизм не смог бы столь четко оформиться в искусстве, если бы не имел под собой основы философии постнеклассического типа: ни одно современное состояние культуры (тем более в том смысле, в котором она понимается нами) не исключает, а наоборот, предполагает философские концепции миропонимания и мирообъяснения.

Между тем во многих современных российских исследованиях постмодернизм (и постпостмодернизм) осмысливается в общефилософском ключе (работы В. А. Кутырева, Н. Б. Маньковской, В. В. Курицына, Т. Е. Савицкой, М. Н. Эпштейна, Д. А. Пригова и др.). Ком-

плекс проведенных этими учеными исследований содержит детальную методологическую характеристику интересующих нас культурных эпох, поэтому их линейное описание останется за рамками настоящей работы. Считаем необходимым лишь представить здесь некоторые основополагающие тезисы, на которых базируется авторский подход к изучению образовательной парадигмы постмодернистского и постпостмодернистского толка.

*Постмодерн* — это актуальная культурная ситуация в совокупности ее идеологических, ценностно-смысловых и художественно-эстетических характеристик; это господствующая эпоха. *Постпостмодерн* — оформляющаяся в настоящее время в качестве системы основных характеристик культурная ситуация; это эпоха, приходящая на смену постмодерну, обнаруживающая как черты преемственности по отношению к актуальной культурной ситуации, так и элементы несовместимых с ней культурных аномалий.

Однокоренные образования с аффиксом *-изм* широко рассматриваются нами, вслед за В. А. Кутыревым, как обозначения направлений развития в указанные эпохи. При этом В. А. Кутырев не склонен говорить о постпостмодерне как о самостоятельной эпохе, считая постпостмодернизм современным направлением развития культуры эпохи постмодерна [52].

Напомним, что сравнительно недавно отдельными исследователями (например, Х. Летеном и С. Сулейман) и постмодернизм не рассматривался как самостоятельная культурная система в эпоху безраздельного господства модернизма (постмодерн понимался лишь как переосмысление и переоценка установок модерна).

Думается, что комплекс зарождающихся между этими эпохами ментально-аксиологических противоречий приобретает со временем характер антагонистических — их нельзя преодолеть, не выйдя за рамки одной из си-

стем и не допустив их одновременного сосуществования и непрерывного влияния друг на друга.

В сознании современного человека сосуществуют не просто различные направления развития культуры в пределах одной эпохи постмодерна, которая стала колыбелью самых разных художественно-эстетических и аксиологических влияний, но и сами культурные ситуации, прежде всего — постмодерна и постпостмодерна.

При этом модернистские черты в культуре современности «становятся олицетворением нормы, своеобразным официозом <...> уже устаревающим, приближающимся к “мертвой классике”» [52].

Каковы же наиболее релевантные культуре постмодерна и постпостмодерна явления и процессы, проекция которых на образовательную почву дает те культурные эффекты, о которых шла речь выше?<sup>10</sup>

Во-первых, традиционные в культуре постмодернизма *текстобразы* (основополагающий постмодернистский тезис: «Ничто не существует вне текста» — Ж. Деррида) сменяются новыми маркерами художественной среды — *технообразами* (А. Коклен). Во-вторых, традиционная для культуры постмодернизма *чувствительность* превращается в постпостмодернистский *транссентиментализм* (постпостмодернизм — своего рода реанимация ушедшего в прошлое соцреализма с его краеугольной идеей культивирования традиционной духовной культуры, непреходящих ценностей, «светлого будущего»; концептуализацией счастья, успеха и красивой повсе-

<sup>10</sup> Эти процессы были нами ранее систематизированы в статье «Культурные эффекты образования взрослых: на пути к человеку эпохи постпостмодернизма» [61]. Подробному описанию каждого из них будет посвящен отдельный раздел данной главы монографии.

дневности). Наконец, в-третьих, традиционное для культуры постмодернизма представление об *уникальности отдельной личности* в эстетике постпостмодернизма сменяется тезисом об уникальности *социумов различных типов*, в том числе — национальных, «сохраняющих в условиях глобализма свою культуру и идентичность, хотя и впитывающих неизбежные элементы глобальной культуры» [66].

Попытки «примерить» идеи постмодерна на систему образования стали предприниматься сравнительно недавно — сначала в недрах западноевропейской науки, а в последнее время и на российской почве. Сложность практического приложения постмодернистских тезисов может быть объяснена тем, что «в рамках постмодернистской философии так и не сложилось системного взгляда на образование. Фрагментарность и внутренняя конфликтность в отсутствие рациональных системных построений отразились на возможности реализации постмодернистских сюжетов в педагогике» [5]. Кроме того, думается, еще недостаточно преодолен стереотип восприятия постмодерна в большей степени как некоей философской абстракции, научного конструкта и в меньшей — как картины той реальности, в которую мы погружены (вероятно, не так легко признать, что в общем абсурдистская панорама и есть зеркало нашей повседневности).

В предыдущей главе мы уже упоминали о том, что в корпусе профильных зарубежных исследований условно можно выделить три «типа отношения к постмодернизму»: остро негативное («педагогика несовместима с постмодернизмом» — Р. Рапп-Вагнер, Ю. Олькерс и др.); «апологетическое» (постмодернизм — «новый этап в развитии новой педагогики»), «промежуточное» (философия постмодернизма — область обогащения концептуального аппарата педагогики — Р. Юшер, Р. Эдвардс, Э. Кезел, Г. Улмер) [72].

Российские исследования в данном ключе отличаются скорее обобщенным анализом образовательных явлений в русле социокультурных модернизационных процессов и изменений более глубинного — общефилософского — толка (работы В. А. Конева, Н. А. Зимы, О. В. Архиповой, Г. Б. Корнетова и др.). Так, в диссертационном исследовании Н. А. Зимы «Глобализация культуры и специфика ее проявления в России» инновационные процессы в образовании поставлены в определенную степень зависимости от возрастающего объема используемых информационных технологий. При этом актуальная картина вузовской системы (автор рассматривает в основном систему высшего образования), нуждающейся в радикальном обновлении форм и содержания, выглядит, по мнению ученого, далеко не лучшим образом. «Действующие учебные планы и программы не учитывают этапов общекультурного и профессионального развития личности будущего специалиста, ориентируют обучение в вузе на предметно-разобобщенную подготовку в ущерб целостному развитию личности будущего молодого специалиста, не стимулируют студентов к самообразованию, ограничивают возможности учета специфических особенностей в ситуации социального глобализма» [39].

В логике рассматриваемой в настоящей монографии проблемы довольно интересным представляется взгляд Н. А. Зимы на так называемое метаобразование как процесс, «сопровождающий формирование человека всю жизнь, в любом месте и в любое время» [Там же]. Непрерывное образование рассматривается как условие постижения человеком современной картины бытия в ее философско-методологическом, общественном и личностном измерениях. В этом ученый видит залог сохранения целостности человека в культуре. Традиционное образование, напротив, эту целостность членит, адаптируя человеческий потенциал «к социально детерминиро-

ванным на данном историческом этапе видам профессиональной деятельности» [Там же].

Однако наиболее близко к интересующей нас проблематике подошла О. В. Архипова, исследующая вопросы непрерывного образования в постнеклассическую эпоху. Особую значимость работы ученого представляют в логике развития культуросообразного содержания непрерывного образования в силу намечающейся в подходе О. В. Архиповой попытки «экстраполировать современные педагогические концепции в недалекое будущее» и констатации «неукорененности, зыбкости и безосновательности современного образования на почве культуры» [5].

Пропитано ли в действительности современное образование взрослых ароматом «эпохи пост»? Или за ним продолжает тянуться шлейф культурной традиции? Как придать образовательной «зыбкости» черты фундаментализма? Возможно ли в принципе редуцировать маркеры культурной среды, перенести их на образовательную почву?

Попытке ответить на эти вопросы мы посвятили вторую главу монографии, попытавшись «опредметить» весьма абстрактные и по своей сути, и по способу научно-теоретической интерпретации черты культуры пост- и постпостмодерна в современном образовательном дискурсе.

## 2. ТЕКСТОБРАЗ И ТЕХНОБРАЗ КАК МАРКЕРЫ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ЭПОХИ ПОСТ- И ПОСТПОСТМОДЕРНА

«Нет ничего такого в жизни и в нашем сознании, чего нельзя было бы передать русским словом», — утверждал Константин Паустовский. Вероятно, не существует ни одного явления культуры и

культурного процесса, которые нельзя было бы представить в виде образов — словесных, художественных, ментальных и любых иных. Они фиксируют и удерживают культурно значимую информацию в наиболее лаконичных, семантически емких, удобных для кодирования и прочтения формах. Это образы, которые говорят за целую культурную эпоху, даже если она совсем непродолжительна по времени; они суть метонимия той или иной эпохи. Раскодируя образ культуры в целом, мы добираемся до смысловых узлов, связующих ее мельчайшие крупинцы, до ее элементарных частиц. Иначе говоря, в культуре нет и не может быть семантически нейтральных фрагментов — чего-то менее важного или вовсе незначительного; однако постигать ее, видимо, можно только в свойственной образу целостности.

«Нет ничего, кроме текста», — провозгласил Жак Деррида в «Философии деконструкции». Впоследствии этот лозунг распространился на всю философскую и художественно-эстетическую систему постмодернизма. Текст как образ культуры эпохи постмодерна описать чрезвычайно сложно. И потому, что над авторами каждой новой характеристики неизбежно довлеет авторитет предпринятых ранее попыток систематизировать созданный для интерпретации и сложно поддающийся процедуре «раскладывания по полочкам» материал. И потому, что каждая новая, с трудом извлекаемая из постмодернистской синкреты черта, исподволь соотносимая нами с признаками «эпохи пост-пост», уже не кажется самоценной.

Выход из сложившейся ситуации, обоснованный спецификой самого объекта, — целостное рассмотрение текстобраза, допускающее логическое следование и взаимосвязь каждого его следующего штриха с предыдущим.

*Во-первых, в культуре постмодерна изменяется сам принцип интерпретации текста:* от истолкования заложенного в нем смысла по пути структурно-семантиче-

ской реконструкции до порождения новых смыслов в ходе «означивания» текста (термин Ю. Кристевой). Смысл перестает быть объективной принадлежностью текста, становясь субъективной характеристикой читателя. Так, название одного из крупнейших постмодернистских текстов, принадлежащих перу Умберто Эко, — «Имя розы» — связано, по признанию самого автора, именно с тем, что «роза как символическая фигура настолько насыщена смыслами, что смысла у нее почти что нет»<sup>11</sup>. Дихотомия «текст — структура», о которой мы вели речь в первой главе настоящего исследования, существует в эпоху постмодерна с явным акцентом на последней.

*Во-вторых, текст мыслится как динамичная структура, постоянно становящаяся, конституирующаяся, строящаяся.* Текст — не набор готовых семантических формул. Если прообраз классического текста (хотя, как мы отмечали выше, говорить о модерне как о классике можно лишь с оглядкой на постмодерн) — дерево, то текст в постмодерне олицетворяет ризому (понятие Ж. Делеза и Ж. Гваттари) — разветвленная и запутанная корневая система, лишенная центра-основы, начала и конца. Динамика текста поддерживается тем, что он есть набор непрерывно изменяющихся отношений, процессов; текст, образно говоря, подобен «колонне маленьких муравьев, покидающих одно плато [временная зона устойчивости в структуре. — Авт.], чтобы занять другое; каждое плато может быть прочитано в любом месте и соотнесено с другим» [34].

*В-третьих, эксплицируемые смысл и содержание постмодернистского текста не идентичны реальной действительности.* Это не «зеркало» реализма, которое, по Стендалю, проносится «вдоль дороги жизни». И это не модернистский ремейк, являющий попытку

<sup>11</sup> Эко У. Заметки на полях «Имени розы». М. : Астрель, 2011.



увидеть мир иначе, опрокинув его канонические устои и создав образ иной реальности, другого, всеми силами души желаемого мира, не чувствующего пульса социальных катаклизмов, существующего по законам иррациональности — в эстетическом блаженстве или нарочитом антиэстетизме как утверждении неортодоксальных представлений о прекрасном. Не тот воображаемый мир субъективно ощущаемой истины, в который хочется убежать и затеряться на «берегу очарованном», в «очарованной дали». Это всякий раз конструирование новой реальности по принципу множественности миров и разных вариантов существования в них.

«Мало сказать: “Да здравствует множественность!” Множественность еще нужно создать!» [34]. Созидательным началом и самым действенным инструментом в творении этой множественности, строго говоря, оказывается игра — прежде всего как художественный прием. Вспомним героя известного романа Джона Фаулза «Коллекционер»: он играет на тотализаторе и в реальной жизни, охотясь за Мирандой, устраивая с ее участием настоящий спектакль («Я тоже актер хороший»); игра для Клегга — это единственная форма жизни, прекрасная потому, что в ней можно отдаться в руки судьбы и — в случае везения — одержать победу. Игра, однако, простирается и во внетекстовое пространство, становясь *доминантой культуры*. Непревзойденный толкователь принципа игрового начала в культуре (не только постмодерна) Й. Хейзинга утверждал: «Игра в культуре <...> некая данность, предшествующая самой культуре, сопровождающая и пронизывающая ее от истоков вплоть до той фазы культуры, которую в данный момент переживает сам наблюдатель <...> Игра как некая форма деятельности, форма, наделенная смыслом, и как социальная функция» [103].

*В-четвертых, постмодернистский текст нелинеен. Он нарушает традиционные законы линейной пре-*

*емственности: и художественно-эстетической, и историко-культурной.* Ролан Барт сравнивает этот текст с «новой тканью, сотканной из старых цитат». Эта ткань не производит впечатления целостности и законченности, представляя собой лишь случайные «обрывки культурных кодов <...> фрагменты социальных идиом <...> общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек» [12]. Это интертекст (термин Ю. Кристевой), «текст в тексте», искусство «во второй степени». Бесчисленные аллюзии и реминисценции суть игра с читателем, его эстетической памятью. Французский живописец Жерар Гаруст символично назвал одно из своих знаменитых полотен, выполненных в духе постмодерна, «Дежа-вю»: художественный текст этой культуры где-то «уже увиден», «услышан», «прочитан». Этот текст часто не детерминирован ничем: ни авторской биографией, ни закономерностями литературного и историко-культурного процессов, ни какой-либо иной «внешней силой», которая, по меткому выражению Р. Барта, «причиннее всех других». Вспомним роман Милорада Павича «Бумажный театр», который сам автор именует «антологией современного мирового рассказа». Текст содержит тридцать восемь рассказов, а также библиографические сведения об их авторах — представителях разных национальных литератур. И все это — рассказы, авторы, информация об их жизни — выдуманно М. Павичем, который, по его собственному утверждению, получал неопишное удовольствие, «выдумывая мужчин и женщин <...> целую современную мировую литературу, названия книг, которые никогда не были написаны, жизни и судьбы людей, которые не существовали» [75]. В этой же логике формального «обезличивания» развивается образ Автора в автобиографическом фильме Андрея Тарковского «Зеркало». Состояние Автора ощущается через изображение

предметной среды — собственно предметов, их движения, формы, цвета и т. д., однако сам он абсолютно условен. Персонаж, называемый Автором, в ходе фильма так и не появляется на экране.

Причина этому — небезызвестная философская генетически, а впоследствии ставшая эстетической формула «старый Бог умер», выведенная еще Ф. Ницше. А вместе с ним — и автор, и человек вообще. Заметим, что, взятая в предельно гиперболизированном виде, данная формула доводится до своего абсурдистского максимума другим тезисом: «Смерть Бога не имеет никаких последствий <...> Бог и отец никогда не существовали», — пишут Ж. Делез и Ж. Гваттари в работе «Капитализм и шизофрения» [34].

Абсурд, таким образом, из оценочной характеристики бытия превращается в еще одну смыслообразующую категорию постмодерна. Граница между реальностью и абсурдом стирается в пределах самого текста, интерпретация превращается в деконструкцию: все что угодно может быть осмыслено и переосмыслено, в этом процессе нет сдерживающих рычагов. Отсутствие внешней детерминанты неизбежно привело к остановке действия регулятора философско-эстетического процесса. Собственно, и сама формула о смерти Бога сегодня легко переоформляется в концепцию «смерти теологии», которая констатирует уход из человеческой жизни «трансцендентного измерения», перманентного проецирования «событий человеческой жизни на Бога» [67].

*В-пятых, текст в постмодерне самодостаточен и самоценен.* По справедливому замечанию Р. Барта, он существует «ради самого рассказа, а не ради прямого воздействия на действительность, то есть, в конечном счете, вне какой-либо функции, кроме символической деятельности как таковой» [12]. Это вполне объяснимо с позиции ключевых особенностей постмодернистского текста, о которых мы вели речь выше. Если сам текст

не является сокровищницей смысла, то и его экспликация не может расцениваться как мало-мальски культурно значимый процесс. Важна игра интерпретаций текста, вариантов «означивания» его структуры.

Резюмируя, можно заключить, что текстовая реальность представляет собой область существования и активного культурного (игрового) действия человека эпохи постмодерна. Эта область конструируется средствами языка, она неаутентична, искусственна, ненадежна как инструмент постижения реальной действительности. Как весьма закономерный в этих условиях переход от языковой интерпретации к реальному деланию возникает другая — компьютерная — среда. Технообраз постепенно становится инструментом нового — постпостмодернистского — мышления, символом культуры, приходящей на смену постмодерну. Что же представляет собой этот новый маркер культурной среды?

Технообраз — принадлежность виртуального мира, для которого характерны: а) кажущееся, мнимое ощущение в качестве истинного, реального; б) производство и управляемость информационно-коммуникационными технологиями, а не языковой структурой. Происходит редукция постмодернистской множественности, снятие стремления к усложнению мира: существуют реальный и виртуальный миры, причем первый мыслится как скудное подобие мира, творимого волей человека, приводимой в исполнение компьютерной мышью. Игра в постпостмодерне предельно формализована, она исключает работу воображения — события виртуального мира слишком жизнеподобны, этот мир можно не представлять, а действовать в нем, воплощать любые фантазии. И при этом, как ни парадоксально, созданный посредством сложнейших технических средств виртуальный мир стремится к упрощению. Постпостмодернистская 3d-культура дает возможность конструировать несчетное количество технообразов, подвергать их реально

ощутимым (на вкус, цвет, запах, осязание) изменениям, однако она исключает рефлексивность, всякий мыслительный процесс — виртуальный мир создается комбинацией клавиш, и чем проще она, тем более совершенен создаваемый технообраз.

Выше мы уже говорили о том, что эстетика постмодерна предполагает отказ от линейно-биографического авторского повествования. Постмодернисты весьма успешно пользуются дарованной им культурной ситуацией возможностью создавать какой угодно свободный образ и — при желании — отождествлять себя с ним (вспомним книгу «Ролан Барт о Ролане Барте»). Виртуальный мир предполагает ту же степень свободы технообраза от его непосредственного создателя с той лишь разницей, что этот образ (иной половозрастной отнесенности, социальной принадлежности и т. д.) наделяется потенциальностью осуществлять вполне реальные действия: в сети можно легко вести переписку от чужого имени, расплачиваться за те или иные услуги, проводить виртуальные встречи и т. д. Возможно, когда-нибудь окажутся пророческими слова М. Н. Эпштейна о том, что «дальнейшее плавание в виртуальный мир, виртонавтика, предполагает исчезновение берега, т. е. самого экрана компьютера — и создание трехмерной среды обитания, воздействующей на все органы чувств» [111].

Граница между культурой постмодерна и постпостмодерна пролегает в пределах индивидуального сознания человека, и отследить ее довольно сложно. «В быстро меняющемся обществе история — это не трясущаяся земля, а текущая вода, которая обновляется ежеминутно и ежедневно, — она не застаивается, а потому и не производит грохота прорванной плотины» [Там же]. С каждым днем возрастает количество времени, проведенного людьми (прежде всего подростками) в сети, снижается возрастной порог обитателей интернет-пространства. Эти количественные изменения влекут представляю-

щие настоящую угрозу качественные преобразования: снятие ментальной границы между реальным и виртуальным и возрастающую зависимость от средств ИКТ, которые становятся не столько инструментом оперирования информацией, сколько фундаментом порождения мысли как таковой. Человеку уже нет необходимости напрягать свою память, развивать мышление — достаточно научиться алгоритму «запрос — поиск — выдача» информации, причем такой, которая максимально удовлетворяет изысканному вкусу современного ИКТ-пользователя. Всем известная житейская мудрость гласит: «К хорошему быстро привыкаешь». Обширная зона интеллектуально-волевого комфорта может создать для человека ситуацию беспрецедентной зависимости.

Изменение культурных ситуаций, систем взглядов и ценностей протекает довольно интенсивно, и наиболее восприимчивы к этому процессу те, чей мировоззренческий, жизненный и профессиональный опыт еще невелик или недостаточно значителен. Именно поэтому сегодня стиль жизни педагогов очень часто существенно не совпадает со стилем жизни их учащихся-подростков: в то время как последние активно осваивают «рваное» культурное пространство постпостмодерна, первые (во всяком случае, большинство из них, хотя, безусловно, массив педагогов неоднороден), вероятно, не до конца преодолели и порог модернизма.

Культурная ситуация современности, являющаяся в известном смысле прообразом постмодернистского текста, безоценочно вбирает в себя все многообразие мира без членения его на значимое и незначительное, главное и второстепенное. Это в определенной мере отражается и на содержании образования, и на процедуре отбора педагогических технологий. Речь идет об изменении нормативного содержания образования, точнее — изменении статуса нормы по отношению к образованию: размываются границы между теорией, определяющей

вектор развития фундаментальной науки, и практикой как плацдармом для реализации наиболее жизнеспособных инноваций. Образовательный процесс на местах оказывается потенциально готовым рождать новые образцы педагогической деятельности, и задача науки — эти явления вычлениить и грамотно систематизировать. Образование взрослых сегодня — это обучение опытом эффективно реализуемого педагогического процесса: не обучение на практике, а образование самой этой практикой, которая, несмотря на довольно жесткую стандартизацию образовательной деятельности, все же сохраняет живую уникальность. Думается, в этой полифонии ресурсов образовательной практики и заключается ее культурная маркированность. Вот почему голос педагогического сообщества отчетливо звучит в бесконечной рефлексии бюрократизации современной жизни — можно унифицировать требования к результатам образовательной деятельности (на цензовых уровнях образования это даже необходимо), но довольно сложно (и нужно ли?) сводить в унисон многообразные способы работы с неповторяющимся уникальным ресурсом детского ума и души.

Колоссальной разрешающей силой в этом отношении обладают технологии изучения, систематизации и трансляции лучших образцов педагогической практики. Эти технологии позволят сохранить продуктивный творческий потенциал человека в посткультуре, в известной степени обезличивающей субъекта деятельности, растворяющей его в многовариантной игре слов или безвозвратно утрачивающей его в сетях всемирной паутины. Иначе говоря, *миссия образования взрослых* (не повышения квалификации!) заключена в *возвращении к человеку не только как носителю образовательной практики, но и как ее автору*. В этом заключен и мощный антикризисный потенциал системы образования в целом. В эпоху бесконечной концептуализации (та же игра, но не в

слова, а в понятия), несчетных образовательных инноваций (здесь уже, видимо, игра в слова) система образования взрослых оправдывает свое существование, являясь механизмом перевода языка уникальной педагогической деятельности на метаязык особой — практико-ориентированной — науки.

Вторая важная задача связана с оперированием образовательным знанием уже как технообразом. Система образования «третьей волны» (по Э. Тоффлеру) и в частности система образования взрослых нередко форсирует технологическую сторону образовательного процесса. Способно ли это дать потенциальные или реальные культурные эффекты, то есть изменить сам стиль, образ мысли и поведения человека, создав такую образовательную среду, где «освоение киберпространства станет не целью образования, а механизмом саморазвития»? [24].

В работах ученых, посвященных исследуемой проблематике (В. А. Конев, Н. А. Зима, О. В. Архипова, Г. Б. Корнетов и др.), педагог системы непрерывного образования нередко рассматривается прежде всего как организатор образовательного процесса (наставник, коучер, фасилитатор и т. д.). Безусловно, понимая под «обучающимся» человека, являющегося носителем собственного профессионального и личностного опыта, довольно сложно представить над ним всезнающего и всемогущего преподавателя — активного «донора» образовательного знания.

В современном культурном пространстве оперирование информацией как окончательно оформившимся объектом — это скорее «исключение из правил» коммуникации в сети. Каким образом происходит «рождение» мысли «из духа» интернет-общения? Она начинает формироваться в момент и во время ее выражения в сети, получает множество интерпретаций в перепостах и комментариях и, по сути дела, так и не обретает окончательных смысловых границ, попадая в зависимость от пользователей интернет-ресурса.

Образовательное знание, видимо, тоже не может иметь строгих очертаний, восприниматься как нормативно-истинное. Можно организовать процесс образования взрослых в актуальном субъект-субъектном режиме, но если ограничить его лишь рамками передачи знания, то он останется в итоге формализованным. Полилогична должна быть сама процедура порождения знания, отбора профессионально и культурно значимой информации. Другими словами, обучающийся в системе образования взрослых не может сам стать объектом того же воздействия, которое воспроизводит в собственной ежедневной образовательной деятельности — лишь с переменой ролей. В среде, куда он возвращается с полученным новым образовательным знанием, информацией оперируют иначе, и этот иной механизм в самом общем виде определяет стиль жизни современных подростков, в том числе и способ получения ими образовательного знания.

Другое дело — педагог-организатор образовательной практики, работающий в режиме параллельного сосуществования множества педагогических подсистем, границы которых открыты не только для посещения, но и для преобразования. Вспомним для примера принцип работы учителей в профессиональных сетевых сообществах: интегрированное образовательное знание рождается здесь как плод совместных усилий нескольких субъектов. И тогда необходимо уметь грамотно использовать новое образовательное знание (и уже оформленное, систематизированное, и только поступающее на педагогическое «производство»), встраивать его в свою педагогическую практику без ущерба для нее.

Одна из опасностей информационной открытости современного образовательного знания — все в том же риске «смерти автора». Репродуктивный характер образовательной деятельности — обратная сторона избыточности образовательной информации и следствие неумения ее грамотно использовать. Система образования

взрослых в новых социокультурных условиях призвана разработать и предложить педагогу алгоритм работы с информацией в сети.

Выше мы уже обозначили термин «игра» применительно к образовательной системе, являющейся порождением культурной ситуации постмодерна. Действительно, в современном образовании, пожалуй, нет ничего, что не стало бы предметом этой игры.

«Игру нельзя отрицать. Можно отрицать почти любую абстракцию: право, красоту, истину, добро, дух, Бога. Можно отрицать серьезность. Игру — нельзя», — писал Йохан Хейзинга более семидесяти лет назад [103].

Но и в XXI веке мы по-прежнему играем в слова. А поскольку любая игра предполагает большую или меньшую степень неопределенности, то и научно-педагогический терминологический дискурс сегодня — пример такого игрового контекста под условным названием «Пойми меня, если сможешь» (или «Кто напишет сложнее?»). Мы играем информационными технологиями, выходя на все более высокий пользовательский уровень. Играем в профессиональные позиции, примеряя на себя часто несвойственные роли: от выполнения функций все того же коучера/фасилитатора до смены преподаваемой дисциплины (зачастую даже за пределами своего образовательного профиля).

При этом неосознанно формируется совершенно особое — игровое — сознание, которое в «эпоху пост-пост» в силу возрастающих сетевых контактов видоизменяется, упрощаясь, в «интернет-мышление» (термин В. А. Кутырева). Игровое педагогическое мышление утрачивает реальную педагогическую практику в качестве своего важнейшего (основного) объекта. Ее не нужно раскодировать, она имеет реальный объект изменения (ребенок), ее смысл не нуждается в «означивании» как протекающем параллельно смыслообразованию процессе. Она кажется простой и потому неинтересной. Еще более опас-



ная ситуация — с интернет-мышлением. В. А. Кутырев пишет о нем как о нивелирующем всякое созидательно-творческое начало в образовании, что является маркером образовательного процесса, управляемого «человеческим фактором» [52].

Господство той или иной культурной парадигмы, безусловно, не отменяет возможности сосуществования в ее рамках «стилей жизни», соответствующих другим социокультурным моделям. «Социально допустимый репертуар стратегий человеческой жизни в логике “и — и”» гораздо богаче «архитектуры педагогического пространства», которая «задает представления о “правильном”, выстраивая структуру предпочтений в логике “или — или”» [24]. Вполне закономерна идентичность человека той культурной ситуации, в рамках которой он сформировался мировоззренчески. Но возможно, что филигранный подбор образовательных моделей, релевантных тому или иному элементу полихронной культуры современности, позволит отчасти снять остроту проблемы разрыва поколений.

В чем же, резюмируя, могут выражаться культурные эффекты образования взрослых в схематично обрисованных выше условиях? Во-первых, в качественно новых способах проектирования образовательной практики и ее рефлексии как уникальной и самоценной, являющейся источником нового образовательного знания. Во-вторых, в качественно новых способах оперирования информацией в сети как основой порождения нового образовательного знания и формирования новой образовательной практики. Наконец, в-третьих, в качественно новых способах восприятия образовательного процесса как такового, преодолении стереотипа линейности в его организации, нормативной заданности его содержания, завершенности его результатов — иными словами, в адаптации к игровому характеру явлений, происходящих в современной культуре.

### 3. ОТ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ — К ТРАНССЕНТИМЕНТАЛИЗМУ ПОСТПОСТМОДЕРНИЗМА

«Они знают всему цену и ничему не придают ценности» — такой довольно циничной формулой, заимствованной у Оскара Уайльда, часто характеризуют сегодня «племя младое, незнакомое». Видимо, где-то в недрах современной культуры произошел такой парадигмальный скачок, который размыл само понятие ценности, привел к девальвации иррационально-духовной и культивированию материально-прагматической стороны жизни человека. Вместе с тем утрата традиционных ценностей не означает «выталкивания» человека из культуры (речь идет о том, что каждая культурная ситуация продуцирует свою уникальную аксиологическую парадигму). Она может быть чревата лишь кризисом его идентификации в новой культуре, сложностью или невозможностью однозначно отнести себя к той или иной аксиологической системе. В большей степени это, безусловно, характерно для культурной ситуации постмодерна, предлагающей множественность вариантов духовного, профессионального и иного бытия человека.

Однако чтобы реализовать свою уникальную субъектность, выйдя за рамки стереотипов линейности развертывания человеческой биографии в культуре, необходимо не только понимать возможность ее многовекторной направленности, но и ощущать четкое ценностное основание для осуществления каждого нового акта свободного волеизъявления. Без этого основания попытка культурной идентификации обернется культурным отчуждением, шоком.

Напомним, что неприятие модернистами действительности и, соответственно, предпринимаемые ими

попытки выйти за ее рамки были продиктованы эстетическим вакуумом социальной реальности, ее одноцветностью, тривиальностью. Постмодерн, напротив, предлагает человеку эстетическую избыточность, такую аксиологическую палитру, ни одна краска которой не сведена на периферию. Постмодернизм принципиально ацентричен. «Все прежние центры притяжения, образуемые национальными государствами, партиями, профессиями, институциями и историческими традициями, теряют свою силу» [57]. Здесь, вероятно, следует уточнить: «теряют силу» не означает, что они уходят за аксиологический горизонт — они лишь перестают быть точкой отсчета отношений между ценностной нормой и аномалией в ситуации, в общем, аксиологического релятивизма. Модернистское освобождение от оков тяжелой социальной действительности привело в конечном счете к свободе как культурной доминанте постмодерна — свободе от этических догм, незыблемых вечных ценностей, господствующей идеологии. Вспомним, как в известной повести Виктора Пелевина «Омон Ра» в гротесковой форме — посредством игры с текстами советского официоза («Старуха Изергиль» М. Горького, «Как закалялась сталь» Н. Островского, «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого и т. д.) ниспровергаются принципы скованного коммунистического мировоззрения.

Следствием установившегося культурного релятивизма становится одинаково несерьезное, критически-циничное отношение к системе ценностей. Все что угодно может быть подвергнуто постмодернистской иронии. Все преходящее, все существует по законам игры, ничто нельзя принимать «за чистую монету». Ирония как сатирический прием призвана, как известно, поглощать истинный смысл и ценность явлений, высвечивая их ложную (как правило, прямо противоположную) сущность. Ирония невольно разрушает стереотипы общественного сознания, расшатывает фундамент социальной жизни,

делая его зыбким, способным быть перевернутым в любой момент с ног на голову.

Ценностно-эстетическое пространство постмодерна, вследствие этого, не предполагает деления на массовую и элитарную культуру, оно эклектично, многолико. С тем же рвением, с которым человек модерна стремился подчеркнуть собственную избранность, рафинированную утонченность, человек постмодерна педалирует свою «самость», растворяясь в пестроте посткультуры. Нет элитарного и массового писателя и композитора, читателя и слушателя — есть только текст, создаваемый и воспринимаемый как самоценный по праву своего рождения в культуре постмодерна.

Отсутствие границ между обыденным и возвышенным, каждодневным и экзистенциальным дает возможность постмодернистам эстетизировать и осмыслять в философском ключе явления повседневности, находя всякий раз высокое в низменном. Образно эту ситуацию описала Л. Петрушевская: «Кончается счастливое парение в высотах, и глазам открывается хорошо унавоженное пространство, где отныне и навсегда предстоит жить...». В такое пространство погружены героини поэмы «Москва—Петушки» и пьесы «Вальпургиева ночь» Венедикта Ерофеева, комедии «Три девушки в голубом» Л. Петрушевской, повести «Новая московская философия» В. Пьецуха и т. д. Но это только одна сторона действительности, одна реальность, тогда как постмодерн, как известно, выдает «все, принимаемое за действительность» за «представление о ней, зависящее к тому же от точки зрения, которую выбирает наблюдатель и смена которой ведет к кардинальному изменению самого представления» [44]. Во многом это следствие постмодернистской реконструкции. В итоге — все тот же абсурд, дисбаланс и дисгармония, которые переносятся с художественного образа (в живописи, литературе, кинематографе) на субъективное существование человека

и, конечно, затрудняют процесс его идентификации в новой культуре.

Поэтому с культурно-исторической точки зрения вполне закономерно, что усталость от поиска «точки покоя» в калейдоскопе аксиологических и эстетических трендов постепенно приводит к той «прекрасной ясности», о которой в свое время писал еще предтеча акмеистов Михаил Кузмин и которую в начале нового столетия возрождает культура постпостмодерна.

Ее аксиологическая картина стремится к упорядочиванию сложной ценностной панорамы постмодерна, от казу от абсурда и хаоса в пользу идиллической картины мира, в котором человеку комфортно. Нет необходимости мучительно выбирать, идентифицировать себя в культуре: постпостмодерн предлагает готовый «образец для подражания» — легкая, успешная, красивая жизнь, к которой каждый должен стремиться. В авангарде культуры гламура, в известной степени реанимирующей ушедший в прошлое соцреализм, — вечные, непреходящие, традиционные ценности. «Гламур — по крайней мере, в местном изводе — это не просто философия потребления и жизненного успеха, выраженного в товарно-денежном эквиваленте. Это очередная русская мечта, очередная великая утопия, эрзац национальной идеи» [82]. «Лучше быть здоровым и богатым, чем бедным и больным» — столь незамысловато выглядит квинтэссенция этой упрощенной современности. Однако есть, думается, в этой «мерцающей» эстетике (термин Д. Пригова) одна колоссальная опасность, заключенная все в той же примитивизации, которую выше мы отмечали по отношению к ментальному миру человека (вспомним тезис об интернет-мышлении). Теперь, по-видимому, мы должны ее констатировать и в области духовной жизни человека. Человек, неспособный выбирать систему своих ценностных координат, получающий ее в виде готовых рекламных лозунгов, по сути, не умеет самостоятельно и

беспристрастно осмысливать мир. Постмодерн — аксиологическая метафоризация мира; постпостмодерн — его концептуализация. Она выхолащивает образ, созданный метафорой, замораживает его в системе строгих понятий, которые должны быть приняты человеком (неважно: формально или рефлексивно), если он хочет быть принят в «светлое будущее» или хотя бы закрепиться в «гламурном настоящем».

Современный отечественный исследователь культуры Ф. И. Гиренок отмечает: «Каждый хочет отныне иметь свою память, а не универсальную; свой рассудок, а не машинный; свою фантазию, а не то, что выработано в недрах безликих редакций и мозговых трестов знаменитыми машинами. Но как найти и понять что-то свое, если оно все время распадается на что-то чужое... Субъективность отделилась от человека и прижалась к машине, которая производит образы. Субъективность стала слишком серийной»<sup>12</sup>.

Потеря субъективности — или, точнее, ее тиражирование по образцу — ведет к возврату человека постпостмодерна в жесткие рамки высоко- и низкостилевых, первосортных и второсортных культур. Представители glam-культуры стремятся сегодня позиционировать себя особым образом, причем теперь им явно недостаточно «носить Prada» (то есть личностной идентификации, демонстрации принадлежности культуре гламура) — необходимо создавать отдельные социокультурные комплексы: поселки, школы, больницы и т. д. (групповая идентификация). Иными словами, культурные поиски человека в ситуации эстетической, философской и аксиологической неопределенности постмодерна завершаются в постпостмодерне погоней за социальным успехом и репутационностью.

Совершенно особой этической доминантой эпохи

<sup>12</sup> Гиренок Ф. И. Метафизика пата. М. : Лабиринт, 1995.

постпостмодерна, вероятно, стоит признать так называемую «техномораль» (термин М. Н. Эпштейна). Она возникает как попытка преодолеть культурный оксюморон и колоссальную аксиологическую пропасть между двумя, на первый взгляд, исключаящими друг друга понятиями. «Техника подчиняется неким своим законам и, соответственно, предъявляет свои требования. Поэтому любые попытки подчинить развитие техники аксиологическим нормам обречены на провал», — пишет В. Смирнов. И почти полемизируя с ним, М. Эпштейн утверждает: «Техника, обнажая и ставя под общественный надзор новые психические слои человека, не может полностью их исчерпать, напротив, может углубить внутреннюю жизнь <...> Так, через овнешнение внутреннего, и происходит дальнейшее самоуглубление человека, рост его “тайного тайных”» [111].

*Ирония* — критическая, нередко циничная, но, думается, максимально объективная в ситуации тотальной субъективности постмодерна — сменяется в постпостмодерне *иллюзией*. Е. В. Сатарова в работе «Гламур как социокультурный феномен современного мира» обращает внимание на способность иллюзии не только «замещать реальные качества объекта», но и «оказывать визуальное воздействие, вызывая возбуждение и удовлетворение от визуального образа» [82]. Имидж становится не формой представления содержания, но и им самим, приобретает «онтологический статус <...> расширяет свое смысловое поле» [Там же].

Итак, культура постпостмодерна, возникающая как ответ на духовный кризис постмодерна, постепенно осваивается современным человеком. Погружаясь в нее, он пытается обозначить для себя границы собственных возможностей в этой новой культуре, с одной стороны, и рамки своей необходимости в ней — с другой. Культурный эффект образования взрослых в связи с этим, думается, может найти выражение в изменении сущностных

жизненных установок человека: осознав необходимость нового самоопределения в условиях изменений, происходящих на уровне культурного кода, человек начинает по-новому осмысливать свою профессию и собственную жизнь. По справедливому замечанию О. В. Архиповой, система образования взрослых<sup>13</sup> может стать «проводником в мир негарантированных смыслов», инструментом «построения человеком собственных смыслов на протяжении всей жизни» [5].

Полагаем, что оно может явиться институтом аксиологической адаптации человека в современном обществе. Его ценностный кризис связан с тем, что возврат к традиционным гуманистическим идеалам довольно сложен: предшествующим этапом культурного развития они были в немалой степени размыты, необходим навык быстрого и самостоятельного выбора индивидуальных аксиологических ориентиров. Попытки возродить традиционную систему ценностей форсированным фронтальным насаждением духовно-нравственной компоненты в образовании, думается, могут обернуться нежелательным формализмом этого процесса, одухотворенного в общем высокой целью. Как нельзя войти в новую культурную парадигму, низвергнув, «понижив» высшие ценности, трансцендентные идеалы, так невозможно и искусственно их «завышать».

Переход к новой техноморали еще более затруднен: стоит признать, что до сих пор действен стереотип восприятия ИКТ как средства упрощения целого ряда процессов, протекающих в реальной действительности, а не как уникального самоценного виртуального пространства, которое абсолютно поглотило человека. Моральные установки необходимы для регулирования жизни в сети,

<sup>13</sup> Автор ведет речь о непрерывном образовании; здесь употреблено в качестве контекстуального синонима.

а не посещения ее от случая к случаю в качестве пользователя.

Возникает вопрос: как превратить образование взрослых в институт возрождения индивидуальной культуры жизнедеятельности человека?

Образование на всех уровнях традиционно нацелено на увеличение системности и рациональности знания, организацию иерархически выдержанного процесса его передачи. Очевидно, в противном случае оно не было бы наречено постмодернистами «тюрьмой» или «смирительной рубашкой» человека. Вместе с тем, клиповая (фрагментарная, поверхностная) культура постмодерна приобретает сегодня черты, как мы уже отмечали выше, культуры нового соцреализма — максимально упрощенного понимания и оценки действительности. Точнее, ее постижения экстенсивным путем, наращиванием объема информации, ее стремительной переработкой, ситуативным применением (без должной рефлексии). Для этого необходимы иные — «непрерывные феноменологические, экзистенциальные, герменевтические формы образовательной практики. При этом атрибутом образования должны выступать акты, конституирующие, прежде всего, *индивидуальные смыслы*, а также выражающие ценностные категории культуры» [5]. Тяготение к «нелинейным индивидуальным, экзистенциально ориентированным ценностям постнеклассической культуры» [Там же] определяет востребованность механизмов *неформального и информального образования взрослых*, причем в большей степени, вероятно, последнего.

В то время как формальное образование осуществляется в рамках институциональных структур, неформальное, оперирующее, по мнению С. Г. Вершловского, более «гибкими по организации и формам системами, ориентированными на конкретные потребности и интересы обучаемых», реализуется в пределах общественных групп и организаций, — информальное образование

не имеет определенной структуры и разворачивается в ходе повседневной рабочей, семейной и досуговой деятельности<sup>14</sup>. Думается, что нецеленаправленный, спонтанный характер информального образования, определенная «размытость» целей и методов обучения, нестрогая заданность результатов в полной мере отвечают ситуации аксиологического динамизма и смысловой неопределенности, сложившейся в посткультуре. Формальное образование в рамках повышения квалификации, несмотря на нормативно закрепленную регулярность этих процессов, не только утверждает образовательный статус обучающегося, но и фундирует образовательное знание.

В реальности трансформация привычного социокультурного пространства, нелегко воспринимаемая и переживаемая все еще довольно консервативным педагогическим сознанием, происходит с гораздо более частой периодичностью, чем установленные госстандартом три года. Эффективное управление этими изменениями возможно только в условиях высокой индивидуальной образовательной активности человека, его способности выявлять культурно-образовательный потенциал различных жизненных ситуаций и превращать его в действенный фактор своего развития, в собственную стратегию формирования системы отношений, иерархии ценностей и т. д. Выше мы говорили о том, что содержание современного образования взрослых во многом питается образовательной практикой. Видимо, еще и опытом каждодневной жизни, который нас чему-то обучает. Другое дело, что сформировать готовность к изменениям ценностно-смысловых ориентиров собственной жизнедеятельности, самого стиля жизни можно и в пределах неформального образования и даже в рамках институционализированных образовательных структур — при условии

<sup>14</sup> Вершловский С. Г. Непрерывное образование : историко-теоретический анализ феномена. СПб. : АППО, 2008. С. 58—61.



реализации, скажем в ходе повышения квалификации, индивидуальных образовательных стратегий, деятельностных технологий, проектных методов обучения в контексте личностно-профессиональных потребностей педагогов.

#### 4. ОТ КРИЗИСА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ – К ГРУППОВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ: ЭТАПЫ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО РЕНЕССАНСА

Ранее мы уже говорили о том, что в эпоху постмодерна фиксируется глубочайший кризис субъектности, личностной идентификации человека, всецело растворенного в пространстве текстовой культуры, знаменующей «смерть» человека и торжество его «фактора». Кризис в самом общем виде заключен в том, что личность перестает и быть, и казаться самодостаточной. Человеку не удается стать воплощением манящей идеи фундаментализма, потому что де-юре он рожден быть центром любой системы, а де-факто помещен в децентрированную структуру, в пространство игры как способа понимания и описания постнеклассической реальности. Игра — абсолютизация системы отношений, существующих (или принятых) закономерностей: совершенно неважно, кем она приводится в действие. Личность в культурной ситуации постмодерна — уже не только психологический симулякр, «деперсонифицированный код, не-личность, аноним, но и ничто и никто <...> зияние, пробел» [67].

Выход из состояния кризиса, рожденного игровой культурой постмодерна, заключен в преодолении границ индивидуальности как таковой, переходе от интерпретации (поиска индивидуального смысла) к действию (опе-

риванию на индивидуальной информацией). Подобно тому как исключительные права на текст в постмодерне не принадлежат его автору (выходя из-под его пера, текст сразу же обрастает множеством коннотативных рядов), информация в эпоху постпостмодерна также не принадлежит кому-либо персонально и трансформируется «под мышью» разных обитателей сети. Таким образом создаются социумы различных типов, объединяющие людей поверх этнических и государственных границ. Группы в социальных сетях, геймерские и профессиональные сообщества становятся вполне реальными «боевыми единицами» в пространстве новой культуры.

Игра как маркер культурной среды постмодерна перестает быть культурно значимой в эпоху постпостмодерна. На смену ей приходит театральность как свидетельство уже не раз упомянутого нами упрощения мировоззренческой картины. Исследователь М. В. Тендрякова утверждает, что игра — это «поиск нового и стремление выйти за пределы знакомого»<sup>15</sup>. В то время как *homo ludens* стремится максимально преодолеть уготованные для него культурные и социальные рамки, выйти из заданной структуры, создав альтернативную структуру в пределах постмодернистской множественности, человек эпохи постпостмодерна всячески подчеркивает свою принадлежность той или иной парадигме: его полноценное воплощение возможно лишь как реализация определенной системы. Игра — метафора свободы человека; театральность — маркер его зависимости от внешней оценки. Театральность — это игра во второй степени, жизнь напоказ, на публику.

<sup>15</sup> Тендрякова М. В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 60—68.

Человек «эпохи пост-пост» создает бессчетное количество компьютерных копий (интернет-двойников) собственной биографии, выставляя на всеобщее обозрение персональные страницы в социальных сетях. Мнимая исповедальность этих текстов не что иное, как попытка бессознательного упрощения собственного мироощущения: к чему глубокие внутренние переживания (игра с собой, собственными смыслами), если можно ограничиться «верхушкой айсберга» — пусть додумывают другие «посвященные».

Проблема развития «культуры самосознания» личности в эпоху постпостмодерна как ее «внутренней духовной самоорганизации <...> на основе высших ценностей жизни»<sup>16</sup>, редукции сложной системы этих ценностей до упрощенно представленной картины гламурной жизни в «культуре полезности» — одна из наиболее острых. Объект группового оперирования принципиально не может быть полисемантически — неизбежна адаптация личностного самосознания к групповому разуму. Перефразируя известное замечание английского философа-сенсуалиста Джона Локка, общую концепцию постпостнеклассической реальности можно выразить следующим образом: нет ничего такого в индивидуальной душе, чего бы прежде не было в сетевом сознании.

Культурное пространство постпостмодерна предельно функционально: символизация культуры происходит не в метафорическом знаковом языке, а в языке неформальных систем, где опции замещают образное поле, пространство мысли. Причем чем больше опций человек способен реализовать и чем более широкими (универсальными) они являются, тем эффективнее его деятель-

<sup>16</sup> Здесь мы придерживаемся толкования феномена «культура самосознания», впервые предложенного Л. В. Скворцовым.

ность в пространстве постпосткультуры, тем сильнее ее функциональный заряд. Можно говорить о «человеческом бульоне», офисном планктоне и т. п., то есть об обезличивании как о биче информационной современности. И вместе с тем трудно отрицать, что этот «человек без лица» в известном смысле отождествляет дух нового времени и образ «личности», конгруэнтной той или иной общности — будь то виртуальные сетевые сообщества или реальные корпорации, выковыливающие человека по лекалам важных для себя задач.

Происходит процесс, который Н. А. Зима называет «тотальной фрагментацией личности <...> ограничением ее узкими возможностями собственного сознания» в пространстве сознания группы (сети, сообщества, корпорации) [39]. Отсюда невозможно для человека, по меткому выражению В. Виндельбанда, «охватить всю культуру своего времени и выступать как ее представитель» [Там же]. За него это призвана сделать общность. Культура постпостмодерна рождает новую общественную структуру, представляющую собой сеть множественных единиц (не замкнутых, но автономных) и не предполагающую жесткой иерархии ролей и задач-функций. Это вполне закономерно: любая групповая идентификация дает синергию интересов, возможностей и способов действия.

Важнейшая необходимость и наиболее востребованная в эпоху постпостмодерна способность человека — высокая степень его адаптивности к закономерностям того или иного сообщества, той или иной социальной группы. Чем выше этот адаптивный потенциал, тем больше вероятность вхождения человека и его принадлежности широкому кругу групп.

Принадлежность к той или иной общности принципиально важна для современных подростков, активно осваивающих пространство социальных сетей и создающих там квазиреальные общности для обмена инфор-

мацией. Осознание такой принадлежности как *способа формирования, означивания и осмысления* того или иного знания (в нашем случае прежде всего образовательного), вероятно, необходимо и взрослым. Существенная преграда этому — восприятие образовательного знания как закрытого, окончательного, оформившегося, нуждающегося лишь в непрерывном обновлении с позиции возможностей оперирования им.

Подавляющее большинство педагогических объединений — от реальных методических до виртуальных — осуществляется на почве предметной спецификации. Подобные сообщества — фундамент устойчивого развития образования в любой культурной ситуации. Отказ от форсирования и углубления предметных знаний в пользу метапредметности (к сожалению, очень свободно понимаемой и непоследовательно реализуемой в современном педагогическом дискурсе) мы рассматриваем как опаснейший шаг к подрыву самих основ образования.

Речь, таким образом, идет о том, что культурная ситуация постпостмодерна требует принципиально новых подходов к обработке и систематизации информации, недостатка в которой современное общество отнюдь не испытывает. Для этого, думается, необходимы системы более высокого — социокультурного — порядка, следовательно, и объединения на основе профилизации должны соседствовать с объединениями по принципу общности ценностно-смысловых, культурно-значимых установок и приоритетов и т. д.

Некогда безальтернативный как гарант знания и коммуникативной зоны подростка, институт образования ныне утрачивает эти свои позиции на фоне стремительно их набирающего интернета. Рассуждения А. Г. Асмолова об особой — информационной — социализации современных детей абсолютно справедливы. Единственная область, прямое вторжение в которую интернет-тех-

нологий затруднено (по крайней мере, на современном уровне их развития), — это сфера культурного развития подрастающего поколения. Самоочевидно, что виртуальные библиотеки, музеи, театры не лишены смысла лишь в том случае, если у их виртуального посетителя сформированы потребность и способность, во-первых, понимать язык искусства, а во-вторых, использовать его как способ постижения и объяснения окружающей действительности.

Мы вели речь о том, что любая культурная ситуация в известной степени объективна и способна определять стиль жизне- и мыследеятельности человека в разные эпохи. Интернет-пространство — важнейшее порождение «эпохи пост-пост» — максимально адаптирует человека к новой культурной ситуации (если он не рождается уже как носитель определенного культурного кода), но оно чрезвычайно беспомощно как инструмент его развития в ней.

Образование, напротив, способно этим развитием управлять — тем эффективнее, чем более релевантны формы и методы данного развития новой культурной среде. И наиболее релевантной формой, на наш взгляд, следует признать сетевую образовательную общность, одинаково перспективную в парадигме образования детей и взрослых.

Сетевая образовательная общность способна стать носителем уникального культурного кода, инструментом трансляции наработанного опыта в системе образования взрослых. Причем ценность этого уникального опыта возрастает по мере взаимодействия и кооперирования возможностей и ресурсов различных систем, например профессиональных отраслей. Вероятно, с этим во многом связана и довольно отчетливо выраженная современная тенденция к объединению образовательных организаций в так называемые корпоративные институты, которая заключает в себе определенный потенциал

не только качественного изменения профессиональной позиции специалиста (педагога, управленца), работающего в такой организации, но и самого способа его ресоциализации.

Образовательное знание, создаваемое в режиме творчества, перестает быть абсолют, становясь, по мнению О. В. Архиповой, «живым, трансформирующимся, гибким, зависимым от множества факторов» [5]. Прежде всего — от профессионального и культурного уровня, эрудиции, ценностно-целевых установок тех, кто это знание порождает, и тех, кто будет его обрабатывать. Знание становится неотъемлемой частью одновременно и его носителя, и его потенциального получателя, репрезентантом определенной социальной, профессиональной или какой-либо иной общности. Процесс обмена информацией превращается в культурный обмен в смысле формирования и раскрытия каждым новым образовательным актом системы кодов.

Образование, следовательно, а priori выходит за рамки формального обучения. Признается легитимным существование множественности иерархически нейтральных педагогических систем и формируемых ими групповых ценностей. «Постмодернистский проект педагогики выступает с последовательной критикой всех классических устоев образования, таких как: гиперрационализм, абсолют знания, процессуальный монолизм, диалектическая выверенность, систематизация и классификация, регулярность, иерархичность ценностных представлений и пр. Сокрушительным нападкам подвергаются любые институционализированные формы образования — школы, лицеи, университеты. Постмодернизм трактует их как репрессивные, дисциплинарные институты, являющиеся своего рода “смирительными рубашками” для личности» [5].

Безусловно, подобный подход к традиционному образованию излишне категоричен. Крайне недаленовидна

та «антипедагогика» [72], которая стремится упразднить любые формализованные образовательные процессы (на входе — поступление в образовательную организацию, на выходе — получение диплома или сертификата). Именно они в конечном счете являются первоочередным гарантом работы образования как института социализации личности.

Вместе с тем дополнение формального образования неформальным и информальным его типами, вариативными по своим формам, моделям, реализуемым процессам, возрастным и социальным группам вовлеченных в них людей, осуществляющимися на принципах деятельности кооперации, — думается, не только возможно, но и необходимо.

Неформальный и информальный типы образования позволяют значительно снизить уровень иерархичности и соподчиненности в организации образовательного процесса, задав собственно сетевой вектор взаимодействия обучающихся с преподавателем (мастером) и между собой. Каждый участник такого взаимодействия потенциально способен стать в одном случае носителем и «донором» образовательного знания, в другом — его «реципиентом», а в третьем — и тем и другим. Образовательное знание в этом случае динамично, «пунктирно». Однако такой подход довольно сложно реализовать, например, в ходе повышения квалификации специалистов образования в силу все еще сохраняющейся нацеленности этого процесса на получение требуемого законом свидетельства об изменении образовательного уровня. Там, где существует тенденция к измерению знания (к примеру, аттестационные процедуры), останется неизбывным стремление к предельной его конкретизации и точности.

И все же именно неформальное и информальное образование становится сегодня способом создания и воплощения индивидуального образовательного дискурса

человека — его особых потребностей, индивидуальных возможностей в получении знания и т. д. Значение такого образования в «эпоху пост-пост» заключено в потенциале выявления личностного начала в индивидууме даже в ходе его формально-групповой идентификации. Объединение с другими людьми не только по узкопрофессиональному признаку, но и на основе общности духовного опыта, ценностно-целевых установок есть один из важнейших этапов на том пути поиска «человеческого в человеке», о котором говорил В. И. Слободчиков.

Таким образом, принадлежность человека (индивидуума) к социокультурному целому «обуславливает формирование и фактически безграничное развитие его внутреннего мира», часто скрытого как от самого человека, так и от «поверхностного взгляда равнодушных наблюдателей»<sup>17</sup>. Обретение духовного опыта в условиях культуросообразно организованной образовательной практики — это бесконечно трудный и абсолютно уникальный

путь обретения человеком  
самого себя.

---

<sup>17</sup> Максимова С. А. Образовательная деятельность человека. Н. Новгород, 1998. С. 88.

Приступая к разработке новой научной проблематики, современный исследователь старательно вписывает ее в контекст «государева заказа», детально изложенного на страницах опубликованных концепций, стратегий, дорожных карт, комплексов мер и иных документов управленческого толка. Во введении к настоящей монографии ее авторы попытались актуализировать скорее социальный ракурс проблемы адаптации взрослых к динамичным общественной и культур-



ной нормам. Вместе с тем, способный быть представленным как «социальный запрос», комплекс освещенных в монографии вопросов довольно успешно встраивается и в русло приоритетных направлений развития современного образования, провозглашенных и закреплённых на высоком государственном уровне.

Сразу два вектора реализации образовательной политики Российской Федерации с перспективой до 2020 года свидетельствуют об острой актуальности вопросов культуросообразного образования взрослых.

Речь идет, во-первых, о признании первоочередной важности «модернизации институтов системы образования как инструментов социального развития, в том числе <...> создания инфраструктуры социальной мобильности обучающихся» [2].

Очевидно, что в случае непрерывного профессионального образования педагогических работников необходимой основой этой мобильности являются осознанное, целенаправленное и технологически грамотное освоение педагогом культурного пространства жизнедеятельности и мыслетворчества его учеников, современных подростков, изменение им собственного стиля жизни.

Проведем аналогию. Достигнет ли возможных профессиональных и общественных индикаторов мобильности (карьерный рост, изменение социального статуса, количества и качества социального взаимодействия и т. д.) человек, не владеющий языком того государства, где он решил жить и процветать? А изменения, происходящие и маркированные на уровне культурного кода, способны, на наш взгляд, выстроить барьер не ниже языкового.

Социальное развитие современного педагога *на фоне* культурной ситуации пост- и постпостмодернизма, а не *внутри* нее и по ее законам, думается, способно фактически свести желаемую социальную мобильность к «бегу на месте».

Во-вторых, стратегически значимой целью осуществления современной образовательной политики признано «создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, в том числе <...>поддержка *корпоративных* программ подготовки и переподготовки профессиональных кадров» [2].

Если первый из обозначенных нами приоритетов реализации Стратегии развития российского образования до 2020 года цементирует ценностно-целевой фундамент lifelong education в парадигме пост- и постпосткультуры, то второй подтверждает многократно формулируемую нами в данной работе гипотезу о необходимости преодоления любых форм трансляции (а не совместного создания, со-творчества) знания в системе образования взрослых в силу их слабой эффективности в информационную эпоху.

Думается, предложенный подход к построению методологии образования взрослых в культурной ситуации постмодернизма и все более отчетливо оформляющегося в последнее время постпостмодернизма довольно перспективен с точки зрения выявления и систематизации культурных эффектов образования, разработки технологий и методических инструментов их достижения и развития в системе образования взрослых, дальнейшего исследования проблемы «культурного разрыва» между учеником и педагогом. Определенный ракурс такого исследования, на наш взгляд, может быть задан рассмотрением области духовного развития человека в становящейся аксиологической парадигме эпохи постпостмодерна.

Рассмотрение вопроса, обозначенного в названии монографии, мы предварили, на наш взгляд, не утратившим актуальности афористичным высказыванием М. Горького об исторически современной ему эпохе переноса. Завершить работу считаем возможным его же

рассуждением — о непреходящем, проявляющемся во все исторические эпохи отношении людей к подобным изменениям.

...В мире идей необходимо различать тех субъектов, которые ищут, и тех, которые прячутся. Для первых необходимо найти верный путь к истине, куда бы он ни вел... Вторые желают только скрыть себя, свой страх пред жизнью, свое непонимание ее тайн, спрятаться в удобной идее.

*Максим Горький*

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) [Электронный ресурс] // URL: <http://base.consultant.ru/>.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изм. и доп.) / Утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] // URL: <http://base.garant.ru/94365/#ixzz3LIwdxubU>.

3. Агранович, М. Л. Экономические и социальные эффекты образования. Опыт статистического анализа [Электронный ресурс] / М. Л. Агранович // URL: <http://www.mamso.ru/files>.

4. Ариарский, М. А. Педагогическая культурология в системе реализации созидательного потенциала культуры / М. А. Ариарский // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2014. — № 27. — С. 66—74.

5. Архипова, О. В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры : автореф. дис. ... докт. филос. наук / О. В. Архипова. — СПб., 2012. — 49 с.

6. *Архипова, О. В.* Философско-культурные основания образования в течение жизни: постнеклассический контекст [Электронный ресурс] / О. В. Архипова // Непрерывное образование: XXI век : научный электронный журнал. — 2013. — № 1. — URL: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=1942>.

7. *Асмолов, А. Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов // Проблемы современного образования. — 2010. — № 4. — С. 4—18.

8. *Афанасьев, Ю. Н.* Может ли образование быть негуманитарным? / Ю. Н. Афанасьев // Вопросы философии. — 2000. — № 7. — С. 37—42.

9. *Бакач, Н. Б.* Культурная парадигма как объект социально-философского анализа : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Н. Б. Бакач. — Волгоград, 1998. — 21 с.

10. *Бармин, Н. Ю.* Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография / Н. Ю. Бармин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 155 с.

11. *Барт, Р.* Введение в структурный анализ повествовательных текстов / Р. Барт ; пер. Г. К. Косикова // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX вв. : трактаты, статьи, эссе. — М. : МГУ, 1987. — С. 387—422.

12. *Барт, Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. — М. : Прогресс, 1989. — 616 с.

13. *Барт, Р.* Культура и трагедия (Новые переводы) : хрестоматия в помощь студентам-филологам / Р. Барт ; сост. и общ. ред. Н. Т. Пахсарьян. — М., 2005. — С. 328—330.

14. *Барт, Р.* Ролан Барт о Ролане Барте / Р. Барт ; сост., пер. с франц. и послесл. С. Зенкина. — М. : Ad Marginem ; Сталкер, 2002. — 288 с.

15. *Барт, Р.* Эффект реальности / Р. Барт // Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М. : Прогресс ; Универс, 1994. — С. 392—400.

16. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров ; примеч.: С. С. Аверинцев, С. Г. Бочаров. — М. : Искусство, 1979. — 423 с.

17. *Беккер, И. Л.* Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория / И. Л. Беккер, В. Н. Журавчик // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. — Пенза, 2009. — № 12 (16). — С. 132—140.

18. *Беляев, И. А.* Социальное и духовное в человеческом существовании / И. А. Беляев // Духовность и государственность : сборник научных трудов. — Вып. 2. — Оренбург : Оренбургский филиал УрАГС, 2001. — С. 5—20.

19. *Белый, А.* Символизм как миропонимание / А. Белый ; сост., вступ. ст. и прим. Л. А. Сугай. — М. : Республика, 1994. — 528 с.

20. Большой энциклопедический словарь / главный редактор А. М. Прохоров. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Большая Российская Энциклопедия; СПб. : Норинт, 2000. — 1456 с.

21. *Бушуев, В. С.* Актуальные проблемы современной педагогики : учеб. пособие / В. С. Бушуев, Н. В. Крылова. — СПб. : СПбГЭУ, 2002. — 87 с.

22. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 84 с.

23. *Вербицкий, А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография / А. А. Вербицкий. — М. : ИЦ ПКПС, 1999. — 75 с.

24. *Видт, И. Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : дис. ... докт. пед. наук / И. Е. Видт. — Тюмень, 2003. — 381 с.

25. *Витгенштейн, Л.* Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн ; перевод и параллельный философско-семиотический комментарий В. П. Руднева // Логос. — 1999. — № 1 (11), с. 99—130; № 3 (13), с. 147—173; № 8 (18), с. 68—87.

26. *Витгенштейн, Л.* Философские исследования / Л. Витгенштейн // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. XVI. — М., 1985. — С. 79—128.

27. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. Л. М. Штутина, Л. М. Малова. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
28. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл ; Эксмо, 2005. — С. 136.
29. *Голиков, Н. А.* Социальные эффекты образования: от имеющегося к необходимому / Н. А. Голиков // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. — 2012. — № 4 (35), октябрь — декабрь. — С. 71—75.
30. *Горшкова, В. В.* Диалог в образовании человека : монография / В. В. Горшкова. — СПб. : СПбГУП, 2009. — 192 с.
31. *Гумбольдт, В. фон.* Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. — М.: Прогресс, 1984. — 400 с.
32. *Гумбольдт, В. фон.* Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. — М. : Прогресс, 1985. — 448 с.
33. *Данилюк, А. Я.* Принцип культурогенеза в образовании / А. Я. Данилюк // Педагогика. — 2008. — № 10, декабрь. — С. 3—8.
34. *Делез, Ж.* Тысяча плато. Капитализм и шизофрения. Кн. 2 / Ж. Делез, Ф. Гваттари; пер. с фр. и послесловие Я. И. Свирского. — Екатеринбург : У-Фактория ; М. : Астрель, 2010. — 895 с.
35. *Деррида, Ж.* О грамматологии / Ж. Деррида ; пер. с фр. и вступ. ст. Н. Автономовой. — М. : Ad Marginem, 2000. — 512 с.
36. *Деррида, Ж.* Письмо и различие / Ж. Деррида ; пер. с фр. под ред. В. Лапицкого. — СПб. : Академический проект, 2000. — 430 с.
37. *Деррида, Ж.* Поля философии / Ж. Деррида ; пер. с фр. Д. Кралечкина. — М. : Академический проект, 2012. — 376 с.
38. *Дистервег, А.* О природосообразности и культуросообразности в обучении / А. Дистервег // Избр. пед. соч. — М. : АПН РСФСР, 1956. — С. 227—235.
39. *Зима, Н. А.* Глобализация культуры и специфика ее проявления в России : дис. ... канд. филос. наук / Н. А. Зима. — Ставрополь : СГУ, 2005. — 175 с.
40. *Зинченко, В. П.* Дистанционное образование: к постановке проблемы / В. П. Зинченко // Педагогика. — 2000. — № 2. — С. 23—34.
41. *Иванов, В. В.* Культурная антропология и история культуры / В. В. Иванов // Одиссей. Человек в истории : исследования по социальной истории и истории культуры. — М. : Наука, 1989. — С. 4.
42. *Ивушкина, Н. В.* Социальный эффект инвестиционных процессов : дис. ... канд. экон. наук / Н. В. Ивушкина. — М., 2001. — 139 с.
43. *Игнатович, Е. В.* Социально-педагогическая миссия институтов непрерывного образования [Электронный ресурс] / Е. В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век : электронный журнал. — 2013. — № 2. — URL: <http://lll21.petrus.ru/journal/atricle.php?id=2085>.
44. *Ильин, И. П.* Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. П. Ильин. — М. : Интрада, 1996. — 252 с.
45. *Касаткина, Н. Э.* Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования : дис. ... докт. пед. наук / Н. Э. Касаткина. — М., 1995. — 351 с.
46. *Каган, М. С.* Философия культуры : учеб. пособие / М. С. Каган. — СПб.: Петрополис, 1996. — 416 с.
47. *Колесникова, И. А.* Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век : научный электронный журнал. — 2014. — № 1(5). — URL: <http://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=2261>.
48. *Колесникова, И. А.* Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век : научный электронный журнал. — 2013. — № 1. — URL: <http://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=1941>.
49. *Конев, В. А.* Человек в мире культуры (Культура, человек, образование) / В. А. Конев. — 2-е изд., испр. и доп. — Самара : Самар. гос. ун-т, 2000. — 109 с.

50. *Корнетов, Г. Б.* История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» / Г. Б. Корнетов. — М. : УРАО, 2003. — 296 с.
51. *Кун, Т.* Структура научных революций / Т. Кун ; пер. И. З. Налетова. — М. : Прогресс, 1975. — 288 с.
52. *Кутырев, В. А.* Философия постмодернизма : научно-образовательное пособие для магистров и аспирантов гуманитарных специальностей / В. А. Кутырев. — Н. Новгород : ВВАГС, 2006. — 95 с.
53. *Куц, В. А.* Боевые интегралы. Педагогика национальной самозащиты / В. А. Куц. — СПб. : Астер-Пресс, 2012. — 271 с.
54. *Куц, В. А.* Непрерывное образование как защита от непрерывных вызовов цивилизации (технико-гуманитарное исследование) [Электронный ресурс] / В. А. Куц // Непрерывное образование: XXI век : электронный журнал. — 2013. — № 3. — URL: <http://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=2141>.
55. *Лапин, Н. И.* Социокультурный подход и социально-функциональные структуры / Н. И. Лапин // Социол. исследования. — 2000. — № 7. — С. 3—12.
56. *Леви-Стросс, К.* Структурная антропология / К. Леви-Стросс. — М. : Наука, 1985. — 536 с.
57. *Лиотар, Ж.-Ф.* Постмодернистское состояние: доклад о знании / Ж.-Ф. Лиотар // Философия эпохи постмодерна. — Мн. : Красико-Принт, 1996. — С. 140—158.
58. *Лотман, Ю. М.* Архитектура в контексте культуры / Ю. М. Лотман // Семиосфера. — СПб. : Искусство-СПБ, 2000.
59. *Лотман, Ю. М.* Семиосфера / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство-СПБ, 2000. — 704 с.
60. *Лотман, Ю. М.* Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю. М. Лотман ; предисл. С. М. Даниэля ; сост. Р. Г. Григорьева. — СПб. : Академический проект, 2002. — 543 с.
61. *Максимова, С. А.* Культурные эффекты повышения квалификации педагогов: на пути к человеку эпохи постмодернизма / С. А. Максимова, И. В. Герасимова // Нижегородское образование. — 2014. — № 4. — С. 4—13.
62. *Мамардашвили, М. К.* Введение в философию // Мамардашвили, М. К. Философские чтения / М. К. Мамардашвили. — СПб. : Азбука-классика, 2002. — 832 с.
63. *Маралова, Е. А.* Стратегические возможности повышения качества постдипломного образования педагогов / Е. А. Маралова. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. — 172 с.
64. *Марача, В.* Образование на рубеже веков: методологические соображения / В. Марача // Образование XXI века: достижения и перспективы. — Рига, 2002.
65. *Мельникова, А. А.* Глубинные основания русской культуры как база ее иммунитета / А. А. Мельникова, В. А. Куц // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — № 3. — С. 25—36.
66. *Митрошенков, О.* Что придет на смену постмодернизму? [Электронный ресурс] / О. Митрошенков // URL: <http://svom.info/entry/355-что-придет-на-смену-postmodernizmu/>.
67. *Можейко, М. А.* От постмодерна к постпостмодерну: современные социокультурные трансформации и новейшие тенденции философии языка [Электронный ресурс] / М. А. Можейко // URL: <http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1334438538.pdf>.
68. *Мосолова, Л. М.* Междисциплинарность гуманитарного образования: философско-онтологические основания / Л. М. Мосолова // Вестник Герценовского университета. — 2008. — № 8. — С. 27—34.
69. *Мосолова, Л. М.* Междисциплинарность как ключевая проблема инновационной образовательной программы / Л. М. Мосолова // Вестник Герценовского университета. — 2008. — № 2. — С. 16—18.
70. *Неретина, С. С.* Постмодернизм и новый нигилизм / С. С. Неретина, А. П. Огурцов // История культурологии : учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. докт. филос. наук, проф. А. П. Огурцова. — М. : Гардарика, 2006. — 383 с.
71. *Никандров, Н. Д.* Россия: социализация и вос-



питание на рубеже тысячелетий : [проблемы российского образования и духовного возрождения России] / Н. Д. Никандров. — М. : Гелиос АРВ, 2000. — 229 с.

72. *Огурцов, А. П.* Образы образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. — СПб. : РХГИ, 2004.

73. *Орлова, З. А.* Введение в социальную и культурную антропологию / З. А. Орлова. — М. : ВГИК, 1994. — 300 с.

74. *Ортега-и-Гассет, Х.* Дегуманизация искусства / Х. Ортега-и-Гассет // «Дегуманизация искусства» и другие работы : сб. — М. : Радуга, 1991. — С. 250.

75. *Павич, М.* Бумажный театр : роман-антология, или Современный мировой рассказ / М. Павич. — СПб.: ИД «Азбука-классика», 2009. — 256 с.

76. *Поляков, С. Д.* Технология воспитания : учеб.-метод. пособие / С. Д. Поляков. — М. : Владос, 2002. — 144 с.

77. *Радионова, Н. Ф.* Оценка эффективности реализации программ дополнительного образования детей: компетентностный подход / под ред. Н. Ф. Радионовой, М. Р. Катуновой. — СПб. : СПб ГОУ ГДЮТ, 2005. — 178 с.

78. *Радугина, О. А.* Образовательная культура общества как целостный социальный феномен [Электронный ресурс] / О. А. Радугина // Философия и общество. — 2011. — Вып. № 1 (61). — URL: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/131879/>.

79. *Райзберг, Б. А.* Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. — 2-е изд., испр. — М. : ИНФРА-М, 1999. — 479 с.

80. *Роботова, А. С.* О некоторых вопросах методологии изучения феномена «непрерывное образование» [Электронный ресурс] / А. С. Роботова // Непрерывное образование: XXI век : научный электронный журнал. — URL: <http://l1121.petrso.ru/journal/article.php?id=2361>.

81. *Руднева, Д. А.* Гламур и его презентации в культуре постиндустриального общества на рубеже XX—XXI вв. : автореф. дис. ... канд. культурологии / Д. А. Руднева. — Екатеринбург, 2011. — 20 с.

82. *Сатарова, Е. В.* Гламур как социокультурный феномен современного мира [Электронный ресурс] /

Е. В. Сатарова // URL: [http://pravmisl.ru/index.php?id=1761&option=com\\_content&task=view](http://pravmisl.ru/index.php?id=1761&option=com_content&task=view).

83. Семиотика : антология. — М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2001. — 560 с.

84. *Сепир, Э.* Статус лингвистики как науки / Э. Сепир // Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. — М., 1993. — С. 259—265.

85. *Сериков, В. В.* Личностно-развивающая функция непрерывного образования [Электронный ресурс] / В. В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век : научный электронный журнал. — 2013. — № 1. — URL: <http://l1121.petrso.ru/journal/article.php?id=1943>.

86. *Синдяшкина, Е. Н.* Вопросы оценки видов социального эффекта при реализации инвестиционных проектов / Е. Н. Синдяшкина // Проблемы прогнозирования. — 2010. — № 1. — С. 140—147.

87. *Слободчиков, В. И.* Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Биробиджан : БГПИ, 2005. — 272 с.

88. *Смолл, Г.* Мозг онлайн. Человек в эпоху интернета / Г. Смолл, Г. Ворган ; пер. с англ. Б. Козловского. — М. : Колибри ; Азбука-Аттикус, 2011. — 352 с.

89. *Сорокин, П.* Значимое социальное взаимодействие как родовое социальное явление / П. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. — М. : Политиздат, 1992.

90. *Сорокин, П.* Общество, культура и личность: их структуры и динамика / П. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. — М. : Политиздат, 1992. — 543 с.

91. *Степин, В. С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура. — СПб. : Издательский дом «Мирь», 2009. — С. 249—295.

92. *Субетто, А. И.* Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. Ч. 4 [Электронный ресурс] / А. И. Субетто // Академия Тринитаризма. — URL: [trinitas.ru>rus/doc/0012/001a/00120200.htm/](http://trinitas.ru>rus/doc/0012/001a/00120200.htm/).

93. *Толмачева, С. А.* Ожидаемые эффекты от инвести-

ций в образование / С. А. Толмачева // Вестник Московского государственного областного университета. — Сер. «Экономика». — 2008. — № 4.

94. *Тоффлер, Э.* Третья волна / Э. Тоффлер. — М. : АСТ, 2004. — 280 с.

95. *Флиер, А. Я.* Культурная среда и ее социальные черты [Электронный ресурс] / А. Я. Флиер // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». — 2013. — № 2 (март — апрель). — URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Flier\\_Cultural-Milieu/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Flier_Cultural-Milieu/).

96. *Флиер, А. Я.* Культурологическая парадигма образования (к определению понятия) [Электронный ресурс] / А. Я. Флиер // URL: <http://hischool.ru/userfiles/flier-paradigma.doc>.

97. *Флиер, А. Я.* Науки о культуре после постмодернизма. Постфутурология / А. Я. Флиер // Обсерватория культуры. — 2012. — № 2.

98. *Фреге, Г.* Смысл и денотат / Г. Фреге // Семиотика и информатика. — 1997. — № 35. — С. 352—379.

99. *Фуко, М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. — СПб. : А-сад, 1994. — (Репринт издания 1977 г.).

100. *Хайдеггер, М.* Время картины мира / М. Хайдеггер // Новая технократическая волна на Западе : сборник / отв. ред. П. С. Гуревич. — М. : Прогресс, 1986. — С. 93—119.

101. *Ханова, А. М.* Социальный эффект: практика измерения [Электронный ресурс] / А. М. Ханова // Лаборатория социальных инноваций. — URL: <http://www.cloudwatcher.ru/analytics/1/view/36/>.

102. *Хейзинга, Й.* В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. — М. : Прогресс-Академия, 1992. — 464 с.

103. *Хейзинга, Й.* Homo ludens. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры / Й. Хейзинга. — СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. — 416 с.

104. *Ходякова, Н. В.* Проектирование сред непрерывного образования личности [Электронный ресурс] / Н. В. Ходякова // Непрерывное образование: XXI век :

научный электронный журнал. — 2013. — № 4. — URL: <http://11121.petrsu.ru/journal/article.php?id=2162>.

105. *Хуторская, Л. Н.* Информационная педагогика [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm>.

106. *Черникова, Ю. А.* Непрерывное образование как социокультурный феномен : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Ю. А. Черникова. — Волгоград, 2012. — 24 с.

107. *Чудинов, А. Н.* Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / А. Н. Чудинов (ред.). — СПб., 1897. — 1004 с.

108. *Шангутова, М. А.* Воспитательные эффекты в музыкальном образовании детей : дис. ... канд. пед. наук / М. А. Шангутова. — Ульяновск, 2011. — 254 с.

109. *Шелер, М.* Структуры знания и образование / М. Шелер // Шелер, М. Избранные произведения. — М., 1994. — С. 15—56.

110. *Шпенглер, О.* Закат Европы / О. Шпенглер. — Новосибирск : Наука, 1993. — 592 с.

111. *Эпштейн, М.* Прото-, или Конец постмодернизма / М. Эпштейн // Знамя. — 1996. — № 3. — С. 196—209.

112. *Якобсон, Р.* Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». — М. : Прогресс, 1975. — С. 193—230.

113. *Юнг, К.* Проблемы души нашего времени / К. Юнг. — СПб. : Питер, 2002. — 352 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

Ad notanda... (Вместо предисловия). *И. И. Су-  
лима* — 3

От авторов — 10

Вместо введения — 12

### ГЛАВА 1. КУЛЬТУРНЫЕ ЭФФЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

1. Понятие «эффект» в образовательном  
измерении: социально-экономический ас-  
пект — 17

2. Понятие «культурный эффект образова-  
ния»: основания для дефиниции — 28

3. Культурные эффекты образования: типо-  
логия и подходы к измерению — 37

4. Культурные эффекты образования взрос-  
лых: к обоснованию понятия — 57

### ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: НА ПУТИ К ЧЕЛО- ВЕКУ ЭПОХИ ПОСТПОСТМОДЕРНА

1. Постмодерн и постпостмодерн: к обосно-  
ванию образовательного ракурса пробле-  
мы — 73

2. ТЕКСТОобраз и ТЕХНОобраз как марке-  
ры культурной среды эпохи пост- и пост-  
постмодерна — 79

3. От постмодернистской чувствительности — к транссентиментализму постпост-  
модернизма — 93

4. От кризиса индивидуальности — к груп-  
повой идентификации: этапы антропологиче-  
ского ренессанса — 102

Вместо заключения — 111

Библиография — 115

И. В. ГЕРАСИМОВА

С. А. МАКСИМОВА

КУЛЬТУРНЫЕ ЭФФЕКТЫ  
ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ:  
НА ПУТИ К ЧЕЛОВЕКУ  
ЭПОХИ ПОСТПОСТМОДЕРНА

МОНОГРАФИЯ

Редактор

Е. Б. Носова

Компьютерная  
верстка

Т. С. Родинко

Оригинал-макет подписан в печать  
17.05.2016 г.

Формат  $60 \times 84 \frac{1}{16}$ . Бумага офсетная.  
Гарнитура «SchoolBook».  
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 7,44.  
Тираж 500 экз. Заказ 2334.

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития  
образования»  
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.  
[www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru)

Отпечатано в издательском центре учебной  
и учебно-методической литературы  
ГБОУ ДПО НИРО