

Список использованных источников

1. Швейцгер, А. Благоговение перед жизнью / сост. и посл. А. А. Гусейнова; общ. ред. А. А. Гусейнова и М. Г. Селезнева. – Москва: Прогресс, 1992. – 576 с.
2. Апресян, Р. Г. Морально-философский смысл дилеммы антропоцентризма и нонантропоцентризма / Р. Г. Апресян // Этическая мысль. – 2010. – № 10. – С. 5–19.
3. Ковалева, Т. В. Гуманизм как основная биоэтическая категория при работе с животными в медицине / Т. В. Ковалева, Л. Б. Захарова, Е. Н. Парийская // Zoophilologica. – 2021. – Т. 1, № 7. – 12 с.
4. Глазунова, К. Н. К вопросу об альтруизме у животных и людей / К. Н. Глазунова, Л. С. Ембулаева // Научный журнал «Эпомен». – 2018. – № 16. – С. 32–38.
5. Ролз, Дж. Теория справедливости / Дж. Ролз; пер. с англ. В. Целищева, В. Карпович, А. Шевченко. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. – 500 с.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

К. В. Севастов

Республиканский институт высшей школы, Минск

K. V. Sevastov

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 101.1:316+130.2

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: БАЗОВЫЙ КОНФЛИКТ И РАСЦВЕТ СУБЪЕКТНОСТИ

POST-NON-CLASSICAL EDUCATION STRATEGY: BASIC CONFLICT AND THE FLOURISHMENT OF SUBJECTIVITY

В условиях стремительных изменений, вызванных глобализацией, цифровизацией и культурной диверсификацией, традиционные подходы к обучению и воспитанию подвергаются критическому пересмотру. Постнеклассическая культура акцентирует внимание на многообразии знаний и их контекстuality, что требует от образовательного процесса гибкости и адаптивности. В этом контексте важным становится не только усвоение фактической информации, но и развитие критического мышления, креативности и способности к самообразованию. В статье анализируется феномен образования в контексте постнеклассической культуры, его переоценка в условиях общекультурных изменений, а также трансформация роли субъекта в образовательном процессе, основанном на постнеклассической стратегии образования.

Ключевые слова: постнеклассическая культура; стратегия образования; знание; информация; авторитетность; традиционность; преемственность.

In the context of rapid changes caused by globalization, digitalization and cultural diversification, traditional approaches to teaching and upbringing are being critically reviewed. Post-non-classical culture emphasizes the diversity of knowledge and its contextuality, which requires flexibility and adaptability from the educational process. In this context, it is important not only to assimilate factual information, but also to develop critical thinking, creativity and the ability to self-educate. Thus, the article analyzes the phenomenon of education in the context of post-

non-classical culture, its re-evaluation in the context of general cultural changes, as well as the transformation of the role of the subject in the educational process based on the post-non-classical education strategy.

Keywords: post-non-classical culture; education strategy; knowledge; information; authority; traditionalism; continuity.

Становление культуры современного типа в широком смысле произошло в результате столкновения основополагающих социокультурных ориентиров в толковании как действительности, так и субъектности: традиционализма и научного материализма. Основой традиционализма в данном случае принято считать эмпирическую мудрость, которая является результатом продолжительно накапливаемого опыта. Главные же концепции научного материализма – бихевиористическая проблематика и лингвистическая интересубъективность – стали своего рода результатом формирования новых областей концепта знания (психолингвистики, когнитивных исследований, нейронауки, искусственного интеллекта и др.).

Столкновение изначально противоположных относительно друг друга социально-философских направлений не привело к какому-либо идеологическому консенсусу в виде обоюдного поглощения и (или) образования новой единой парадигмы. Результатом конфликта стало формирование новой идеологии с последующим развитием культуры постнеклассического типа.

Сформировавшись в виде реакции на кризис идеологических противоречий и последующего отказа от традиционности, постнеклассическая культура не предлагает абсолютно никакой альтернативы ввиду несостоятельности социального и культурного производства – она провозглашает всеобъемлющую вторичность окружающего мира и тем самым вызывает к использованию готовой формы и компилированию существующих паттернов [1, с. 18]. Данная концепция отсутствия социокультурного производства ввергает культуру в целом в состояние коллапса и, соответственно, затяжного кризиса.

В свою очередь необходимость постнеклассической культуры в наличии собственного инструментария побуждает ее к использованию основных существующих полярных представлений (рациональное и иррациональное, традиционное и нетрадиционное, сознательное и бессознательное и др.) для формирования таких принципов, как:

- антирациональность;
- антитрадиционность;
- антисознательное и др.

Важно отметить, что культура как таковая множественна и вариативна, что первоначально и стало обширным полем деятельности для развития постнеклассического мировоззрения, а такие свойственные ему принципы, как нелинейность, разновекторность, бесполярность и ацентричность, привели к *гипермножественности культуры* и, как следствие, к гипермножественности культурных составляющих – феноменов культуры.

Особого внимания заслуживает такой феномен культуры, как образование, потому как именно образование изначально является совокупным инструментом не только для клишированной передачи культурного опыта, но и для его ретрансляции и консервации.

Новое прочтение существующих оснований побуждает культуру постнеклассического типа к трансформации роли субъекта, а точнее – к его иной репрезентации в новых культурных условиях. Соответственно, *новая* культура предлагает стратегию образования, которая не столько противоречит традиционной стратегии, сколько отталкивается от нее.

Так, можно определить, что в данной постнеклассической стратегии образования субъект – «синергетический субъект, который идентифицирует себя в интертекстуальном метаконтексте различных междисциплинарных и кросскультурных коммуникативных практик» [2, с. 78].

Общим стремлением постнеклассической стратегии образования является становление «автономной личности, которая производит процедуру интериоризации знания и соотносит его с собственным экзистенциальным опытом» [3, с. 70].

С изменением культурной реальности вынужденному изменению подвергается и образование, потому как традиционная стратегия образования не в состоянии актуализировать культурный опыт для последующей культурной адаптации [4].

С одной стороны, цель формирования социальной автономности субъекта выглядит исключительно прагматично, но с другой – современному субъекту культуры просто необходимо применять различные модели, основанные на субъективном опыте и имеющие прямое отношение к субъектной адаптации в условиях нестабильности современной культуры [5].

Рассматривая образование как феномен культуры и социальный институт, важно определить: комплекс накопления и передачи культурного опыта проходит сложный этап – быстрота смены культурных слайдов внутри кризисного коллапса слишком высока и хаотична, чтобы образование было в состоянии вобрать в себя и впоследствии протранслировать полученную информацию. Безусловно, культурный опыт передается, но его актуальность находится под вопросом.

Так, образование достигло определенной цикличности: ограниченное временем обучения, оно рискует потерять всякую легитимность, так как приобретенные некогда знания могут просто не рефлексировать на состояние культуры в настоящее время. Современное состояние культуры побуждает образование как инструмент культурной трансляции к постоянному, пусть и не полному, но обновлению на протяжении всей жизни субъекта. Важно отметить, что так было не всегда.

В Средневековье образование заключалось в понимании и воспроизведении текстов. В то время как последующее интерпретированное толкование было вовсе не обязательным для того, чтобы считаться человеком об-

разованным. Умеющий понимать и воспроизводить тексты автоматически причислялся к обладателям *знания*. Популярностью пользовались диспуты, зачастую на спонтанные темы, которые могли предложить сами обучающиеся. Во время диспута знания не возводились в абсолют – ценилась убедительность доводов, т. е. превосходство в диспуте получал тот, кто был более убедителен, а не тот, кто *знал* больше.

В Новое время происходит кардинальный сдвиг в материальной и духовной жизни общества и вектор меняется – устремлением уже становятся именно такие знания, которые бы могли подвергаться сомнению и пересмотру, так как религиозные постулаты предыдущей эпохи, на которых основывалось образование, уже не были достаточным аргументом. Философского познания мира становится недостаточно. Сопряженная с практикой, возникает наука и, как следствие, эмпирическое знание.

Новейшее время все больше стремится к культурной массовости. Теперь за необходимостью субъекта в толковании текста следует необходимость в творческой составляющей – рефлексии, которая исключительно субъектна по своей сути и массовой быть не может.

Образование как инструмент культуры все больше утверждается в форме индивидуализированного, а своего рода *революции в образовании* становится следствием смены ведущего типа знания и обретения им статуса фундаментального [6].

Современная культура ознаменована колоссальным количеством информации, ее постоянным обновлением и быстрым устареванием. По причине кризисного состояния культуры в целом субъект испытывает постоянную необходимость в обновлении информации, возводя ее в разряд актуальной.

Рост информации – процесс массовый. Соответственно, динамика культуры ввиду изменения социальных структур вынуждает и образование быть массовым. Но из-за субъектной необходимости в постоянном обновлении информации из этого следует прямая потребность в образовании на протяжении всей жизни.

В то же время массовость, к которой стремится культура, ограничивает творческую составляющую рефлексии. А именно *информационная потребность* создает своего рода примитивизацию – шаблонность и медийность, пытаясь вывести рефлексию за пределы личного контекста, а это противоречит субъектно-ориентированной особенности рефлексивного процесса.

Тем не менее современная культурная система способна находиться в состоянии функционирования при условии постепенной минимизации сложности и, как следствие, стремления к индивидуальным целям через ожидание результата – поступательное уменьшение сложности процесса запрашивает меньше времени и позитивно влияет на результативность и производительность как самоцели. Естественно, ни к чему, кроме как к кризису, данное положение вещей привести не в состоянии: все соци-

альные системы способны существовать и прогрессивно развиваться только при условии увеличения сложности организации и внутрисистемной структуры. Когда же основной целью любого социального процесса, и образования в том числе, является поступательная минимизация усилий с целью достижения производительности во имя *иных* целей, значимость социального прогресса нивелируется. Это ведет к тому, что такая основополагающая цель образования, как непосредственная связь и использование знаний, умений и навыков в жизни, становится абсолютно не первостепенной. Без подобной трансляции приобретенного опыта посредством образования невозможно и прогрессивное развитие культуры. Исходя из этого можно определить, что в постнеклассической культуре функционирование образования не выполняет свою первостепенную функцию: оно не только не способно социализировать индивида, но и наделять его культурным опытом для последующей причастности к *глобальному* составляющему современной реальности [7].

Важно отметить, что еще со времен эпохи Просвещения образование рассматривалось с точки зрения системы, педантично структурированной с координационной иерархичностью в управлении и безграничной инициативностью, что в эпоху современности с его переоценкой и пересмотром существующих концепций и теорий привело к кризису образования.

Кризис в сфере образования в первую очередь обусловлен кризисом всеобъемлющей институализации, которая укоренилась в своем предназначении для *реальности иного рода*; с течением времени усвоение происходящих перемен становится все более затруднительным [8; 9].

К настоящему моменту постнеклассическая переоценка основательно внедрилась во все организованные структуры социальной действительности, в том числе и в такой феномен культуры, как образование, дезорганизовав вектор развития педагогической мысли, поступательно развивавшейся на таких основаниях, как авторитетность, традиционность и преемственность.

Авторитетность. Наличие авторитета в классической стратегии образования определяет отсутствие выбора в виде следования заранее определенному образцу, что, в свою очередь, специфицирует образовательный процесс как строго директивный.

Постнеклассическая стратегия образования отказывается от любых проявлений паттерности, настаивая на необходимости наличия постоянных интерпретаций.

Традиционность. Основная суть традиционности в классической образовательной стратегии определяется наличием поляризованности (хорошо и плохо, добро и зло, правильно и неправильно и т. д.); в воспитательной составляющей – необходимостью придерживаться строгих норм и правил, основанных на классическом понятии социальной роли как определяющей части внутрисоциального взаимодействия и классификации.

Постнеклассическая стратегия образования отвергает такие понятия, как полярность и классификация, настаивая исключительно на бесполярности и разновекторности.

Преимственность. Процесс преимственности в классической стратегии образования определяется строгой структурированностью и устанавливает разносторонние связи, воспроизводя саму образовательную стратегию в целостную ступенчатую систему.

Постнеклассическая стратегия образования не принимает данную поступательную и сегментированную направленность, настаивая на постоянном пересмотре существующих концепций, подвергая их ассоциативности и интерпретированию.

Базовый конфликт современной философии образования формируется в следующем противоречии: постнеклассиками утверждается принцип онтологического плюрализма, в то время как классическое образование довольно однообразно – образование в традиционной парадигме рассматривается в однозначном отражении мира в рациональных схемах, системах и взаимосвязях.

В свою очередь образование в постнеклассической парадигме отвергает не только сциентическую ориентацию традиционного образования, но и любую рациональность в целом, не предлагая альтернативной структуры – оно видит невозможным в полном объеме понять и объяснить жизнь, связь человека и мира, отстаивая убежденность в необходимости бесконечности интерпретаций.

Ввиду определенного стазиса образовательной системы в целом, а также постоянно ускоряющегося развития науки и прогрессивно увеличивающегося разрыва между двумя этими видами деятельности современная педагогика, чтобы заполнить образовавшийся разрыв, вынуждена прибегнуть к такой форме индивидуальной познавательной деятельности, как самообразование.

Устремления постнеклассической культуры отобразились в современной педагогике в виде актуализации как совершенно необходимого условия всякого познания, которая предопределяет не субъектность воспитания и образования, не авторитет разума, науки, общепризнанной картины мира, а эстетическую конструкцию окружающей действительности. Постнеклассическая модель педагогики предстает в виде составной части миропонимания с точки зрения эстетизма, тем самым эстетизируя этическую составляющую и приводя к тотальной субъективности, негации общепринятых ценностей, а также определенному релятивизму, не концентрирующему в себе определение каких-либо общепризнанных ценностей образования и воспитания [10; 11].

В традиционной же образовательной стратегии воспитание субъекта достигается в основном посредством слова: наставник играет роль проводника по ступенчатой системе, в которой его задача заключается не только

в передаче личного жизненного опыта, но и в нравственном совершенствовании личности [12].

Основной задачей постнеклассической педагогики является предопределение жизненной направленности, по которой ученик должен двигаться, в отсутствие Абсолюта (как первоосновы мира), авторитетов (учитель – не авторитет, учитель – консультант), иерархической ступенчатости (парадигма бесполярности, парадигма разновекторности).

В контексте классической образовательной стратегии ментальная целостность, процессы мироздания и межличностные отношения рассматриваются как единое целое. Любой аспект жизни рассматривается исключительно в контексте всеобщего. Соответственно, первоочередность морали направлена на отказ от предметно-сущностного и обращение к ментальному. В данном контексте рефлексивная субъектность поступательно преобразуется в самоотказ.

Таким образом, современная культура открывает возможность построения такой стратегии образования, которая, с одной стороны, сохраняет позитивный потенциал классической образовательной парадигмы, а с другой – освобождает ее от справедливо подмеченных постнеклассической критикой статичности и консервативности, что позволит ей адаптироваться к современной культурной ситуации, внутри которой (уже автономный) субъект самостоятельно определяет вектор своего движения.

Список использованных источников

1. *Севастов, К. В.* Образование и идентичность: локализация кризиса в культуре постмодерна / К. В. Севастов // Вопросы педагогики и психологии: монография / редкол.: Ж. В. Мурзина, О. Л. Богатырева. – Чебоксары: Изд-во «Среда», 2021. – Гл. 1. – С. 17–24.
2. *Мухамед, Т. В.* Постмодернистские модели образования / Т. В. Мухамед // Вестн. Моск. гос. у-та культуры и искусств: сб. ст. / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2015. – № 4. – С. 71–79.
3. *Краснопольская, А. П.* Агональный диалог и постнеклассическое образование / А. П. Краснопольская // Вестн. Моск. гос. у-та культуры и искусств: сб. ст. / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2015. – № 4. – С. 64–71.
4. *Севастов, К. В.* Постмодернистское образование: проблема гипермножественности культуры и автономности субъекта / К. В. Севастов // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 19 нояб. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Д. Г. Медведев (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2022. – С. 228–231.
5. *Sevastov, K. V.* Education in postmodern culture: the current state of the subject of culture / K. V. Sevastov // Priority directions for the development of science and education: proceedings of the international scientific and practical conference, Shymkent, 7–8 Dec. 2021. – Shymkent: OAIU, 2021. – P. 178–181.
6. *Долженко, О. В.* Университет постмодерна: предпосылки становления и развития / О. В. Долженко // Высшее образование для XXI века: V Междунар. науч. конф., Москва, 13–15 нояб. 2008 г.: докл. и материалы / Моск. гуманитар. ун-т; под общ. ред. И. М. Ильинского. – Москва, 2008. – С. 64–77.
7. *Севастов, К. В.* Образование в культуре постмодерна: кризис результативности / К. В. Севастов // Социально-гуманитарные знания: материалы XVII Респ. науч. конф.

молодых ученых и аспирантов, Минск, 26 нояб. 2020 г. / Респ. ин-т высш. шк.; редкол.: И. В. Титович (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2020. – С. 43–46.

8. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – Москва: Логос, 2002. – 390 с.

9. Бауман, З. Текущая современность / З. Бауман; пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 240 с.

10. Огурцов, А. П. Антипедагогика: вызов постмодерна / А. П. Огурцов // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 54–68.

11. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – Санкт-Петербург: РХГИ, 2004. – 520 с.

12. Волков, В. Н. Знание, образование и университеты в мире постмодерна / В. Н. Волков // Никоновские чтения: сб. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т. – Чебоксары, 2016. – Т. 1. – С. 52–64.

(Дата подачи: 11.02.2025 г.)

И. Н. Сидоренко, Д. С. Курачинская

Белорусский государственный университет, Минск

I. N. Sidorenko, D. S. Kurachinskaya

Belarusian State University, Minsk

УДК 1(091)+141.319.8

МИМЕТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ РЕНЕ ЖИРАРА: ЖЕЛАНИЕ – СОПЕРНИЧЕСТВО – НАСИЛИЕ

THE MIMETIC THEORY OF R. GIRARD: DESIRE – RIVALRY – VIOLENCE

В настоящем исследовании авторы обращаются к анализу миметической теории насилия французского мыслителя Рене Жирара с целью прояснить взаимосвязь желания, соперничества и насилия. Исходя из их миметической природы, авторы статьи аргументируют основную идею: желание выступает в качестве топлива для соперничества и насилия, что в состоянии кризиса жертвоприношения, выражающегося в нивелировании различий, создает риски эскалации насилия. Понимание взаимосвязи и миметической природы желания и насилия позволяет прояснить как природу фейков в информационной среде, причины повышения уровня агрессии в иллюзорной безнаказанности интернет-среды, так и опасность культуры отмены, порождающей убийственное амбивалентное тождество: палач – жертва.

Ключевые слова: миметическая теория Р. Жирара; жертвенный кризис; желание; соперничество; насилие; фейк; культура отмены.

In this article, the authors turn to an analysis of French thinker René Girard's mimetic theory of violence in order to clarify the relationship between desire, rivalry, and violence. Based on their mimetic nature, the authors argue the main idea: desire acts as fuel for rivalry and violence, which, in a state of crisis of sacrifice, expressed in the leveling of differences, creates risks of escalating violence. Understanding the interconnection and mimetic nature of desire and violence allows us to clarify both the nature of fakes in the information environment, the reasons for the increase in the level of aggression in the illusory impunity of the Internet environment,