

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНИЗМА: КРИЗИС СИСТЕМНОСТИ ИЛИ НОВАЯ СИСТЕМНОСТЬ?

Е.Г. Тарева

*Исследование выполнено при поддержке РФФИ
(«Постмодернизм как доминанта развития образовательных систем
США и России», проект № 19-013-00815)*

Аннотация. Образовательная система в ее классической проекции нуждается в активном переосмыслении свойственных ей компонентов и в обновлении модели ее (системы) организации. Изменения продиктованы особенностями новой концептуальной методологии – постнеклассическим этапом развития научного знания, повлекшим за собой провозглашение и укрепление эпохи постмодернизма. Рассматриваются проявления постмодернистских образовательных и лингвообразовательных тенденций, утверждающих приоритет и первенство антропоцентрических установок в формировании новой системности теории обучения иностранным языкам. Показана неуклонность развития лингводидактического знания и неизбежность адаптации с учетом этих изменений компонентов системы обучения иностранным языкам. Доказано, что в не-системе постмодернизма имеет место новая системность. Для достижения данной цели в исследовании проводится анализ предпосылок укрепления позиций постмодернизма в педагогической науке и их экстраполяции в область теории и методики обучения иностранным языкам. К таким предпосылкам отнесены проявления постнеклассического этапа развития научного знания: «человекомерность» объектов изучения, отсюда преобладание ценностно-смысловых параметров исследований; потребность в новых средствах, способах и методах познания (опыт, интерпретация, проектирование и пр.); рост значимости коммуникации в ходе группового взаимодействия; нестабильность изучаемых объектов; роль социальной практики в исследовательской деятельности и определении степени научности постулируемой теории; интегративность как доминанта научных изысканий. Дается описание постмодернизма с позиций его влияния на образование, представлены характерные черты постмодернистского облика образования. Перечисляются с должной конкретизацией характеристики образовательного и лингвообразовательного процесса с точки зрения постмодернистской методологии. К таким характеристикам автор (вслед за Т.Н. Боковой) относит децентрацию, гетерогенность, множественность (в противовес бинарности), событийность, субъектность в аспекте антропоцентрической методологии. Практически значимым результатом исследования является моделирование отдельных компонентов лингводидактической системы с акцентированием их постмодернистских параметров: цели и содержания обучения иностранным языкам. Исследование расширяет представление о методологии лингводидактики, выстраивает новые теоретические основания для реформирования данной научной области. Полученные результаты могут быть интересны теоретикам в области лингводидактики, ученым, аспирантам, исследующим глубинные основы развития научно-

го знания, ищущим первопричины нестабильности в научных теориях, стремящимся с позиций высокой методологии предвосхитить направления последующего развития лингводидактики. Перспективным видится более глубокое изучение постмодернистских ориентиров развития науки и исследование их влияния на лингводидактическую теорию и практику.

Ключевые слова: постмодернизм; методология лингводидактики; образовательная система; лингвообразовательная система.

Введение

Неизбежное воздействие времени на развитие цивилизаций – факт бесспорный. Еще в начале XX в. известный русский ученый-экономист Н.Д. Кондратьев разработал теорию цикличности подъемов и спадов (K-waves) в мировой экономике (подробно об этом см. [1]). Данная теория отличается универсальностью, она охватывает концепции волнообразных колебаний, на основании которых можно строить долгосрочные и краткосрочные прогнозы спада / подъема процессов в сфере экономики и промышленности. Длинные волны, по сути, определяют единый ритм всей системы «миро-экономики» (World-System) [2].

Данная теория, в силу ее всеобщности, относится к различным сферам: экономической, научно-технической, государственно-политической, социокультурной. Интересно утверждение Н.Д. Кондратьева о том, что на факторе стихийности основаны и *социальные* явления, которые подвержены той же естественной цикличности, что и экономические процессы. Отсюда – необратимость (неповторимость) эволюционной трансформации социокультурных проявлений, с одной стороны, и неизбежность волнообразного (со спадами и подъемами) их развития – с другой.

Несмотря на удаленность во времени и неутрачивающие споры по поводу дискуссионности, а порой несостоятельности теории циклов конъюнктуры Н.Д. Кондратьева, она (эта теория) по-прежнему (и, по видимому, навсегда) предопределяет ход развития различных процессов. Впоследствии теория породила концепцию «волны инноваций» [3], объясняющую необходимость модернизации и трансформации процессов в сфере экономики, политики, науки, техники и социальных отношений.

В пору активной трансформации устоявшихся канонов построения системных связей и зависимостей вступили множественные социальные процессы. Среди них наиболее показательным в плане сдвигов ценностных приоритетов и иерархических зависимостей является *образование* как институт воспитания личности – члена общества, процесс целенаправленного приобретения человеком знаний об окружающей действительности, формирования у него совокупности ценностных смыслов, обеспечивающих личностное самоопределение и саморазвитие. Именно образование демонстрирует сегодня одну из наиболее динамично развивающихся сфер общественной жизни социума.

Столь же множественны изменения на уровне *языкового образования*, обеспечивающего становление и развитие личности средствами осваиваемого(-их) языка(-ов), благодаря чему субъект получает возможность ино-, меж- и поликультурной самодетерминации. Такие изменения интересны с точки зрения описания причин их возникновения, фиксации их актуального статуса и предвосхищения ближайшего и отдаленного будущего.

В исследовании ставятся вопросы изучения эволюционных трансформаций на уровне образовательной реальности в целом и системы обучения иностранным языкам в частности в аспекте предопределенности этих изменений факторами, обусловленными постмодернистскими веяниями.

Методология исследования

Изучение проблемы переосмысления системности лингводидактики с позиций постмодернизма как новой зародившейся методологии основывается на применении комплекса теоретических методов, а именно анализа философской, психолого-педагогической литературы в области влияния постмодернизма на развитие образования; метода экстраполяции положений философии и психолого-педагогической теории на представление новых связей и зависимостей в структуре (системе) языкового образования; теоретического моделирования системы лингводидактики с позиций постмодернистских оснований.

Обзор литературы

Образование как часть социума подвержено волнообразным изменениям, каждый период развития которых характеризуется особым содержанием и специфической направленностью. В исторической проекции изменения на уровне образования подчиняются вполне очевидным по срокам их протекания периодам, продиктованным эволюционными сдвигами в области развития научного знания в эпоху доминирования *информационной парадигмы* – ведущего признака современного глобального мира. Данная парадигма органично вписывается в систему постнеклассического периода научного знания, диктующего (в отличие от классического образа восприятия мира) приоритет не статических, а динамических объектов исследования, не объектно-, а субъектно-центрированный образ предмета познания. Отсюда современные приоритеты исследования социогуманитарных процессов:

1) изучение «человекомерных» объектов – человека как саморазвивающейся системы в его взаимодействии с природой, миром производственных и экономических отношений;

2) центрация на ценностно-смысловых категориях исследования; отсюда приоритет таких концептов, как «самосозидание», «самопознание», «самоидентификация», «саморазвитие», соотносимые с ведущими мотивами современного человека;

3) субъектный и одновременно «безликий» характер знания, сложный для установления истины и требующий активизации логики, опыта, интерпретации, моделирования, проектирования, конструирования;

4) усиление роли коммуникативности знания, «коммуникативного априори» [4. С. 19];

5) нестабильность, нелинейность изучаемых объектов, исследуемых и описываемых в большей степени в проективном (предполагаемом, гипотетическом) плане;

6) акцент на процессы высокой социально-практической ориентации, связанные в большей степени с кооперативными (в том числе межнациональными, глобальными по протеканию) практиками;

7) определение степени научности / ненаучности в соответствии не столько с теорией, сколько с реальной жизненной практикой;

8) повсеместная и чрезвычайно широкая интегративность и междисциплинарность, создание необычайных и порой весьма экзотичных «альянсов» научных областей знаний, придающих многомерный и полихромный характер процессам новой формации [5].

Обусловленные постнеклассической методологией трансформационные доминанты в области теоретических основ лингводидактики описаны в литературе, пусть не в исчерпывающе-эксплицитном представлении (работ в данной области явно недостаточно), но все же в целой серии научных исследований. Их анализ и систематизация позволяют выявить несколько направлений экспликации изменений, происходящих на уровне системы лингводидактики и обусловленных новой методологической концептологией.

Первое. Показаны основные черты постнеклассического бытования образовательных систем. Описаны основные признаки трансформаций в этой сфере: глобализационный масштаб ее реализации, антропоцентрический характер образовательной методологии, матричный характер системы с наличием в ней нестабильных элементов, широкий масштаб интеграционных процессов [6].

Второе. Ретроспективно представлена историческая логика процесса смены лингводидактических приоритетов и ценностей [7, 8]. Кратко динамика трансформаций ключевых концептов выражается в следующей последовательности: от языка к речевой деятельности, далее к культуре, затем к коммуникативной компетенции и, наконец, к языковой личности, саморазвивающейся в ходе освоения через иностранный язык культуры соответствующего лингвосоциума и на этой основе переосмысления путем сопоставления собственной культуры.

Третье (связано со вторым тезисом). Активно исследуются *ценностно-смысловые основы* лингводидактического знания, закрепляемые в аксиологическом подходе к языковому образованию [9–12]. В формате данных исследований провозглашаются актуальные ценностные смыслы науки об обучении иностранным языкам, определяют глубокие нравственно-этические основы формирования и развития языковой личности в современном меняющемся мире.

В зоне пристального внимания находится *цифровая лингвообразовательная среда*, которая вызывает необходимость в поиске новых средств и способов воздействия на языковую личность с целью эффективного формирования у нее способности к межкультурной коммуникации. Для этого ведется поиск специфических черт особой *информационно-стратегической готовности студентов* к межкультурному взаимодействию [13], позволяющей осуществлять информационно-познавательную деятельность в процессе межкультурной коммуникации.

Четвертое. На новом витке своего развития находится *модель интегративного обучения иностранным языкам*: если в период межпредметных связей интегративность рассматривалась как синтез двух предметных (как правило, гуманитарных) областей (иностраннй язык и литература, иностранный язык и история), то в настоящее время взаимодействие дисциплин видится в ином ракурсе. Язык выступает средством освоения предметного содержания, он рассматривается исключительно как инструмент информационного насыщения. При этом в стратегии Content and Language Integrated Learning (CLIL) овладение предметом и формирование иноязычной коммуникативной компетенции рассматриваются как паритетные задачи [14], а в стратегии English as a Medium of Instruction (EMA) «английский язык не является целью обучения, а просто выступает рабочим языком» [15. С. 145].

Пятое. В период активного осмысления с целью категоризации, классификации, типологизации и объективации вступили *культуросообразные подходы к обучению иностранному языку*. Их дифференциация по ведущей направленности и статусу собственно феномена «культура» в их содержательной специфике свидетельствует о стремлении ученых понять и эксплицировать культуроспецифическую направленность обучения иностранному языку с позиций в большей степени его (языка) социально-практической роли и значимости в структуре межнациональных и глобальных процессов и практик освоения человеком окружающего пространства (подробнее о системе культуросообразных подходов см. [16]).

Как видно, постнеклассическое существование научного знания послужило стимулом для переосмысления некоторых классических категорий лингводидактики. Более того, ее динамичное развитие тем более поступательно, чем активнее переоценка категорий «язык», «ком-

муникация», «языковая личность», «культура», «диалог», производимая на стыке и при синергии различных направлений производимых исследований: философии, антропологии, лингвистики (когнитивистики, психолингвистики, антропологической лингвистики, дискурсивной лингвистики, социолингвистики и др.), а также таких современных комплексных областей, изучаемых за рубежом, как Human Geographies, Social Geography, Human Technology и др.

Развитие научных сфер изучения лингводидактической реальности продолжается. Сегодня поступательный ход их переформатирования связан с методологией (или постметодологией, что более верно по сравнению с традиционно общепринятым представлением) и напрямую ассоциируется с *постмодернизмом* – вехой в понимании стиля мышления, свойственного современной эпохе (согласно У. Эко). Постмодернизм отражает множественность интерпретаций, смену духовных ориентиров, плюралистичность установок к трактовке истории [17], он отрицает точные определения, жесткие рамки, привязанность мысли к какой-либо конкретике, он стремится к неупорядоченности, множественности, размытости, иррациональности [18]. Именно в упорядоченном «хаосе» постмодернизма способны зародиться новые научные ценностные смыслы, чрезвычайно интересные с точки зрения изменений очертания системных зависимостей в любой науке, в том числе в педагогике (об этом см. подробнее [19]) и лингводидактике.

Исследование и результаты

Образование в эпоху постмодернизма как проявление новой системности

Информационная парадигма – признак и продукт постнеклассической модели научного знания, знаменующей собой поворот (переворот!) в представлениях, смену ценностных ориентаций, новый образ культуры и человека как ее субъекта. Современный период развития мирового сообщества во всех сферах его жизнедеятельности характеризуется, таким образом, многомерными и неоднозначными процессами и явлениями, сложный, бифуркационный характер которых объясняется недавно зародившейся, но при этом агрессивно о себе заявляющей информационной геополитической парадигмой, ведущей к состоянию неопределенности (знаменующей кризис стабильности), хаотичности (кризис системности), непредсказуемости (кризис очевидности) мира и человека в нем.

Именно по этим законам живет сегодня человечество в эпоху *постмодернизма*, провозглашенного И.П. Ильиным «духом времени» [20]. Система образования, продолжая (во многом ориентируясь на

классические закономерности) выполнять свои функции, требует преобразований, вызванных потребностями в подготовке специалистов нового времени, готовых к вызовам современного нестабильного мира. Одновременно фиксируется высокий уровень безработицы и отсутствие востребованности в занятости тех, кого выпускают университеты. Проявляется эффект «дипломной болезни». Как пишет Ю.М. Стаховская, «чем хуже оказывается ситуация с безработицей среди образованных людей и чем более бесполезными становятся сами дипломы, тем более ощутимой была нехватка разнообразия образовательных возможностей» [21. С. 51]. Как указывают Р. Эдвардс и Р. Ашер, «the loss of mastery is associated with postmodern notions of ambivalence and incredulity» («потеря профессионализма связана с постмодернистскими понятиями амбивалентности (неоднозначности) и недоверчивости») (перевод мой. – Е.Т.) [22. Р. 273].

Постмодернизм в зарубежной научной традиции исследуется довольно давно и весьма продуктивно. Интересными являются направления изучения его сущности и аспектов влияния на различные сферы жизнедеятельности человека. При этом постмодернизм предопределяет проявление различных социальных, политико-экономических и культурных процессов [23], прежде всего в сфере образования.

Образование в эпоху постмодернизма отличают множественные характеристики, совокупно представленные Т.Н. Боковой [19]. К ним относятся следующие параметры:

1) *децентрация* как отсутствие структурного центра в пользу деконструкции, плюрализма, в философском смысле названные «ризомностью» (от фр. rhizome – корневище); «ризомы» прямо противопоставляются структуре как системной и иерархически упорядоченной организации; как пишет Т.Н. Бокова, «основным вкладом постмодернизма в философию культуры считается именно замысел преодоления “центризма”» [19. С. 33];

2) *связность* и *гетерогенность* как отсутствие четких границ и иерархичности; при этом связанными оказываются «области, которые, казалось бы, связать невозможно» [19. С. 34]; в этом смысле «ризоматическая система предполагает неопределенность, а это черта, которая не может быть присуща обучению в традиционном его понимании» [19. С. 34];

3) *множественность* как наличие множества узлов, связей, пересечений; система сокращается не до единого, а до множественного; как следствие, «результат обучения измеряется не количественными показателями “сколько (единиц знания, человек и пр.)” и “в какие сроки”, а с помощью моделей “я умею” и “я осознаю”» [19. С. 34];

4) *дискретность* как прерывистое разделение структуры, «ветвистость ризомы» в ее аструктурной сущности;

5) *картографичность* как несоответствие структурной модели, наличие непредвиденности направления движения / развития в стремлении созидать, но не разрушать;

6) *событийное конструирование реальности* как множества различных артефактов, в том числе субъектно обусловленных (личные представления, личный опыт, собственные умозаключения и пр.); результат учения – «умение ученика придать собственные значения изучаемым им вещам. Задача учителя состоит в предоставлении условий, в которых ученики могут ознакомиться с различными культурными перспективами и ценностями» [23. С. 35–36]; при этом каждый ученик индивидуально конструирует образовательные смыслы;

7) *отказ от бинаризма* «как принципа, придающего реальности структурность, иерархичность» [23. С. 37], что предполагает отказ от субъект-объектных отношений преподавателя и обучающегося, когда последний подвергается насилию и угнетению; постмодернистские концепции абсолютизируют роль субъекта познания, его способность интерпретировать мир; ученик становится равноправным субъектом нарративного взаимодействия в проекции «учитель – учебный материал – обучающийся», осуществляющим совместно с учителем процесс познания [23];

8) *субъектность* как «отражение конкретных обстоятельств и условий, в которых проходит образовательный процесс, адаптированный к реальной действительности и опыту ученика» [23. С. 40].

Перечисленные параметры (черты) постмодернистской концепции образования и новой постметодологии его организации наглядно демонстрируют стремление идеологов постмодернизма отказаться от формата образования как классической учебно-воспитательной системы. Эпоха постмодерна предъявляет к образованию особые требования, предусматривающие не только достижение требуемого качества обучения и воспитания, но и отказ от универсальности предлагаемых для освоения знаний, теорий, способов деятельности. Постулируется приоритет множественности, разветвленности, вариативности информационного насыщения обучающихся, индивидуальных способов решения проблем, активизации персональных когнитивных процессов. Обучающийся получает возможность для саморазвития и самоидентификации, для форматирования своего личностно обусловленного опыта деятельности, для осознания значимости учебного материала с позиций достижения личных значимых целей и установок.

В связи со сказанным становится очевидным, что под влиянием идей постмодернизма образование лишается тех качеств системы, которые ассоциируются с замкнутостью, упорядоченностью, предопределенностью, четкостью структуры, иерархичностью, унифицированностью, стабильностью содержания обучения и принципов его организации. Происходит переход к множественности и постоянному обновлению содержания, каждому учителю предлагается выработать собственные подходы, лишённые презентации готовых знаний, но ориентиро-

ванные на размышление в диалоге с обучающимся. Именно в таком диалоге / нарративе рождается содержание образования с опорой не на план и конспект урока, а на личный опыт ученика [18].

На идеях постмодернизма базируется радикальное реформирование старой системы образования, основанное на понимании того, что единого метода или стиля обучения / управления для всех обучающихся и учителей не существует. Сторонники постмодернизма подчеркивают уникальность как каждого учащегося, который нуждается в особых формах обучения и индивидуальных учебных планах, так и каждого сотрудника учебного заведения, привносящего собственные таланты и навыки в свою работу. В широком смысле основой развития провозглашается сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность [24].

Одновременно со сменой содержательно-целевых образовательных ориентиров образование эпохи постмодернизма отказывается от жесткой иерархичности, структурированности и шаблонности (алгоритмичности, протокольности) методов и технологий обучения. Обучающимся предлагается / дается право самостоятельного поиска путей познания и самоопределения в ходе образования, привлечения методов меж- и мультидисциплинарного поиска смыслов жизненного пути. При таком подходе миссия образования – создание возможностей, условий и предпосылок для личностного саморазвития индивида, реализации его потребностей, творческих способностей и личностных пристрастий. Одновременно образовательная система должна быть открыта для переработки общественных запросов, требований рынка труда, цифровой экономики.

Тем самым постмодернистская эпоха предполагает обеспечение такой *среды образования*, которая позволяет обучающимся создавать новое знание с опорой на собственный опыт, а не через передачу извне единой для всех, универсальной академической информации. Именно таким образом «студенты создают знания для самих себя, индивидуально и одновременно социально конструируя смысл из большого объема личностного опыта, который сам по себе не имеет какого-либо единого порядка или структуры. Умение студента найти и придать собственные значения и смыслы вещам, которые им изучаются, является основным результатом обучения в постмодернистском образовании. Задачей преподавателя при этом становится предоставление условий для ознакомления учащегося с различными культурными перспективами и ценностями» [25. С. 28].

Заключая, следует сделать вывод о том, что постмодернизм предполагает радикальную модификацию образовательной системы для обеспечения реализации идей своеобразия и уникальности каждого

обучающегося, проявления индивидуальности его стиля учебной деятельности для достижения не только высокого качества образования, но и преимущественно для реализации стратегии обучения через всю жизнь (о стиле учебной деятельности подробно см. [26]); именно эта стратегия становится ведущим ценностным приоритетом образования эпохи постмодернизма.

***Лингводидактика в период постмодернизма:
в поисках оснований новой системности***

В недрах лингводидактики поиски оснований для определения ориентиров новой постмодернистской системности активно ведутся в последнее десятилетие. Необходимость переосмысления системы обучения иностранным языкам обусловлена рядом причин. Об одной из них сказано выше (см. пять тезисов новой постнеклассической методологии, обусловивших ценностные сдвиги в рамках лингводидактики как научного знания). Помимо этого, трансформации на уровне теории и методики обучения иностранным языкам предопределены новыми форматами и параметрами иноязычной коммуникации, а также значимостью способности к иноязычному общению в условиях постиндустриального информационного общества, глобализационных процессов. Ширится потребность в межнациональной интеграции, кооперативных проектах, оперативном постижении новых сведений об окружающем пространстве. Как следствие, иностранный язык становится жизненно необходимым средством взаимопонимания. Одновременно меняется и сам язык, переходя в формат интернет-коммуникации, взаимодействие людей посредством иностранного языка воспринимается и изучается исключительно сквозь призму действия дискурсивных практик, а значит, с учетом множественных и непредсказуемых экстралингвистических факторов.

Все перечисленные обстоятельства обуславливают необходимость пересмотра (причем не разового, единичного, а систематического, регулярного и оперативного) системы обучения иностранным языкам с точки зрения положений постмодернизма как современной постметодологии. При этом важно учитывать, что постмодернистское реформатирование образования и языкового образования требует *сохранения признаков системности*. Это необходимо, поскольку «постметодология, сохраняющая научность, – это, так или иначе, достижение ясности. Иначе оккультизм. Этот критерий, по сути, объединяет все более конкретные требования верификаций классической, неклассической и потнеклассической науки. В постметодологии можно увидеть даже возвращение к зерну научности – подобное познавать подобным» [27. С. 18]. Тем самым в *не-системности постмодернизма рождается*

новая системность, в центре которой *Человек*, и именно человеческие сущности предопределяют параметры компонентов «новой» образовательной системности, зависимости между этими компонентами, определение направлений и технологий их (компонентов) воссоздания, обеспечения в целенаправленном (на уровне формального образования) и нецеленаправленном (на уровне неформального и особенно информального образования) процессе обучения и воспитания обучающихся.

Влияние постмодернистских идей особенно заметно на уровне *цели и содержания* языкового образования. Последние, взятые в новом формате, способны повлиять на новый облик других компонентов постмодернистской системы лингводидактики – принципов, методов, приемов, средств и форм обучения иностранному языку (примером постмодернистского влияния на лингвообразовательную систему служит обоснованная А.А. Колесниковым модель организации и реализации непрерывного филологического образования [28]).

Изменения на уровне целеполагания – *цель из внесубъектной стала субъектной*. В своем классическом измерении цель предполагала овладение иностранным языком, именно он являл собой основную проективную доминанту процесса обучения. При этом язык позиционировался как система, все уровни и компоненты которой должны быть количественно и качественно описаны, четко структурированы, упорядочены и представлены в формате объектов овладения обучающимися. В этом случае цель имела универсальный облик, она была единой для всех обучающихся конкретной образовательной ступени, и отклонение от требуемых параметров рассматривалось как «дефект». Как следствие жесткой структурированности знаний в области языка подбирались соответствующие пути достижения цели: преобладали тренировочные упражнения, часто предполагающие механическое и бездумное повторение одних и тех же действий («выполните по модели», «раскройте скобки», «поставьте в такую-то форму», «перескажите близко к тексту», «составьте диалог по образцу» и пр.).

Позднее по мере накопления информации в области методики обучения иностранным языкам, а также смежных наук (психологии, лингвистики) цель приобрела динамический, а не статический (как в случае ориентации на языковую систему) характер. Приоритетным стало формирование у обучающихся не только комплекса знаний, но и опыта деятельности – действий (умений, навыков), позднее объединенных в формат компетенций, вбирающих личностные качества и опыт. При всех позитивных сдвигах цель по-прежнему была далека от фиксации на саморазвитии личности, ее самосовершенствовании для удовлетворения потребностей и обеспечения готовности к самостоятельному принятию решений в области взаимодействия с партнером по иноязычной коммуникации.

Постмодернистская проекция цели обучения иностранным языкам фокусируется на развитии *языковой личности обучающегося*, которая посредством постижения языка проникает в особенности культуры, менталитета, национального характера носителей стран (-ы) изучаемого языка. Постигая своеобразие своих потенциальных партнеров по межкультурной коммуникации обучающийся способен осмыслить собственное мировидение, понять особенности своей национальной ментальности, выявить сходства и различия между собой и носителем языка. Тем самым цель языкового образования смещается с освоения знаний и приобретения комплекса извне заданных навыков, умений, компетенций на обеспечение условий для создания студентами собственных представлений (с позиций постмодернизма – «построений») для осознания своей национальной идентификации. При этом применение культуросообразных подходов (особенно межкультурного) крайне целесообразно: именно они создают условия, среду для саморазвития языковой личности. В таких условиях повышается вероятность присвоения обучающимися черт «трансфессионала» – человека, высоко чувствительного к перспективным проблемам через погружение в противоречивую область опыта и знаний на стыках смежных профессий и далеких друг от друга научных областей и одновременно коммуникабельного – готового к транскоммуникации [29].

Изменения на уровне содержания языкового образования – содержание фокусируется на личном опыте обучающегося, а не на внешних учебных целях. Постмодернистское видение образования основано на том, что Дж. Кинчелоу и С.Р. Штейнберг называют «постформальным мышлением», основной чертой которого является «производство собственных знаний» [30]. В качестве источника содержания образования постмодернисты выдвигают *личный опыт обучающегося*. Образовательный процесс должен обеспечить ему возможность:

- не столько воспроизводить чьи-то знания, а продуцировать собственные «построения»;
- интерпретировать моменты своей жизни в связи с новыми приобретаемыми сведениями;
- открывать в себе потенциал к деятельности, возможности, способности;
- устанавливать связи между несвязанными, порой противоположными вещами и событиями;
- рассматривать факты не как единичные и абстрагированные от реальности, а как часть общего, связанного с практической деятельностью;
- эмоционально «переживать» новые факты, события;
- контекстуализировать предлагаемое содержание обучения;
- вскрывать причинно-следственные связи между фактами и явлениями;

– воспринимать окружающий мир в виде «текста», который необходимо понять и интерпретировать.

Как можно заключить, для приверженцев постмодернизма содержание образования не может укладываться в формат некой стандартной матрицы. Для них это нечто неопределенное, эстетичное, эмоциональное, автобиографичное, интуитивное, эклектическое. «Содержание образования для них – это постоянно (вплоть до каждого урока) обновляющееся, нарождающееся, возникающее и меняющееся явление» [19. С. 43]. Содержание образования «рождается» непосредственно на занятии, в учебном процессе в связи с предлагаемым учебным материалом, который является не столько объектом овладения, сколько стимулом для личностных, индивидуальных «построений».

Применительно к языковому образованию указанные особенности должны трактоваться по-своему. Эта специфика обусловлена необходимостью освоения обучающимся лексико-грамматической и слухопроизносительной основы изучаемого языка, которая является непреложным условием прогрессирования на уровне овладения способностью к иноязычному общению. В этом смысле обязательность освоения данной базы, которая является универсальной и единообразной для всех студентов, казалось бы, противоречит постмодернистским установкам в области определения содержания образования. Именно языковой материал (фонетические, лексические, грамматические явления изучаемого языка) долгое время составлял основу содержания обучения иностранному языку (в умах учителей / преподавателей, а зачастую и обучающихся, а также их родителей этот материал по-прежнему рассматривается как базовый, основной компонент способности к общению; отсюда расхожее мнение о том, что надо знать как можно больше слов, обладать грамматической грамотностью, и это даст возможность обучающемуся быть коммуникативно состоятельным в общении с носителем языка).

С позиций постмодернистских установок сам языковой материал как жестко структурированная лингвистическая сущность быть компонентом содержания обучения не может. Оперирование им должно трактоваться как условие, способ, средство самовыражения личности обучающегося в языке. Ценностным с точки зрения освоения является только то, что позволит субъекту выразить свое отношение к окружающему, решить возникшую проблему, погрузиться в мир иной лингвокультуры, познать ее, выработать к ней личностное отношение, понять и признать уникальность собственной культуры и, наконец, определить свое место в непредвиденном будущем, в социальной и профессиональной жизни.

В связи со сказанным показательной является попытка установить «новое» содержание образования в монографии И.Л. Бим и

Л.В. Садовой [31]. Авторами предпринята попытка обосновать источники формирования личностно ориентированного культуросообразного содержания языкового общего среднего образования. Основным источником данного образования является культурный опыт человечества, в структуру которого входят следующие компоненты: сам человек, его качества как субъекта культуросозидательной деятельности, созданные человеком способы деятельности, материальные и духовные продукты творческой деятельности человека, способы его деятельности, служащие трансляции и присвоению культурного наследия следующими поколениями, «человек как творец культуры и главное ее творение, сохраняющий, развивающий культурные ценности и создающий новые» [31. С. 50]. В связи с этим в структуру содержания языкового образования должны входить:

- ценностный аспект – эмоционально-оценочные новообразования в структуре личности (чувства, эмоции, взгляды, убеждения, мировидение);

- «идеальный» аспект – когнитивные новообразования в структуре личности (знания, навыки, умения, компетенции);

- процессуально-деятельностный аспект – действия и операции по анализу, осмыслению и освоению изучаемых продуктов;

- материальный аспект – продукты культурного опыта (тексты, предметы, созданные человеком и пр.) [31. С. 55].

Применительно к предмету «иностранный язык» содержание обучения, вбирающее в себя перечисленные аспекты и отвечающее постмодернистским представлениям, должно включать:

- а) инвариантную часть – те компоненты, которые диктуются извне ввиду необходимости учета социально обусловленных требований (содержатся в стандартах, программа, отражены в учебниках);

- б) вариативную – личностно обусловленную часть – все то, что затрагивает обучающегося лично, что он привносит в изначально обезличенное пространство содержания, что отвечает его (обучающегося) интересам, склонностям и помогает удовлетворить потребности.

Наличие такой двоякости отнюдь не противоречит требованию постмодернистов отказаться от бинаризма. Второй компонент (б) столь много- и разнообразен, что он создает необходимую палитру возможностей для поддержания личностно обусловленных потребностей производить собственные «построения», накапливать собственный опыт, удовлетворять собственные потребности, преодолевать препятствия на своем пути.

Предложенное содержание языкового образования соответствует основным параметрам постмодернистского видения мира. Во-первых, отсутствует единый центр (ядро) содержания, ввиду этого четкие границы компонентов содержания не могут быть установлены. Во-вторых,

содержание столь же множественно и дискретно, сколь многочисленны и разнообразны субъекты, осваивающие иностранный язык как средство постижения и индивидуально-личностной интерпретации картины мира. В-третьих, осваиваемое содержание погружается в событийное пространство обучающегося, и он присваивает его (содержание) как личностно-ценностное, созидательное, эмоционально позитивное, автобиографичное и интуитивное.

Перед исследователями встает сложная задача – постараться определить очертания вариативной части содержания образования. Найти решение непросто. Главное – понимать суть произошедших в образовании перемен, осознать специфику постмодернистских воззрений в данной области, отказаться от статичного универсального формата содержания языкового образования в пользу его личностно-специфического образа.

Заключение

Найти систему в не-системе сложно, особенно в образовательной области. Легче и проще действовать по шаблону, по образцу в строгом соответствии с заявленными кем-то требованиями. Но в этом случае велик риск оказаться в стороне от ведущих тенденций, требующих активного пересмотра существующих традиций системно-структурной организации процесса обучения и воспитания с точки зрения утверждения тенденций постмодернизма как доминанты развития образования сегодняшнего дня. Языковое образование стремится к пересмотру с научной точки зрения своих фундаментальных оснований. Тому свидетельством является утверждение полипарадигмальности и полиподходности лингводидактики, утверждение и бурное развитие идеи культуросообразности обучения иностранному языку. Лингводидактика ищет ценностные смыслы своего нынешнего и последующего развития. Постмодернизм – один из источников для осмысления данной наукой своей сущностной специфики и для признания тех трансформаций, которые позволят качественно воздействовать на личность обучающегося средствами осваиваемого ею языка и постижения иной культуры, а также для утверждения культурного самоопределения данной личности, ее профессионального самоутверждения и в целом жизненного прогрессирувания.

Литература

1. **Волконский В.А.** О природе Кондратьевских «длинных волн» // Экономика и математические методы. М., 1992. Т. 28, вып. 2. 304 с.
2. **Валлерстайн И.** Миров-системный анализ // Время мира. Альманах современных исследований по теоретической истории, макросоциологии, геополитике, анализу мировых систем и цивилизаций / под ред. Н.С. Розова. Новосибирск, 1998. Вып. 1. С. 105–123.

3. *Schumpeter J.* Business cycles. Phil., 1982. Vol. 1–2. P. 67–80.
4. *Мальковская И.А.* Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы. М. : Едиториал УРСС, 2004. 240 с.
5. *Козлова С.А., Коджаспирова Г.М., Азарова Л.Н., Артамонова Е.И., Бодина Е.А., Виноградова Н.Ф., Горлова Н.А., Конышева Н.М., Корешков В.В., Курочкина И.Н., Ромашина С.Я., Савенков А.И., Савостьянов А.И., Тарева Е.Г., Чумаков Б.Н., Шахманова А.Ш.* Перспективы исследования современных проблем педагогики / отв. ред. С.А. Козлова ; сост. Г.М. Коджаспирова. М. : Экон-Информ, 2017. 254 с.
6. *Тарева Е.Г.* Постнеклассическое бытование образовательной системы // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : материалы V-й Междунар. науч.-практ. конф. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. С. 147–149.
7. *Серебренникова Е.Ф., Антипов Н.П., Ладыгин Ю.А., Малинович Ю.М., Плотникова С.Н., Тарева Е.Г., Хахалова С.А., Казыдуб Н.Н., Литвиненко Т.Е., Семенов Т.И., Готлиб О.М., Малинович М.В., Шарунов А.И., Кулагина О.А.* Лингвистика и аксиология. Этносемиотика ценностных смыслов. М. : Тезаурус, 2011. 352 с.
8. *Тарева Е.Г.* Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания : материалы Второй науч.-практ. конф. / ред. кол.: Е.Б. Ястребова, Е.А. Лукьянченко ; отв. ред. Д.А. Крячков. 2015. С. 239–244.
9. *Ариян М.А., Белгородский В.С., Борзова Е.В., Гальскова Н.Д., Дембицкий С.Г. др.* Аксиология иноязычного педагогического образования // Монография по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6–7 декабря 2019 г.). М. : МПГУ, 2020. 423 с.
10. *Гальскова Н.Д.* Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностранные языки в школе. 2019. № 8. С. 4–10.
11. *Крупченко А.К.* Аксиологические стратегии иноязычного профессионального педагогического образования // Преподаватель XXI век. 2019. № 4-1. С. 44–54.
12. *Tatarinova M.N., Shvetsova M.G.* The model of the emotionally-valuable component of the content of primary school foreign-language education: Designing and testing // European Journal of Contemporary Education. 2019. Vol. 8, № 1. P. 167–186.
13. *Утехина А.Н., Тройникова Е.В., Маханькова Н.В., Милотинская Н.Ю., Хасанова Л.И., Белова Т.Ю., Брим Н.Е.* Межкультурная дидактика в информационном образовательном пространстве. Ижевск : Удмурт. ун-т, 2019. 160 с.
14. *Khalyapina L.* Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices. Publisher of Timely Knowledge, 2020. 325 p. DOI: 10.4018/978-1-7998-3266-9
15. *Соловова Е.Н., Козлова З.А.* Глобальный феномен «ЕМІ» – английский язык как средство обучения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 144–149.
16. *Тарева Е.Г.* Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.
17. *Маньковская Э.Б.* Эстетика постмодернизма. СПб.: Алетейя, 2000. 347 с.
18. *Иванова С.В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М. : ГНУ «ИТИП РАО» Изд. Центр ИЭТ, 2012. 160 с.
19. *Бокова Т.Н.* Альтернативные школы США как постмодернистский дидактический проект. М. : АНОО «ИЭТ», 2017. 192 с.
20. *Ильин И.П.* Постмодернизм: словарь терминов. М. : Инион РАН – Intrada, 2001. 254 с.
21. *Стаховская Ю.М.* Высшее образование в эпоху постмодернизма: опыт европейских университетов // Классический университет в неклассическое время. Серия:

- Труды Томского государственного университета. Серия культурологическая. Томск : ТГУ, 2008. С. 51–55.
22. **Edwards R., Usher R.** Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? // *Adult Education Quarterly*. 2001. Vol. 51, № 4. P. 273–287. DOI: 10.1177/ 07417130122087296
 23. **Susen S.** The Postmodern turn in the Social Sciences. Palgrave Macmillan : Basingstoke, 2015. 510 p.
 24. **Новиков А.М.** Постиндустриальное образование. 2-е изд., доп. М. : Эгвес, 2011. 152 с.
 25. **Бокова Т.Н., Морозова В.И.** Влияние идей постмодернизма на высшее образование в России // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения) : сб. материалов Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 2020. С. 27–31.
 26. **Тарева Е.Г.** Формирование рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: теория и технология. Иркутск : ИГЛУ, 2001. 200 с.
 27. **Кабрин В.И.** Транскоммуникативный подход как постметодология современной психологии // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 286. С. 15–19.
 28. **Колесников А.А.** Научные основы профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования. Рязань : Рязан. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2016. 428 с.
 29. **Галажинский Э.В., Кабрин В.И.** Перспектива развития творческой личности трансфессионала в условиях смены научно-образовательной парадигмы университета // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 447. С. 207–214.
 30. **Kincheloe J.L., Steinberg S.R.** A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory // *The post-formal reader: Cognition and education*. N.Y. : Falmer Press, 1999. P. 55–90.
 31. **Бим И.Л., Садомова Л.В.** Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов. М. : ЦСОР, 2014. 140 с.

Сведения об авторе:

Тарева Елена Генриховна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: TarevaEG@mgpu.ru

Поступила в редакцию 12 января 2021 г.

LANGUAGE EDUCATION IN THE POSTMODERNISM ERA: SYSTEM CRISIS OR NEW SYSTEMATICITY?

Tareva E.G., D.Sc. (Education), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: TarevaEG@mgpu.ru

The research was supported by RFBR (“Postmodernism as the dominant of the development of education systems in the USA and Russia”, project No. 19-013-00815).

DOI: 10.17223/19996195/53/17

Abstract. The educational system in its classical projection needs a significant rethinking of its inherent components and an update of the model of its (system) organization. The changes are based on the peculiarities of the new conceptual methodology - the post-nonclassical stage in the development of scientific knowledge, which entailed the proclamation and strengthening of the era of postmodernity. The article examines postmodern educational and linguistic tendencies that affirm the priority and primacy of anthropocentric attitudes in the formation of a new systemic nature of the theory of teaching foreign languages. *The purpose of the article* is to show the persistence of the development of linguodidactic knowledge and the inevitabil-

ity of adaptation, taking into account these changes in the components of the system of teaching foreign languages, to prove that in the *non*-system of postmodernism there is a new systemic character. *Research results.* To achieve this goal, the study analyzes the prerequisites for strengthening the positions of postmodernism in pedagogical science and their extrapolation into the field of theory and methods of teaching foreign languages. The author refers to such premises the manifestations of the post-nonclassical stage in the development of scientific knowledge: the "human dimension" of the objects of study, hence the predominance of value-semantic parameters of research; the need for new means, methods and methods of cognition (experience, interpretation, design, etc.); the growing importance of communication in the course of group interaction; instability of the studied objects; the role of social practice in research and determining the degree of scientific character of the postulated theory; integrativity as the dominant of scientific research. The article describes postmodernism from the standpoint of its influence on education, presents the characteristic features of the postmodern appearance of education. The characteristics of the educational and linguistic process from the point of view of postmodern methodology are listed. The author (following T.N. Bokova) refers to such characteristics: decentration, heterogeneity, plurality (as opposed to binarity), eventfulness, subjectivity in the aspect of new post-anthropological methodology. *Practically significant research results* are the modeling of the system of foreign language teaching and learning with an emphasis on the postmodern parameters of its components: goals and content of teaching foreign languages. The study expands the understanding of the Linguodidactics Theorizing, builds new theoretical foundations for reforming this scientific field. The results obtained may be of interest to theorists in the field of language teaching and learning, scientists, postgraduate students exploring the deep foundations of the development of scientific knowledge, looking for the root causes of instability in scientific theories, seeking from the standpoint of high methodology to anticipate the directions of the subsequent development of linguodidactics. A deeper study of post-anthropocentric landmarks in the development of science and the study of their influence on linguodidactic theory and practice seem promising. **Keywords:** postmodernism; methodology of linguodidactics; educational system; language educational system.

References

1. Volkonsky V.A. (1992) O prirode Kondrat'yevskikh «dlinnykh voln» [On the nature of Kondratyev's "long waves"]. *Ekonomika i matematicheskiye metody* – Economics and Mathematical Methods. 28. 2. 304 p.
2. Wallerstein I. (1998) Miro-sistemnyy analiz [World-system analysis]. *Vremya mira. Al'manakh sovremennykh issledovaniy po teoreticheskoy istorii, makrosotsiologii, geopolitike, analizu mirovykh sistem* [Almanac of modern studies in theoretical history, macrosociology, geopolitics, analysis of world systems and civilizations]. Novosibirsk. 1. pp. 105–123.
3. Schumpeter J. (1982) Business cycles. *Phil.* 1–2. pp. 67–80.
4. Malkovskaya I.A. (2004) *Znak kommunikatsii. Diskursivnyye matritsy* [Communication sign. Discursive matrices]. Moscow: Yeditorial URSS. 240 p.
5. Kozlova S.A., Kodzhapirova G.M., Azarova L.N., Artamonova E.I., Bodina E.A., Vinogradova N.F., Gorlova N.A., Konyshcheva N.M., Koreschkov V.V., Kurochkina I.N., Romashina S.Ya., Savenkov A.I., Savostyanov A.I., Tareva E.G., Chumakov B.N., Shakhmanova A.Sh. (2017) *Perspektivy issledovaniya sovremennykh problem pedagogiki* [Prospects for the study of modern problems of pedagogy]. Executive editor S.A. Kozlova. Compiled by G.M. Kodzhapirova. Moscow: Publishing house "Econ-Inform". 254 p.
6. Tareva E.G. (2014) *Postneklassicheskoye bytovaniye obrazovatel'noy sistemy* [Post-non-classical existence of the educational system]. *Tekhnologii postroyeniya sistem obrazovaniya s zadannymi svoystvami. Materialy V-y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Technologies for constructing education systems with desired

- properties. Materials of the V-th International Scientific and Practical Conference]. pp. 147–149.
7. Serebrennikova E.F., Antipyev N.P., Ladygin Yu.A., Malinovich Yu.M., Plotnikova S.N., Tareva E.G., Khakhalova S.A., Kazydub N.N., Litvinenko T.E., Semenova T.I., Gotlib O.M., Malinovich M.V., Sharunov A.I., Kulagina O.A. (2011) Lingvistika i aksiologiya. etnosemiometriya tsennostnykh smyslov [Linguistics and Axiology. Ethnosemiometry of value meanings]. Moscow: Tezaurus. 352 p.
 8. Tareva E.G. (2015) Evolyutsiya lingvodidaktiki: ot klassicheskogo k postneklassicheskomu izmereniyu [Evolution of linguodidactics: from classical to post-nonclassical dimension]. Magiya INNO: novoye v issledovanii yazyka i metodike yego prepodavaniya; Materialy Vtoroy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Magic INNO: new in language research and teaching methods. Materials of the Second Scientific and Practical Conference]. pp. 239–244.
 9. Ariyan M.A., Belgorodsky V.S., Borzova E.V., Galskova N.D., Dembitsky S.G. & al. (2020) Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Axiology of foreign language pedagogical education]. Moscow: MPGU. 423 p.
 10. Galskova N.D. (2019) Sovremennoye lingvoobrazovaniye v sotsiokul'turnom i aksiologicheskom izmereniyakh [Modern linguistic education in socio-cultural and axiological dimensions]. Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages at school. 8. pp. 4–10.
 11. Krupchenko A.K. (2019) Aksiologicheskiye strategii inoyazychnogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Axiological strategies of foreign language professional pedagogical education] *Prepodavatel' XXI vek. – Teacher XXI century.* 4. 1. pp. 44–54.
 12. Tatarinova M.N., Shvetsova M.G. (2019) The model of the emotionally-valuable component of the content of primary school foreign-language education: Designing and testing. *European Journal of Contemporary Education.* 8. 1. pp. 167–186. <https://doi.org/0.13187/ejced.2019.1.167>
 13. Utekhina A.N., Troinikova E.V., Makhankova N.V., Milyutinskaya N.Yu., Khasanova L.I., Belova T.Yu., Brim N.E. (2019) Mezhkul'turnaya didaktika v informatsionnom obrazovatel'nom prostranstve [Intercultural didactics in the educational information space]. Izhevsk: Publishing House "Udmurt University". 160 p.
 14. Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices (2020); L. Khalyapina (Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia). IGI Global. Publisher of Timely Knowledge. 325 p. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3266-9>
 15. Solovova E.N., Kozlova Z.A. (2017) Global'nyy fenomen «EMI» - angliyskiy yazyk kak sredstvo obucheniya [The global phenomenon "EMI" - English as a teaching tool] *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya – Voronezh State University Bulletin. Series: Problems of Higher Education.* 4. pp. 144–149.
 16. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'turoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [The system of culturally related approaches to teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and culture.* 40. pp. 302–320.
 17. Mankovskaya E.B. (2000) Estetika postmodernizma [Postmodern aesthetics]. Saint Petersburg: Aleteya. 347 p.
 18. Ivanova S.V. (2012) Problemy razvitiya didakticheskikh sistem: filosofsko-metodologicheskii kontekst [Problems of didactic systems development: philosophical and methodological context]. Moscow: GNU "ITIP RAO" Center IET. 160 p.
 19. Bokova T.N. (2017) Al'ternativnyye shkoly SSHA kak postmodernistskiy didakticheskii proyekt [Alternative schools in the USA as a postmodern didactic project]. Moscow: ANOO "IET". 192 p.
 20. Ilyin I.P. (2001) Postmodernizm: slovar' terminov [Postmodernism: Glossary of Terms]. Moscow: Inion RAN - Intrada. 254 p.
 21. Stakhovskaya Yu.M. (2008) Vyssheye obrazovaniye v epokhu postmodernizma: opyt yevropeyskikh universitetov [Higher education in the postmodern era: the experience of European universities]. *Klassicheskii universitet v neklassicheskoye vremya. Seriya:*

- Trudy Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya kul'turologicheskaya. [Classical University in non-classical times. Series: Proceedings of Tomsk State University. Culturological series]. Tomsk: TSU, pp. 51–55.
22. Edwards R., Usher R. (2001) Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? // *Adult Education Quarterly*. 2001. vol. 51, 4. pp. 273–287. <https://doi.org/10.1177/07417130122087296>
23. Susen S. (2015) *The Postmodern turn in the Social Sciences*. Palgrave Macmillan: Basingstoke. 2015. 510 p.
24. Novikov A.M. (2011) *Postindustrialnoye obrazovaniye* [Post-industrial education]. Ed. 2nd, add. Moscow: Egves. 152 p.
25. Bokova T.N., Morozova V.I. (2020) Vliyaniye idey postmodernizma na vyssheye obrazovaniye v Rossii [The influence of postmodern ideas on higher education in Russia]. V sbornike: Problemy vysshego obrazovaniya i sovremennyye tendentsii sotsiologicheskogo znaniya (VIII Arsent'evskiy chteniya) Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem [In the collection: Problems of higher education and modern trends in socio-humanitarian knowledge (VIII Arsentiev readings) Collection of materials of the All-Russian scientific conference with international participation]. pp. 27–31.
26. Tareva E.G. (2001) *Formirovaniye ratsional'nogo stilya uchebnoy deyatel'nosti u studentov universiteta: teoriya i tekhnologiya* [Formation of a rational style of educational activity among university students: theory and technology]. Monograph. Irkutsk: IGLU, 2001. 200 p.
27. Kabrin V.I. (2005) *Transkommunikativnyy podkhod kak postmetodologiya sovremennoy psikhologii* [Transcommunicative approach as a post-methodology of modern psychology]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Tomsk State University*. №. 286. pp. 15–19.
28. Kolesnikov A.A. (2016) *Nauchnyye osnovy proforiyentatsionnogo obucheniya inostrannym yazykam v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya* [Scientific foundations of vocational guidance training in foreign languages in the system of continuous philological education]. Ryazan: Ryazan State University. S.A. Yesenina. 428 p.
29. Galazhinsky E.V., Kabrin V.I. (2019) *Perspektiva razvitiya tvorcheskoy lichnosti transfessional v usloviyakh smeny nauchno-obrazovatel'noy paradigmy universiteta* [Prospects for the development of the creative personality of the transfessional in the context of the change in the scientific and educational paradigm of the university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Tomsk State University*. № 447. pp. 207–214.
30. Kincheloe J.L., Steinberg S.R. (1999) A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory // *The post-formal reader: Cognition and education*. N.Y.: Falmer Press. pp. 55–90.
31. Bim I.L., Sadomova L.V. (2014) *Kul'turnoye prostranstvo i novoye soderzhanie obrazovaniya: razmyshleniya o vzaimodeystvii faktorov i mekhanizmov: monografiya* [Cultural space and new content of education: reflections on the interaction of factors and mechanisms: a monograph]. Moscow: TsSOT. 140 p.

Received 12 January 2021