

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА



Редакция журнала продолжает публикацию материалов, посвященных культурному наследию полиэтничного региона. В настоящем разделе помещены материалы, подготовленные в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. проекта Астраханского государственного университета «Проблемы сохранения культурного наследия в полиэтничном регионе» (02.740.11.0593). Данный проект призван восполнить утраченное, возродить надежду на сохранение связующей нити между настоящим и прошлым.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОССИИ И США

И.В. Кучерук
(Россия, Астрахань)

Аннотация. Настоящая статья посвящена одной из актуальных проблем современного российского образования – его трансформации в контексте глобальных тенденций и диалога культур России и Соединенных Штатов. Автор акцентирует внимание на массиве американских заимствований, который является, по его мнению, «культурными агентами» и одновременно катализатором процесса преобразований в отечественной образовательной сфере. Автор классифицирует массив американских заимствований и предлагает различать их парадигмальный и структуральный (структурный) уровни. К парадигмальному уровню он относит децентрализацию образовательной системы, переход от патерналистского отношения в этой сфере к отношениям «взаимной ответственности», к структуральному (структурному) уровню им отнесены, в первую очередь, процедуры легитимации образовательных учреждений, стандартизация образования и широкомасштабное использование тестирования.

Annotation. This article is devoted to one of the pressing issues of modern Russian education – its transformation in the context of global trends and the dialogue of cultures of Russia and the United States. The author focuses on an array of U.S. debt, which became, in his view, “cultural agents” and at the same time, the catalyst of the transformation process in the domestic sphere of education. The author classifies an array of Ameri-

can loans and offers to provide innovations and paradigm and structural levels. By the paradigmatic level, he considers the decentralization of the educational sphere, transition from the paternalistic relations in this sphere to a relationship of "mutual responsibility", to the structural procedure legitimation of educational institutions, standardization of education and the widespread use of testing.

Ключевые слова: *современное российское образование, трансформация, «культурные агенты», диалог культур, американские заимствования, парадигмальный уровень, структуральный (структурный) уровень.*

Key words: *modern Russian education, transformation, "cultural agents", dialogue of cultures, American loans, paradigmatic level, structural levels.*

Термин «трансформация», буквально означающий изменение формы или переход через нее (*trans* – через, *forma* – форма), в отечественных изданиях начал активно применяться с 1960-х гг. и первоначально рассматривался как синоним терминам «реформирование» и «модернизация». В настоящее время, когда трансформация становится объектом изучения философов, культурологов, социологов, представителей других сфер научного познания, происходит переосмысление сущности данного понятия и его основополагающих характеристик. Суммируя сформулированные современными отечественными учеными подходы, приведем наиболее значимые, по нашему мнению, дефиниции данного системообразующего понятия, которые могут быть экстраполированы на трансформацию образовательной системы нашей страны.

Прежде всего, трансформация является процессным явлением общественной практики и как любой процесс имеет свои цели, направленность и результаты. Однако «векторность» трансформации далеко не всегда может быть заранее задана или четко сформулирована на ее начальном этапе, что, по мнению В.А. Ядова, и отличает трансформацию от модернизации или реформирования с их более конкретным образом предполагаемых результатов. Кроме того, «вектор» трансформационного процесса неоднозначен и может носить как созидательный, так и деструктивный характер, что также отличает его от модернизации или реформирования, чьи цели изначально сориентированы на позитивный результат. Подчеркнем, что трансформация отличается значительной временной протяженностью и наличием стадий, именно поэтому за ее основными событиями может тянуться шлейф повторных заимствований, запоздалых влияний, отодвинутых во времени реакций и т.п.

Важнейшей характеристикой трансформации является постепенность данного процесса и в то же время его «радикальность». Радикальность проявляется в том, что трансформация направлена на изменение не частных, отдельных черт, а глубинных сущностных характеристик. Иными словами, как справедливо подчеркивает И.А. Батанов, трансформация по своей сути является «глубоким, качественным изменением». Обусловлена социокультурная трансформация комплексом внешних факторов, а также внутренней необходимостью развития самой общественной системы, однако преобладает в ней «повышенное влияние субъективных факторов». Под субъективными факторами в данном контексте понимается не только влияние политической элиты на выбор вектора перемен, но и участие в трансформационном процессе различных сообществ, деятельность которых может являться его катализатором. В связи с этим отечественный социолог Т.И. Заславская акцентирует внимание на том, что к главным особенностям трансформации следует отнести «принципиальную зависимость хода и результатов процесса от деятельности и поведения не только правящей верхушки, но и массовых общественных групп» [10, с. 445–446].

Трансформация, как подчеркивает культуролог Ю.Г. Марченко, содержит в себе единство стихийно развивающегося и целенаправленного воздействия на содержание и динамику процесса [22, с. 20–21]. В дополнении к этим характеристикам исследователями отмечается и слабая управляемость данным процессом, а также неаддитивность происходящих изменений, что непосредственно связано с доминированием субъективных факторов и нечеткой (в сравнении с модернизацией или реформированием) векторностью этого явления [10, с. 445–446; 26].

Осуществляемые изменения трансформируемого объекта могут быть по своей направленности парадигмальными, содержательными, структурными (структуральными), функциональными, морфологическими и др. Как правило, происходящие изменения отличаются необратимостью, что в итоге приводит к «принципиально новым свойствам рассматриваемой системы, принципиально новому пониманию рассматриваемых процессов» [2, с. 38].

Поскольку социокультурная трансформация является достаточно длительным процессом глубинных изменений, к ней могут быть применимы и такие характеристики переходного общества, как сосуществование старых общественных институтов, находящихся в стадии разложения, и новых, находящихся в периоде своего становления. Переходность в контексте трансформации может быть отмаркирована диаграммами, т.е. краткосрочными и сущностно неделимыми отрезками, имеющими самостоятельное содержание, но вместе с тем имеющими смысл только в контексте общего вектора перемен.

При своей сложности и многомерности современного российского общества трансформация представляет собой целостный и единый процесс, составной частью которого являются трансформационные явления в отечественном образовании. Как научно-теоретическая проблема трансформация отечественного образования находится в стадии своего становления, имеющиеся на сегодня исследования относительно немногочисленны. Анализ содержания данных исследований позволяет сделать вывод о том, что трансформация для их авторов является в основном «фоном», на котором авторами рассматриваются интересующие их явления образовательной теории и практики. Следствием подобного подхода является недостаточное, по нашему мнению, внимание к рассмотрению и выделению идентификационных признаков понятия «трансформация образования» и его производных.

Мы полагаем, опираясь на широкий массив изученной литературы, что процесс трансформации отечественного образования как часть комплексной трансформации российского общества был «запущен» в конце 1980-х гг. Его важнейшими предпосылками стали такие внешние факторы, как глобализация и связанное с нею усиление диалога цивилизаций и культур, а также характерная для постмодерна фрагментарность национальных культур и одновременно поиск их представителями собственной культурной идентичности.

К внутренним потребностям трансформации образовательной сферы нашей страны, непосредственно связанным с внешними факторами, может быть отнесен ряд оснований. К одному из главных оснований может быть отнесен тот факт, что высшая и средняя школа СССР на протяжении десятилетия была фактически изолирована от несоциалистического мира, что выражалось в отсутствии академических обменов (студентами и научными работниками) с капиталистическими странами, возможности выхода советских образовательных учреждений на международную арену. Между тем международный рынок образования к 1980-х гг. приобрел качественно новые черты, к которым относились его деполитизация и коммерциализация, а также активное функционирование такого его сегмента, как академические обмены. Итогом стали существенные противоречия между образовательной политикой СССР и развитием международного рынка образования, рассогласованность внешних образовательных связей нашей страны. Советские студенты практически не направлялись в вузы других стран: по данным ЮНЕСКО, опубликованным в советской печати, в середине 1980-х гг. СССР занимал в этом вопросе среди 33 европейских государств 30-е место, оставив позади только Румынию, Албанию и Мальту [12, с. 125–130].

Под влиянием вышеприведенных и иных оснований в системе образования СССР начала осуществляться постепенная трансформация его содержательной и процессуальной составляющих, возникли различные формы консолидации педагогов, стало проявляться системное видение проблем обновления российского образования в контексте глобального развития. В этом процессе существенное место принадлежало поиску новых педагогических форм, в качестве которых, как правило, рассматривались инокультурные образцы. В самом начале 1990-х гг. в стране поя-

вился целый ряд образовательных учреждений, занимавшихся поиском путей интеграции с педагогическими системами Запада и США. Импорт далеко не новых и хорошо известных в мировой педагогике идей и целостных педагогических систем (например, вальдорфские школы, идеи М. Монтессори, метод проектов и др.) стал существенным социокультурным явлением, катализировавшим процесс диалога российской культуры и ее представителей с культурами других стран современного мира [14, с. 18–21]. Именно в этот период перенесение на российскую почву инокультурных педагогических образцов структурального характера приобрело характер априоризации, под которой мы понимаем не только активную обращенность к зарубежным примерам, но и безоговорочную веру в их особую гуманистическую ценность и способность изменить к лучшему российское образование.

Существенное ускорение процесс трансформации отечественного образования и широкомасштабного внедрения инокультурных моделей получил после распада СССР и провозглашения независимости РФ. Именно тогда российская правящая элита в поиске эффективных для новых реалий российского общества инокультурных образцов акцентировала свое внимание на опыте Соединенных Штатов Америки.

Своеобразием данного периода стало то, что идеологами и основными разработчиками образовательной реформы в отечественном образовании стали политики и экономисты. Итогом их деятельности стала разработка и принятие «Закона об образовании» (1992), «Закона о высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1995), которые явились первыми для отечественного образования законодательными актами подобного уровня и сферы применения.

Своеобразием данной диастемы трансформационного процесса стало то, что внедрение инокультурных (американских) новаций осуществлялось одновременно с их легитимацией, нашедший отражение в содержании таких важнейших документов, как Конституция Российской Федерации, Федеральные законы «Об образовании» (1992) и «О высшем и послевузовском образовании» (1995). Внедрение инокультурных (американских) образцов в российское образование первой половины 1990-х гг. носило императивный характер и по своей глубине и масштабности, как отмечают современные авторы, было более похоже не на реформу, а на «революцию», поскольку вводимые инновации носили глубинный кардинальный характер [25]. Окончательный переход к принципиально новым взаимоотношениям государства и образования как важнейшей институциональной сферы зафиксировала Концепция модернизации российского образования, одобренная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г.

«Культурными агентами» и одновременно катализатором происходящих кардинальных изменений стал широкий массив американских заимствований, среди которых, по нашему мнению, могут быть выделены парадигмальный и структуральный (структурный) уровни. Поскольку парадигма образования фундаментальна по отношению к традициям в образовании, установкам на определенный уровень, форму и цели образовательного процесса, смена парадигм представляет собой «научную революцию» [13]. Исходя из этого посыла, к парадигмальным инновациям мы относим те нововведения, внедрение которых привело к наиболее существенным и глубинным, по нашему мнению, изменениям образовательной системы России, отходу от традиций и приобретению ею характеристик, не свойственных отечественной культуре.

Этот уровень составляют, по нашему мнению, такие инновации, как децентрализация отечественной образовательной сферы, возникшей и более 200 лет существовавшей в условиях жесткой централизации, а также переход от патерналистских отношений в данной сфере к отношениям «взаимной ответственности» с разделением полномочий и компетенций между различными ветвями власти.

Как справедливо подчеркивает С. Гуриев, реформаторы российского образования уже с начала 1990-х гг. руководствовались, в первую очередь, принципами его децентрализации [7]. Подобный кардинальный переход от централизации власти к децентрализации коснулся не только образования, но и всех сфер российского постсоветского общества. Децентрализация в сфере образования была зафиксирована в

ст. 2 «Закона об образовании», декларировавшей демократический и государственно-общественный характер управления образованием с выделением полномочий, компетенций и ответственности федерального центра, субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления и образовательного учреждения (Закон Российской Федерации «Об образовании»). Децентрализация образовательной системы была представлена и затем реализована в таких ее формах, как деконцентрация, делегирование и передача власти [1, с. 5]

В российском обществе этот законодательно закрепленный переход к децентрализованному управлению образованием был воспринят как попытка государства «снять с себя ответственность за финансирование школы, переложив ее на регионы и местные власти» [25, с. 31]. Ныне подобная оценка вошла и в документы государственного уровня. Например, в преамбуле к Концепции развития прямо сказано о том, что в предыдущий период государство «во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовыживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны» [19]. Следствием децентрализации является постепенный переход от доминировавших ранее представлений об образовании как о благе за счет государства к взгляду на образование как на услугу и предмет экономических отношений. Эти кардинальные изменения осуществляются в ситуации, когда? по справедливому замечанию философа В.В. Миронова, «в обществе еще не установился необходимый уровень доверия между акторами системы образования – государством и населением, предприятиями и вузами, вузами, предприятиями и отдельными работниками или будущими специалистами» [23].

При этом сугубо российской спецификой является то, что децентрализация российской образовательной сферы сочетается с достаточно жесткой управленческой вертикалью, что позволяет отдельным авторам интерпретировать современную российскую образовательную систему как гибрид между либеральной моделью и вертикальным администрированием или как «квазиадминистративную модель образования». В интерпретации авторитетного философа А. Зиновьева в этой гибридной модели от советского этапа «уцелел» государственный характер отдельных типов и видов образовательных учреждений, а также «имитация» советского типа управления данной сферой. Из «западнистского сверхобщества», метрополией которого ученый считал Соединенные Штаты Америки, вошли такие характеристики, как образование негосударственных учебных заведений, платность обучения, социальная дифференциация (включая социальное неравенство учебных заведений, образование привилегированных заведений, поступление в которые зависит от социального положения родителей), распределение в зависимости от социальной группы выпускников и т.д.), ориентация на текущие потребности общества (включая ослабление фундаментального «непрактичного» образования), крайний прагматизм, ослабление или отсутствие плановости, невмешательство в распределение выпускников учебных заведений и т.д. Составляющей «образовательного гибрида» стали возрождаемые явления «феодалской России», к которым А. Зиновьев относил появление на постсоветском образовательном пространстве существовавших в нашей стране до 1917 г. кадетских корпусов, лицеев, гимназий и т.д. [11].

Помимо децентрализации, к парадигмальным мы также относим заимствования, связанные с кардинальными изменениями образа формируемого знания и его характера в движении от фундаментального (российская модель) к утилитарно-практическому (американская модель). К структуральным инновациям мы относим процедуры оценки качества образования, нововведения, связанные с легитимацией образовательных учреждений и выстраиванием принципиально нового контура правового поля, т.е. принципиально новые для нашей страны процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации. Кроме того, структуральными нововведениями в основном американского происхождения мы считаем широкое применение процедур стандартизации и тестирования, заменившего традиционный для нашей страны устный экзамен в школах и вузах и ставшего чуть ли не единственным средством проверки качества образования.

Следует отметить, что в Соединенных Штатах Америки аккредитация носит государственно-общественный характер и осуществляется различными субъектами, среди которых государственные органы управления штатов, общественные организации и частные лица. Кроме того, аккредитация в США не была и ныне является не обязательной, а скорее, желательной процедурой, основной целью которой считается признание права и способности учебного заведения осуществлять свою деятельность в соответствии с социальными нормами в сфере образования, т.е. определение степени доверия общества конкретному образовательному заведению. Наряду с этой целью, аккредитация предполагает признание достижений конкретного образовательного учреждения, распространение его опыта работы в педагогической среде; выступает как условие правовой и экономической защищенности всех субъектов образовательной деятельности; а также рассматривается как дальнейший стимул для развития учреждения и повышения качества образования и как услуга, оказанная обществом образовательному учреждению.

В РФ аккредитация носит исключительно государственный характер и осуществляется федеральным органом управления образованием. Цель данной процедуры заключается в установлении (подтверждении) «государственного статуса по типу... и виду... с установлением перечня образовательных программ, по которым образовательное учреждение имеет право выдавать выпускникам документы об образовании государственного образца». В ее проведении отсутствует нормативно зафиксированная цель признания достижений учебного заведения, а также такая существенная моральная мотивация, как оказание образовательному учреждению доверия со стороны государства и общества. Кроме того, аккредитация в РФ признана обязательной для прохождения в устанавливаемые законом сроки всеми образовательными учреждениями, независимо от их вида, типа и уровня образования [9, ст. 33].

Одной из специфических черт американской образовательной сферы является ее общественно-государственный характер, непосредственно связанный с историческими условиями освоения Североамериканского континента и имеющий прочные позиции и в современном американском образовании. В 1990-е гг. общественно-государственное управление образованием по американскому образцу стало проявлять себя в нашей стране в рамках официально одобренной формы государственно-общественного управления. На практике декларируемое государственно-общественное управление проявилось в создании на уровне образовательных учреждений попечительских советов, роль которых в основном сводилась к финансированию дополнительных платных образовательных услуг, привлечению спонсорских средств на нужды образовательных учреждений и крайне редко – к контролю над распределением финансов. Однако отсутствие культурных традиций участия гражданского общества в регулировании проблем образования привело к тому, что попечительские советы не получили серьезного воплощения.

Существенные расхождения присутствуют и в российском опыте внедрения стандартизации образования по сравнению с Соединенными Штатами. В США после пятнадцатилетнего опыта разработки были созданы и внедрены стандарты общего образования, а в послесреднем образовании общенациональные стандарты отсутствуют. В нашей стране обязательность стандартизации образования закреплена в Конституции Российской Федерации, 43 ст. (п. 5) которой гласит: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования» [18, с. 14]. Соответствующие статьи (ст. 7) были включены в Закон об образовании (1992), а затем и в Закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании (1996). При этом определение порядка разработки, утверждения и введения государственных образовательных стандартов признается прерогативой Правительства Российской Федерации. Обязательность данной процедуры для образовательных учреждений закреплена и в других статьях Закона об образовании, например, в ст. 38, посвященной государственному контролю качества образования в аккредитованных учреждениях систе-

мы, определена ответственность за несоответствие уровню подготовки обучающихся закрепленным в государственных стандартах требованиям общества.

Стандарты общего образования в США являются результатом длительной работы специально созданной системы организаций и учреждений и включают в себя стандарты качества усвоения данного содержания учащимися и стандарты материального оснащения школ, т.е. являются стандартами возможностей обучения. В России 1990-х гг., по резкому высказыванию академика В. Беспалько, «кто-то вписал в Закон об образовании плохо понятые американские идеи стандартизации образования, не дав себе труда научно осмыслить и уточнить эти идеи...» [5, с. 93–94]. По мнению отечественных исследователей, введение и пересмотр стандартов образования может рассматриваться как эффективное средство в том случае, если они будут реальным объектом социальной и культурной политики, а также непрерывного диалога различных общественных сил по проблемам развития общества в целом и его образовательной системы, в частности, что на самом деле отсутствует [3].

С 1990-х гг. в нашей стране активно продвигается идея тестирования по американскому образцу. Из всех внедренных в 1990-е гг. инокультурных новшеств именно тестирование в формате ЕГЭ вызвало и продолжает вызывать критику значительной части отечественных ученых и педагогов-практиков. Выражая мнение значительной части отечественных ученых, философ В.М. Розин задает волнующих многих вопрос: «Не повторяем ли и мы путь Запада, начиная с ЕГЭ и стандартов и заканчивая превращением образования в "образовательные услуги", при том, что, с одной стороны, сохраняются традиционные, давно исчерпавшие себя формы и понимание образования, а с другой – образование все больше теряет смысл и переходит в сферу массовой культуры, где царствуют не подлинные значения и сущности, а сплошные симулякры (имитация образования, формальные знания, дипломы и т.д.)?» [24, с. 9].

Системное культурологическое осмысление последствий внедрения названного выше широкого массива инокультурных образцов должно, по нашему мнению, основываться на следующих базовых тезисах: образование как часть национальной культуры репрезентирует в себе признаки культуры, в рамках которой оно функционирует и одновременно выполняет культурогенезные функции, формируя сознание способного обеспечить следующий эволюционный этап цивилизации поколения; культурогенезные функции данной сферы возрастают «на переломе эпох», когда именно образование может сохранить баланс между интеграционными процессами и национальными традициями в этой сфере. Важнейшей проблемой развития образовательной сферы «в эпоху глубинных перемен» является нахождение баланса между задачами сохранения и развития национальной системы образования и задачей обеспечения представителям собственной культуры вхождения в мировое культурное и образовательное пространство, что предполагает взвешенный подход к использованию в отечественном образовании инокультурных заимствований.

Библиографический список

1. *Баранов Н. А.* Политические отношения и политический процесс в современной России : курс лекций : в 3 ч. / Н. А. Баранов. – СПб. : БГТУ, 2004. – 720 с.
2. *Батанов И. А.* Основы теории социально-экономических трансформаций / И. А. Батанов. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2000. – 458 с.
3. *Бермус А. Г.* Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования / А. Г. Бермус // Исследовано в России : электронный журнал. – 2000. – № 1–4. – С. 9–26. – Режим доступа: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2000/003.pdf>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.
4. *Беспалько В. П.* Проблема образовательных стандартов в США и России / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 89–94.
5. *Бжезинский З.* Великая шахматная доска. Господство Америки и его геостратегические императивы / З. Бжезинский. – М. : Международные отношения, 1998. – 254 с.
6. *Герциунский Б. С.* Россия – США: навстречу друг другу / Б. С. Герциунский // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 88–94.
7. *Гуриев С.* Америка и российское высшее образование / С. Гуриев // Pro et Contra. – 2007. – № 2 (март–апрель). – С. 42–53.

8. **Закон** о высшем и послевузовском профессиональном образовании // Нормативные и законодательные акты об образовании и науке в Российской Федерации : в 5 т. – М. : АНВУЗ, 1999. – Т. 3. – С. 254–279.
9. **Закон** Российской Федерации «Об образовании». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/edu>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.
10. **Заславская Т. И.** Социальная трансформация российского общества: деятельностно-структурная концепция / Т. И. Заславская. – М. : Дело, 2003. – 568 с.
11. **Зиновьев А. А.** Запад. Феномен западнизма / А. А. Зиновьев. – Режим доступа: <http://www.kodges.ru/library/view/370/page/1.htm>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.
12. **Ильченко В. И.** Международные связи СССР в области образования / В. И. Ильченко, В. В. Сокол // Педагогика. – 1990. – № 2. – С. 125–130.
13. **Илюхина Л. В.** Инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования: тенденции изменений : дис. ... д-ра соц. наук / Л. В. Илюхина. – Ростов н/Д., 2005. – 305 с.
14. **Инновационное** движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепра, А. Каспржак, А. Пинского. – М. : Парсифаль, 1997. – 416 с.
15. **Ионесов В. И.** Еще раз о переходных процессах и вызовах глобализации: императивы трансформации / В. И. Ионесов // Образование и глобальное развитие: объединяя мир через знания : сб. ст. Междунар. науч. конф. – Самара : Изд-во Самар. НЦ РАН, 2009. – С. 71–106.
16. **Кара-Мурза С.** Еще одна страшная утопия реформаторов / С. Кара-Мурза // Российская Федерация сегодня. – 2004. – № 16.
17. **Карасев В. И.** Социальная трансформация как предмет философского анализа : автореф. ... д-ра филос. наук / В. И. Карасев. – М., 2000. – 40 с.
18. **Конституция** Российской Федерации. – М. : Проспект, 2001. – 93 с.
19. **Концепция** долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. – Режим доступа: <http://www.educom.ru>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.
20. **Костюк К. Н.** Архаика и модернизм в российской культуре / К. Н. Костюк. – Режим доступа: <http://www.rir.ru/socio/scipubl/sj>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.
21. **Локосов В. В.** Трансформация социетальных систем (опыт реформ в современной России) : автореф. ... д-ра соц. наук / В. В. Локосов. – М., 2002. – 38 с.
22. **Марченко Ю. Г.** Трансформация российского общества в XX в.: культурологический аспект / Ю. Г. Марченко // Философия образования. – 2008. – № 3 (24). – С. 300–306.
23. **Миронов В. Б.** Образование в странах Запада в конце XX в. / В. Б. Миронов // Педагогика. – 1990. – № 2. – С. 22–26.
24. **Розин В. М.** Теория культуры / В. М. Розин. – М. : NOTA BENE, 2005. – 415 с.
25. **Чернышов Г. С.** Государственная политика в сфере школьного образования России: история, опыт, проблемы / Г. С. Чернышов. – Воронеж : Изд-во Е.А. Болховитинова, 2001. – 134 с.
26. **Ядов В. А.** Россия как трансформирующееся общество: резюме многолетней дискуссии социологов / В. А. Ядов // Общество и экономика. – 1999. – № 10–11. – С. 24–55.
27. **Яковенко И. Г.** Риски социальной трансформации российского общества. Культурологический аспект / И. Г. Яковенко. – М. : Прогресс-Традиция, 2006. – 176 с.

ИЗМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Е.В. Крючкова
(Россия, Астрахань)

Аннотация. Современное информационное, техническое, экономическое, политическое и культурное развитие характеризуется появлением нового общества. Человеку сложно адаптироваться к столь стремительным модификациям, которые все более заметны в изменении повседневного уклада жизни. Данные трансформации сопровождаются изменением культурной парадигмы общества. Ответом на вызовы повседневных трансформаций стало появление новой культуры постмодернизма и как его неотъемлемой части – движения Нью Эйдж.