

партнерских отношений со всеми участниками образовательного процесса, представителями власти, бизнеса и других потенциальных общественных институтов. Родители и законные представители учащихся являются важнейшим институтом социализации подрастающих поколений, и задача каждого образовательного учреждения состоит в создании атмосферы сотрудничества и партнерского распределения ответственности.

Развитие системы социального партнерства создает для общеобразовательного учреждения возможность относительного баланса интересов различных общественных институтов на основе сотрудничества, ведет к социальному согласию субъектов взаимодействия. Так как образовательное учреждение является одним из многих представителей партнерских отношений, обеспечивающих общественное благополучие, то возникает вопрос о технологии продуктивного взаимодействия разных инициативных групп. Социальная модернизация образования определяется как модернизация общественная, то есть она происходит благодаря повышению качества образования, доступности образовательных услуг, улучшению конкурентоспособности образовательных учреждений. Главным для эффективной социальной модернизации образования становится создание многообразия общественных инициатив, оформление их общего поля смыслов, стремление создать почву для неслучайных позитивных результатов взаимодействия общественных групп и управления ими.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Концепция** долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г., утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept/indexdocs/> (дата обращения: 01.02.2013).
2. **Федеральная** целевая программа развития образования на 2011–2015 гг., утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://old.mon.gov.ru/dok/prav/obr/8311/> (дата обращения: 01.02.2013).
3. **Письмо** Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2003 г. № 19-52-1130/19-28 «Об обеспечении социального партнерства системы среднего профессионального образования». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.law7.ru/base18/part2/d18ru2272.htm/> (дата обращения: 01.02.2013).

Принята редакцией: 10.02.2013

УДК 13 + 37.0 + 316.7

### ОБРАЗОВАНИЕ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ: ЦЕННОСТНЫЕ КОНСТАНТЫ И ТРАНСПЕДАГОГИКА

А. А. Грякалов, Н. А. Грякалов (Санкт-Петербург)

*Ценностные константы образовательных стратегий рассмотрены в соотношении с теоретическим контекстом глобального мира. Феномен транспедагогика понят как реальный процесс и рефлексия. Филосо-*

фия образования рассмотрена в диалоге с философией события. Определены перспективы топологически ориентированной философии образования в диалоге с философией события.

**Ключевые слова:** глобальный мир, константы культуры, жизненный мир, образовательный дискурс, транспедагогика.

## EDUCATION IN THE GLOBAL WORLD: THE VALUE CONSTANTS AND TRANS-PEDAGOGICS

A. A. Gryakalov, N. A. Gryakalov (Saint-Petersburg)

*The value-related constants of the educational strategies are discussed in relation to the theoretical context of the global world. The phenomenon of trans-pedagogics is understood as an actual process and reflection. The philosophy of education is considered in dialogue with the philosophy of the event.*

*There are determined the prospects of topologically oriented philosophy of education in its dialogue with the philosophy of event.*

**Key words:** global world, culture constants, vital world, educational discourse, trans-pedagogics.

Множественность подходов порождает смещение самого понятия образования как более или менее целостного представления – становится неопределенным порядок расположения идеалов, институций и принципов образования – актуальное образовательное пространство. А время образования оказывается дискретным и фрагментарным. Образование предстает как бы рассеянным в потоках информации и масс-медиа. Более того, в России ситуационно-конъюнктурная произвольность привела к несогласованности рынка труда и образования, утрате личностной ценности образования, сдвигу образования в коррупционную плоскость [1, с. 20]. Важнейшим моментом в такой ситуации становится объективная экспертиза теоретического контекста, в котором размещено образование. Так может быть создан более или менее последовательный консенсус мнений и этика образовательной коммуникации, что частично происходит в маркетинге образовательных программ.

Современная философия образования ориентирована, с одной стороны, коммуникативно и прагматично – ситуационно в глобальном мире, а с другой стороны, как это ни покажется странным, избыточно историзирована. Другими словами, философия образования не хватает творчества и актуальной жизненной силы. Образование, если угодно, не способно

---

© Грякалов А. А., Грякалов Н. А., 2013

**Грякалов Алексей Алексеевич** – доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и истории философии факультета философии человека, руководитель Центра исследований философии современности, Российский педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: alexagr@mail.ru

**Грякалов Николай Алексеевич** – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии науки и техники философского факультета, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: alexagr@mail.ru

иметь дело с настоящим – в том числе сопротивляться подавляющим схемам обезличивающей социализации. Творчество в данном случае не предполагает создание принципиально новых образов мира – их нет. Имеется в виду конструктивное умение располагать образование в актуальном теоретическом контексте современности.

Традиция предполагает постоянную жизненную актуализацию – будучи топологически сопоставленной с современностью, традиция диалогически наполняется своевременным смыслом. Аналогично, философия не может быть сведена к своей истории, поскольку философия постоянно отрывается от истории, чтобы творить новые концепты, которые вливаются в историю, а не проистекают из нее [2, с. 124]. Какого человека и какое общество стремится создать современное образование?

При всей множественности конкретных проекций этот вопрос остается принципиально значимым и порождает другой: за счет каких жизненных сил образование может быть утверждающей формой социализации и самоосуществления? Какие силы «вибрируют» или способны побуждающе действовать в пространстве образования?

Для этого нужно, во-первых, выстраивать творчество в сфере образования таким образом, чтобы всеобщее знание было неотделимо от индивидуальных жизненных устремлений. Во-вторых, важно представить не только реальное, но и воображаемое в образовании. В-третьих, необходимо выяснить условия творчества образования, обращаясь к философским концептам и выявляя стоящие за ними жизненные силы.

По многим позициям антрополого-образовательные установки глобализации фундированы философскими концептами – их творческая природа дает возможность установления единого множества: стратегии образования принципиально соотнесены с философскими образами мира. Соответственно, причины многих конфликтов современности обусловлены не в последнюю очередь отсутствием теоретических решений глобальных проблем. Несмотря на то, что сближение, равно как и противостояние сил глобального мира, реально осуществляется в силу конкретных причин в конкретных условиях (борьба за природные ресурсы, экономические носители, территорию, информационное господство), а средствами выступают конкретные политические акции и военные действия, объяснения положений осуществляются посредством специфических для глобального мира символических конструкций. Таким образом, философско-критический анализ «символического мира» образования выступает необходимым исходным пунктом его понимания в глобальном мире.

Текст довел до предела идею «оформления» современности. «Текст – это такое социальное пространство, где ни одному языку не дано укрыться и ни один говорящий субъект не остается в роли судьи, хозяина, аналитика, исповедника, дешифровщика» [3, с. 415]. Осмысление этого предстает как последовательный опыт (схематика) и рефлексия формы, текста, дискурса и письма. Поскольку же глобальный мир представлен множественностью текстов, то практически любые образовательные технологии осуществляются в таком теоретическом контексте. И поэтому особую роль в ситуации ценностной фрагментарности может сыграть университет с его способностью устанавливать полилог «неолиберальной гло-

бализации, транскультуральности» и самобытности образования, в котором представлен и обосновывается национальный образ мира» [4, с. 149]. Концептуализировать образование – значит понять его как событие, в котором встречаются социально-онтологические жизненные силы и символические разметки глобального мира.

Судьба человека в эпоху тотальной коммуникации незавидна: он биологически не в состоянии угнаться за все ускоряющимися темпами жизни и информационного оборота – отсюда как апатия, так и страсть к экстремальности. Битва за биологическое и социальное выживание – битва за информацию, но информационные потоки являются управляемыми и всегда включены в символические отношения власти. Сами же властные отношения далеко не всегда осознаются субъектами – власть действует в неклассических форматах – микрофизики, скрытости или виртуальности, что делает ее почти полностью независимой от сознания и поведения традиционного субъекта. Современная культура в буквальном смысле атакуется медиа-вирусами, прежде всего, в тех местах, где ослаблен «культурный иммунитет» системы [5, с. 19]. Следует добавить, что доминирующая идеология затрагивает не только «общее мировоззрение», но и состояния выбора: личностное захвачено программами внешнего влияния, тем более эффективно действующего, что оно никогда не осознается субъектом в целом. Образование в таком случае во многом идет вслед политике, являясь ее продолжением, представляя как очевидное исполнение замысла. Политическое выступает главенствующим – политическим сувереном является тот, кто полномочен вводить чрезвычайное положение, объявлять войну и посылать на смерть (К. Шмитт).

Однако в современном обществе традиционный политический субъект и образование рассеиваются. «Общество сетевых структур» (М. Кастельс) лишает человека конкретного топоса, погружая его в безличное «пространство потоков» и «безвременное время» мгновенных информационных сообщений и финансовых трансакций. С другой стороны, то же самое общество наделяет недовольные господством «безвременного времени» группы своего рода молекулярной мобильностью, в силу которой они получают возможность произвольной самоорганизации и мгновенной концентрации своих усилий.

Именно в связи с таким изменением необходима строгая концептуализация современности. Понятие кажется не совсем определенным не только потому, что существуют разные, противоречащие друг другу трактовки тематической области. Сложность также в том, что концепт имеет проблематизирующий характер, поскольку через его разработку происходит самоопределение философии глобального мира и образования.

Первая корректная версия историчности, без которой была бы немислима философия современности (философия жизни, фундаментальная онтология, бахтинская версия исторической поэтики) связана со спекулятивной диалектикой. Задача ее состояла в том, чтобы не только представить связность определений, в которых мыслится и выражается значение сущего, но развить эти определения из чистых логических категорий. Гегелевская «субъективность» – это субъект на уровне самосознания, включенность «Я» во всеобщий процесс культуры, понимаемый именно в каче-

стве образования. Мыслящее конечное сознание квалифицирует себя как момент всеобщей сущности – таков конец финала истории самосознания. Классический мир образования создается императивными установками: он должен быть таким.

Но если традиционно задача историка состояла в достижении объективной истины (знания того, как было «на самом деле»), истины «с точки зрения вечности», то историософские стратегии модерна открывают ангажированность исторического знания. У Ницше истина определена как «заблуждение, без которого определенный род живых существ не смог бы выжить», а в прагматизме У. Джеймса истинность определяется «работоспособностью», то есть, полезностью или функциональностью.

Именно тут намечен значимый для понимания глобального мира момент. Как отмечал М. Фуко, интерпретация после Ницше обречена на то, чтобы всегда ставить вопрос «кто?», интерпретируя не то, что изначально содержится в означаемом («исторический факт»), а историческую диспозицию – именно символическую расположенность смыслов, внутри которой оказалась возможна предшествующая интерпретация. Это утверждал Ницше в «Генеалогии морали»: фактичность всегда изобреталась господствующими классами – она не указывает на «реальность», а навязывает интерпретацию. За всем тем, что говорится, можно обнаружить его изнанку, сплетение принудительных интерпретаций. Фактичность изобретается – жестко и последовательно всей системой символического мира.

Как показал модерн, историческое познание есть познание другого, которое может быть осуществлено только в отношении. Нет никакой натуральной – сакральной – диспозиции – понятие другого означает осознание действующим субъектом другого субъекта как не-себя. Из этого вытекают две возможности: рассматривать другого как альтер эго (ход, связанный с анализом интерсубъективности трансцендентальной феноменологии), или же понимать его как нередуцируемого к себе чужого. И важно иметь в виду, что эти культурно-политические импликации непосредственно влияют на понимание расстановки сил глобального мира и на определение стратегий образования: инстанция наблюдателя либо рассматривается как исторически или культурно релятивная, либо наделяется трансисторическими полномочиями. «Глобальное общество будет построено, скорее всего, “огнем и мечом”» [6, с. 86].

Борясь за информационное обеспечение своих действий, социальные и исторические группы стремятся информацию монополизировать. Используемые при этом средства колеблются между тайными текстами и кодами («тайные языки» различных возрастных и социальных групп, религиозные, политические и профессиональные тайны) и созданием дезинформирующих текстов: «...англичане сразу после войны смещают центр своих усилий с разработки традиционных вооружений к логистике восприятия, прежде всего, к пропагандистским фильмам, но также и к средствам наблюдения, обнаружения и передачи информации» [7, с. 91]. Именно информационная доминанта глобального мира влечет за собой постановку вопроса об отношении к тексту и контексту современности (язык, управление, власть) – информация не факультативный признак, а одно из ос-

новых условий существования человечества. Битва за выживание – биологическое и социальное – битва за информацию.

Информационные потоки всегда являются управляемыми и всегда включены в отношения власти. Поэтому понимание сущности культуры как информации объясняет страстную заинтересованность институций и субъектов управления. Соответственно, философия встала перед необходимостью объяснить внутреннюю противоречивость глобалистской структуры – актуализирован вопрос о языке управления, способном внутри себя не то чтобы примирить различные интересы и высказывания, но организовать возможность общего или соединенного упорядочивающего отношения.

Власть, способная учреждать стратегии образования, есть не что иное, как взаимоотношение сил, или, точнее, всякие взаимоотношения сил являются властными. Осуществления власти предстают как аффекты, как действия, так как сами силы определяются через имеющуюся у власти способность воздействовать на другие силы (с которыми она находится во взаимоотношениях) и испытывать воздействие других сил. В современных обществах нет ничего похожего на кризис власти – есть лишь ее модуляция, капиллярность, «микрофизическая» сегментация» (Ж. Делез). Образовательный опыт радикальным образом сопрягает знать и мочь в форме субъективности. «Фашизм языка состоит не в том, чтобы не давать говорить, а в том, чтобы говорить обязывать» [2–3]. Власть не является результатом некоторой запретительной операции – это общее название конкретно-исторического ансамбля сил, сеть динамических отношений. От человека чаще всего не требуется выверенное, продуманное, в высшем смысле слова рациональное решение. Он должен положиться на то, что общество в основном устроено разумно, хотя субъекту трудно ухватить собственным разумом все «за» и «против» при определении своего поведения.

Образование в таком «силовом поле» как бы дано само собой, тем более что «традиционный» образовательный и педагогический нарратив – рассказ-образование – объявлен неэффективным. По ряду положений это действительно так. На таком фоне принцип новизны при всей его неопределенности призван создавать аттрактивный эффект и придавать творческую ауру образованию – в ряде случаев он приобретает характер магического заклинания. Человек склонен доверять предлагаемой властью схеме образования – именно в этой изначальной интенции доверия заключена потенциальная готовность к подчинению. Субъект образования ничего сам не решает, а ведет себя «правильно», то есть по правилам, в остальном доверяя банкиру, политику, инженеру, подобно тому, как он доверяет врачу. Но будучи включен в образовательные процессы, все меньше доверяет педагогу или профессору – эти фигуры оказываются радикально смещенными, ибо их трансцендентная – благородная – значимость несомненно проигрывает на фоне знаков успешности других социальных программ. В «обществе неразумия» не только нет нужды сознательно планировать свое поведение для удовлетворения потребностей, но нет и *сознания* самих этих потребностей.

За счет каких сил «институт образования» сможет существовать? – апелляция к развитию «лично ориентированных» инновативных программ оказывается особо уязвимой в обществе риска.

Наука, на которую уповали либеральные теоретики от М. Вебера до Ю. Хабермаса, также соучаствует в производстве рисков. Следует прислушаться к словам П. Слотердайка, демонтирующего «цинизм знания»: «самым невинным и простодушным из цинизмов знания, является цинизм тех, кто сдает экзамены – они умеют отнестись к тому, что они вынуждены учить, чисто внешним образом и с полным презрением, занимаясь зубрежкой и заучивая наизусть “материал”, который твердо намерены забыть на следующий день после экзамена. За ним следует цинизм практиков и политиков, которые, правда, любят смотреть, как молодежь грызет гранит науки, получая фундаментальное университетское образование, но во всем остальном исходят из того, что теория – это теория, а на практике все выглядит совершенно иначе. <...> Образование цинически отделяется от своих целей и превращается в абстрактный квалификационный признак. Порой единственным, что еще как-то связывает учебу и профессию, становится категория оплаты, которая зависит от окончания того или иного учебного заведения или от наличия диплома. «Содержательная сторона» с циническим реализмом обесценивается, превращаясь просто в какую-то предварительную тренировку, в университетский “общий треп” [8, с. 332–333]. Так или иначе, социальное место эксперта расположено в настоящее время «по ту сторону» координат, в которые его привыкла помещать модернистская теория – от либерализма до марксизма – координат естественных наук, техники, компетентного управления и гуманистически ориентированного образования. Тем более не спасает дело помещение в центр социального института образования категории «товарность образования» и упование на «толерантность как главное стержневое содержание ценности образования».

Возрастание «градуса риска» в современных социальных «телах» приводит к тому, что области, в которых отдельный человек чувствует себя экспертом и способен принимать компетентные решения, все сужаются. Бесконечные смены образовательных программ становятся недоступными естественной человеческой «онтологии ума». Следовательно, апелляция к личному творческому потенциалу и свободе самоосуществления, понятым в контексте (псевдо)либеральных ценностей, предстает лишь как заклинание «прежних демонов незнания»: в ситуации современности это не что иное, как повторение пройденного – тут отсутствует актуальное настоящее. Соответственно, снижена степень доверия не только к институтам (нормативно установленным ансамблям практик) – «абстрактным системам», вроде денежной системы, но и к программам экспертизы эффективности образования. Эта неуверенность не носит конкретного направленного характера, но порождает общее состояние страха и неопределенности – реально образуется «поверх» общества, его институтов и его норм. В отношениях между поколениями такой «страх образования» может быть квалифицирован как создание всепроникающего нигилизма и даже террора.

Именно утрата проблемно-содержательной определенности образования вызвала вопрос о транспедагогике с ее особым дискурсом и формами репрезентации. Транспедагогика, во-первых, критически и аналитически ориентирована; во-вторых, обращает внимание на реальные жизненные

силы образования. Она свидетельствует об усилении диффузии ценностей и дроблении культуры, когда отсутствует более или менее единый образовательно-педагогический «язык». Он рассеян и одновременно зафиксирован в ближних и дальних предметно-деятельностных областях – в политике, экономике, сфере религии и религиоведения, в этнокультурных связях, в искусстве, в отношениях власти.

Транспедагогика не имеет предметно-содержательной определенности и локализации, но способна представлять фрагментарное образовательно-воспитательное пространство в целостности особого рода. В одном временном интервале сосуществует наличное множество содействующих и противодействующих установок. Транспедагогика не имеет институции на уровне социокультурной реальности, не имеет нормативного, тем более идеального телесного воплощения и соответствующих критериев. О транспедагогике можно говорить как о сфере непрерывного активного воздействия, но это не сфера символического обмена, а скорее зона непрерывного возникновения и распада смыслов.

Материалом для транспедагогического воздействия в наибольшей степени выступает жизненный мир повседневности с его предельной поляризацией ценностных представлений и ориентаций. Информационно-символическая среда оказывается почти вне зоны непосредственного педагогического («школьного») влияния, становясь самостоятельным воспроизводством жизненных ценностей. К тому же возможность непосредственного воздействия на (виртуальную) среду существования также превращает «субъекта образования» в самостоятельное существо. Воспроизводство одного и того же и борьба с предшествующим предписывающим кодом поведения становятся доминантными характеристиками транспедагогического эффекта. Транспедагогика зачастую может оказываться не совместимой ни с чем изначально заданным и определенным, но при этом постоянно наполнена распадом и возникновением смыслов существования, возникающих в соответствии со скоростями глобального мира.

Под воздействием транспедагогики как процесса и отрефлексированного феномена философия образования должна изменить ориентацию: в центре внимания располагается аналитика жизненного мира с ясным пониманием того, что образование является особого рода экзистенциальной – в известных пределах органической – данностью, с одной стороны, и с другой – продуктом социализирующего воздействия. Быть – значит быть в образовании. Прошлое или будущее способны быть включенными в образование и воспитание лишь тогда, когда они переживаются как настоящее.

Транспедагогика побуждает задуматься о необходимости радикального пересмотра взгляда на понимание ситуации последних лет. В ризоматической природе транспедагогики общее образуется не как следствие определенной, понятной и прогнозируемой причины, а как результат пересечений противоречивых социоантропологических связей.

Событие образования постоянно ускользает от попыток определения. Поскольку в общественном сознании ожидание толерантности сменилось пониманием и переживанием предельной напряженности, встает проблема осмысления возможной упорядоченности существования. Речь в пре-



деле может идти о философски ориентированной социальной педагогике, что отнюдь не может быть сведено к тематике «социальной работы». Происходит конверсия педагогики – это требует изменения философии образования и философии детства.

Образование при несомненном доминировании унифицирующих тенденций и стратегий должно функционировать в зависимости от места и времени жизненного мира – соответственно, философия образования должна быть топологически переориентирована.

Лингвист и философ Н. С. Трубецкой утверждал соотносительность «рядов» жизни в пределах общества и мирового сосуществования. Личность как особого рода событие не совпадает ни с одним из этих рядов («ликов») и ни с одной из индивидуаций: «личность есть связь и совокупность всех их» [9, с. 106]. В перспективе определяются горизонты особой координирующей науки о личности – персонологии, сообразно с принципами которой должны перестроиться все стороны культуры, в том числе и научное знание.

Подчеркивая событийное единство «духа» и «плоти», «физического окружения («природа территории») и «плотской стороны» существования, Трубецкой определял их как корреляты «иерархии личностей». При этом вопрос о первичности детерминации оставлен в стороне (вынесен за скобки). Психофизическое целое рассмотрено в соединении с физическим окружением личности: описательное исследование представляет совмещение проекций. Совокупное усилие географии, антропологии, археологии, этнографии, статистики и истории искусств совмещено с историософией, этнософией и геософией так, чтобы представить функциональную многомерность личности. Научный и философский синтез не задан, а дан в процессе дескрипции, самое знание становится особым рода событием согласования, где сохранены различия и динамические инверсии. «Идея личности, доминируя в системе наук, не замыкается одними науками и за их пределами становится исходной точкой для системы философии». А эта искомая «система идей» должна, в свою очередь, соответствовать системе «практических действий» – ориентированное на поступок самобытной жизни познание в непрерывности самоосуществления органически вырастает из жизненной стихии. Такой ход дает возможность соотносить порядок существования с целостностью традиционного сознания («подсознательная философская система»). На практике евразийцы стремились применить одну из важнейших аксиом своей теории: причина всех несчастий должна быть отыскана в непризнании подлинных границ между системами [10, с. 88]. Транспедагогика вновь актуализирует вопрос о всеобъемлющем космосе образования, который предстает как поиск устойчивых констант существования.

Образование как событие находится «под поверхностью» ситуационных объяснений. Детство, к примеру, постоянно выходит за определения: не случайно так велик интерес культуры к детскому (жизне)творчеству («инфантилизм детской речи», «устаами ребенка глаголет истина») и признание глубинной событийности детства («Все мы родом из детства»).

Смысл в том, чтобы вернуть образованию его событийность и вывести за пределы символической иллюстративности. Образование не должно

раствориться в модели инновационной культуры – «галопировать» вместе с рекламой, «плодиться» подобно компьютерному вирусу. Образование – против культурного клонирования. При этом образование должно быть осмыслено и осуществлено как сфера социальной эмпатии: важно не только то, что принесется в дар, а сама возможность обмена и дара.

Обращение к философии события означает стремление соотнести транспедагогические компоненты социализации с классическим пониманием образования. В первую очередь с тем, что в немецкой философской классике определяется как *Bildung* – посредством передачи такого опыта мышления.

В этом контексте должны быть актуализированы ценностные характеристики эстетического и этического отношения к миру, принципиально связанные с антропологическими смыслами образования. Эффективные и антропологически выверенные образовательные технологии могут быть реализованы только при ясном понимании основных ориентаций современного глобального мира, философско-теоретического контекста и особенностей национально-культурного жизненного мира образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Наливайко А. В., Наливайко Н. В.** К вопросу о социальной обусловленности развития современного отечественного образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 1 (4). – С. 15–20.
2. **Делез Ж., Гваттари Ф.** Что такое философия? / пер. с фр. С. Н. Зенкина. – СПб. : Алетей, 1998. – 288 с.
3. **Барт Р.** От произведения к тексту // Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика; пер. с фр.; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс, 1989. – С. 413–423. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://philologos.narod.ru/texts/barthes1.htm>
4. **Колесников А. С.** Миссия университета в эпоху постмодерна // Философское образование. Вестник ассоциации философских факультетов и отделений. – М.-СПб., 2011. – Вып. 2. – С. 145–151.
5. **Миронов В. В.** Глобализация и трансформация образования в России // Философское образование. Вестник ассоциации философских факультетов и отделений. – М.-СПб., 2010. – С. 18–41.
6. **Горелов А. А.** Глобализация как объективная тенденция мирового развития // Век глобализации. – 2009. – № 1. – С. 79–90.
7. **Вирильо П.** Машина зрения / пер. с фр. А.В.Шестакова; под ред. В. Ю. Быстрова. – СПб. : Наука, 2004. – 140 с.
8. **Слотердаjk П.** Критика цинического разума / пер. с нем. А. В. Перцева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 584 с.
9. **Трубецкой Н. С.** К проблеме русского самопознания // История. Культура. Язык. – М. : Прогресс, 1995. – 660 с.
10. **Серио П.** Структура и целостность. Об интеллектуальных истоках структурализма в Центральной и Восточной Европе 1920–1930 гг. / пер. с фр. Н. С. Автономовой. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 362 с.

Принята редакцией: 30.01.2013