

УДК 378

## **Философско-методологические основы педагогике высшей школы**

**Самыгин Сергей Иванович**

Доктор социологических наук, профессор,

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),  
344002, Российская Федерация, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 69;

e-mail: darya.maksimovich@gmail.com

**Нечипуренко Виктор Николаевич**

Доктор философских наук, профессор,

Южный федеральный университет,  
344006, Российская Федерация, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42;

e-mail: victornech@mail.ru

### **Аннотация**

Статья посвящена проблеме философско-методологических оснований педагогики высшей школы. Авторы рассматривают две возможные философские модели – педагогическую антропологию и постмодернистскую философию образования. С учетом специфики современного этапа развития общества авторы приходят к выводу, что наиболее адекватной нынешней ситуации является постмодернистская философия образования, которая позволяет сочетать индивидуальные запросы и социальные потребности, определяющие функции образовательных институтов.

### **Для цитирования в научных исследованиях**

Самыгин С.И., Нечипуренко В.Н. Философско-методологические основы педагогики высшей школы // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2015. № 4-5. С. 24-39.

**Ключевые слова**

Образование, педагогика высшей школы, постмодернизм, постмодернистская философия образования, методология, педагогическая антропология.

**Введение**

Педагогика как наука имеет собственные философско-методологические основы, хотя само выражение «философско-методологические основы» может вызвать некоторые сомнения, поскольку педагогика высшей школы понимается чаще как прикладная дисциплина, нуждающаяся в методологии, но не в философии. Однако и понятие методологии не так однозначно. Методология может толковаться как совокупность приемов, как своеобразная технология той или иной деятельности. Но методология может быть понята и в более широком смысле – как мировоззренческие основания того или иного вида деятельности, специфика которых и определяет применяемые технологии.

Наличие мировоззренческих оснований в педагогике как науке о становлении личности в образовательном процессе, о закономерностях самого образовательного процесса не может быть подвергнуто сомнению. Но довольно часто эти мировоззренческие основания не эксплицированы и не сформулированы отчетливо. Это и обуславливает необходимость выделения философских и философско-методологических оснований педагогики в целом и педагогики высшей школы в частности.

**Принципы субъектности и диалогичности как необходимые основания образовательного процесса**

Педагогика высшей школы имеет определенную специфику, связанную с личностью учащихся. Личность учащегося предстает в образовательном процессе одновременно как объект и как субъект образовательной деятельности. «Объектность» обусловлена ролью «воспринимающего начала», точки прило-

жения усилий педагога и воздействия педагогических технологий. Однако в процессе обучения личность не может быть абсолютно пассивной. Личность участвует в образовательном процессе наряду с педагогом, проявляя свою субъектность. Во многих современных философских концепциях образования, например, в экзистенциалистской и диалогической философии образования, всячески подчеркивается роль обучающегося как полноправного участника, как субъекта обучения, находящегося с педагогом в ситуации постоянного диалога, общения, что далеко выходит за рамки роли только лишь объекта.

Активность учащегося в образовательном процессе может принимать разные формы, и в значительной степени эти формы обусловлены возрастом. Естественно, что дошкольник и подросток реагируют на обучение по-разному, поэтому образовательные технологии, как и цели обучения, должны применяться с учетом возраста и особенностей учащихся. Студенты высших учебных заведений, обучение которых и является главным объектом интереса педагогики высшей школы, – это взрослые, сформировавшиеся личности. Сформирован не только их характер, но и базовые ценностные ориентации, и по этой причине говорить, например, о воспитании в отношении студентов можно, по нашему мнению, с большой натяжкой. Студенты высшей школы являются полноправными и сознательными участниками образовательного процесса, именно потому субъектный и диалогичный подход к образованию, на наш взгляд, является наиболее подходящей философской основой для педагогической деятельности, обуславливающей выбор методологии, образовательных технологий, позволяющих учащимся в наибольшей степени проявить собственную инициативу, способности, предпочтения, имеющиеся навыки. Педагог высшей школы уже не может занимать авторитарную позицию, которая в какой-то степени оправдана в школе, хотя и там должна ограничиваться, насколько это возможно. Задача педагога высшей школы – не навязывать некоторый набор «обязательных знаний» и тем более убеждений, а помогать студенту в его собственной познавательной активности, исходя из принципов субъектности и диалогичности. Принципы субъектности и диалогичности как необходимые основания образовательного процесса были провозглашены в качестве основополагающих педагогической антропологией.

Педагогическая антропология возникла в западной философской мысли в 60-70-е годы в результате осознания кризиса прежнего философского **проекта**, лежащего в основе европейской образовательной модели. Этот проект можно обозначить как дильтеевский или гуманистический. Критика этого проекта в европейских странах была обусловлена сильным влиянием англо-американской образовательной модели, более эмпирически ориентированной, рассматривающей педагогику как прикладную, а не теоретическую дисциплину, а образование – как процесс формирования навыков, то есть в прагматическом ключе. Дильтеевский проект образования основывался на неокантианском противопоставлении естественных и гуманитарных наук, подразумевал особую роль гуманитарного знания, особенно философии, в образовании и формировании человека. Критика этого проекта исходила из признания единства науки, что на деле означало приближение гуманитарных наук к критериям наук естественных. Отсюда – возросший акцент на эмпиризм и прагматизм. Новый подход, в свою очередь, вызвал много критических замечаний, и возникновение педагогической антропологии как новой философии образования должно было стать новой парадигмальной моделью для образовательного процесса.

Педагогическая антропология базировалась на идеях и принципах философской антропологии – достаточно влиятельного философского направления XX века. Однако трудность изначально заключалась в том, что не существовало одной, универсальной антропологической концепции даже в рамках философской антропологии. С другой стороны, существовал огромный массив знаний о человеке, накопленный другими гуманитарными науками. Педагогическая антропология не могла игнорировать эти знания, но привести их в целостную систему было достаточно сложной задачей. При очевидности цели антропоцентричной педагогики, которая заключается в формировании человека, неясным оставалось и остается до сих пор, что есть человек в современной культуре, какой моделью человека следует руководствоваться при определении ценностных и целевых приоритетов образовательного процесса.

На момент возникновения педагогической антропологии, как отмечает А.П. Огурцов [Огурцов, 2002], только в рамках философии существовало не-

сколько моделей антропологии и, соответственно, человека. А.П. Огурцов выделяет следующие направления в антропологии:

1. Персоналистическая, восходящая к М. Шелеру, Э. Мунье и др. В рамках этой модели человек понимается как активное начало, противостоящее любым объективным порядкам – как природным, так и социальным, и сам формирует себя и свой мир.

2. Натуралистическая антропология, восходящая еще к И. Павлову и базирующаяся на биологизаторском видении человека.

3. Аксиологическая модель антропологии, исходящая из постулата существования абсолютных ценностей, понимающая человека, прежде всего, через призму причастности этим вечным ценностям (Н. Гартман, Г. Конрад-Мартиус и др.).

4. Неотомистская модель, рассматривающая человека сквозь призму библейского вероучения. (Сюда же могут быть отнесены практически все религиозно окрашенные антропологии, например, антропология, предлагаемая русской религиозной философией.)

5. Экзистенциальная антропология, являющаяся частью экзистенциализма и развиваемая такими авторами, как К. Ясперс, Ж.П. Сартр, О. Бильнов, но здесь следует отметить, что экзистенциализм неоднороден и антропологические модели, предложенные, например, К. Ясперсом и Ж. Сартром, существенно различаются.

6. Трансценденталистская антропология (И. Кант, Г. Риккерт, Э. Кассирер и др.).

7. Прагматическая антропология, к которой относятся авторы довольно разнообразных взглядов. А.П. Огурцов относит к этому направлению, например, К. Маркса, А. Гелена, Х. Плеснера, Д. Дьюи и др. На наш взгляд, все эти авторы могут рассматриваться как представители отдельных направлений антропологии, а не объединяться в одно направление. То же самое можно сказать и об иррационалистической антропологии, к которой А.П. Огурцов относит А. Бергсона и Х. Ортегу-и-Гассета, а также М. Унамуно, Г. Клагеса и др.)

Таким образом, даже из этой достаточно схематичной типологии антропологий видно, что моделей человека слишком много, все они предполагают

различные мировоззренческие и ценностные ориентиры и, соответственно, разные методологические подходы к образовательному процессу.

Помимо разнообразных интерпретаций человека, есть и другие моменты, затрудняющие формулировку философских оснований субъектного подхода в педагогике на основе философской антропологии. Мы имеем в виду результаты исследований в рамках таких влиятельных направлений мысли, как структурализм, постструктурализм и постмодернизм, которые существенно подорвали саму философию субъекта и принцип субъектности вообще.

В рамках структуралистской философии картезианский или кантианский субъект заменяется разнообразными структурами – ментальными, языковыми, социальными. Субъект утрачивает автономию, человеческое «Я» становится лишь точкой пересечения разнообразных структурных влияний. Другим следствием структурализма было радикальное сомнение в наличии объективной истины, релятивизм и скептицизм, понимание истины как конструкта, определяемого доминирующим в какой-то исторической момент типом мышления, «дискурсом», «эпистемой» и т.д.

Важным результатом структуралистского анализа общества, культуры и мышления стало выявление жесткой связки «знание – власть». В рамках такой конструкции образование превращалось в насилие, символическую власть, способ подчинения индивида существующим авторитетам. Эти идеи породили мощную волну критики существующих образовательных систем в западных обществах.

Следует заметить, что структуралистское видение человека близко по духу социологическому. Для большинства социологических концепций личность – это продукт социального влияния: совокупность социальных ролей (функционализм, символический интеракционизм), социальных отношений (марксизм), совокупность устойчивых реакций на внешние стимулы (социальный бихевиоризм), единая поведенческая структура, обусловленная приспособлением к статусу (понятие «габитуса» у П. Бурдьё).

Неутешительные для гуманистического антропоцентризма и веры в автономию и самодостаточность субъекта, эти представления о человеческой личности тем не менее могут быть использованы для формулировки философско-

методологических оснований новой образовательной модели. Эта модель должна учитывать связь между индивидом и обществом, необходимость для индивида эффективного встраивания в существующую систему социальных отношений при осознании постоянной изменчивости этой системы. Но для того, чтобы сформулировать новые философско-методологические основания педагогики, необходимо остановиться на характеристиках современного социума и специфике его культуры.

### **Образование в информационную эпоху**

Современную стадию развития общества в рамках разных концепций именуют по-разному, при этом акцентируются различные аспекты современной социальной реальности.

В концепциях постиндустриального и информационного общества акцент делается на изменениях в структуре экономики, возрастании роли науки как фактора экономического развития, технологизации всех сфер общественного бытия и, конечно, на взрывном росте информации в результате совершенствования информационных технологий.

Концепция информационного общества возникла как продолжение концепции постиндустриального общества, но превратилась в самостоятельный инструмент анализа, поскольку последствия информационного взрыва изменили не только производство и труд, но также всю ткань социального бытия. Радикальным образом изменились и формы трансляции культуры. Следует остановиться на последствиях, которые информационные технологии и особенно Интернет имеют для образования и образовательного процесса.

Интернет предоставляет широчайшие возможности как для развития институциональных систем образования, так и для самообразования. Интернет послужил причиной возникновения дистанционного обучения, все чаще ведутся дискуссии о том, что традиционные, привязанные к месту многочисленные университеты в будущем не будут нужны, поскольку информационные технологии позволят немногим ведущим университетским центрам охватить огромную аудиторию. Уже сегодня все больше университетов и других выс-

ших учебных заведений организуют онлайн-курсы лекций, доступные практически всем желающим.

Но информационные ресурсы Интернета не только расширяют возможности традиционных высших учебных заведений, но и подрывают их монополию на обучение и распределение информации. При желании и наличии определенных навыков индивид может получить практически любую информацию и организовать свое обучение самостоятельно. Тем же самым могут заниматься любые заинтересованные группы и организации. Теперь не только университет может быть источником образования.

Однако расширение информационных ресурсов повлекло за собой не только позитивные последствия. Для того чтобы рационально использовать информацию, индивиду необходимы определенные навыки, без которых обилие информации превращается в хаос, в информационный шум. Но не все обладают навыками критического анализа и отбора информации. Интернет одинаково эффективно распространяет любую информацию независимо от ее качества, что может способствовать не только просвещению, но и невежеству.

Для организации учебного процесса в высших учебных заведениях Интернет принес неожиданную проблему: студенты предпочитают самостоятельно написанию учебных работ скачивание их в Интернете, причем многие уже не воспринимают это как нарушение правил и понимают исследование именно как поиск уже готовой информации в Интернете. При этом часто студенты не имеют навыков, позволяющих отбирать качественную информацию.

Тиражирование и копирование информации в Интернете размывает принцип авторства: не имеет значения, кто именно автор многократно скопированного текста. Имя автора уже не служит маркером качества произведения.

Таким образом, Интернет создает как широчайшие возможности для обучения, так и новые проблемы, эффективных способов решения которых пока не существует. С педагогической же точки зрения очевидно, что один из важнейших навыков, которые должна сформировать современная система образования, – это навык работы с информацией.

Если рассматривать мировоззренческие последствия развития информационных технологий, то следует отметить, что они формируют бесконечно плю-



ралистичный, многомерный и демократичный образ реальности, где ни одна точка зрения, ни одна идея не является изначально авторитетной и не обладает приоритетом по отношению к другим. Интернет уравнивает все точки зрения, их иерархию может создать только сам индивид – своим выбором и своими предпочтениями. С другой стороны, происходит обесценивание информации. В человеческом обществе всегда ценились дефицитные ресурсы, и информация, знания были важнейшим видом ресурсов. Тот, кто контролировал эти ресурсы, пользовался престижем и властью. Но в нынешней ситуации власть таких культурных экспертов подорвана, что имеет как позитивные, так и негативные последствия, поскольку вместе с фигурой авторитетных культурных экспертов исчезают и внятные критерии оценки качества информации.

Современное общество описывают также как потребительское общество и индивидуализированное общество. Понятие потребительского общества не является четко определенным, однако смысл его довольно очевиден: высокий уровень развития производства привел к невиданному ранее в истории росту уровня жизни, а также к тому, что постоянно растущий потребительский спрос превратился в важнейший фактор развития экономики. Это обусловило необходимость постоянного подстегивания потребительского спроса, что, в свою очередь, привело к некоторым подвижкам в системе ценностей общества. Уровень потребления стал определять статус индивида не в меньшей, если не в большей степени, чем профессиональный статус. Потребление превратилось в преобладающую форму самореализации, а логика потребления стала проецироваться на сферы социальной жизни, которые ранее практически не включались в сферу экономических отношений. Так возникла идея образования как услуги, необходимой потребителю.

Переосмысление образования в таком ключе повлекло за собой изменение отношений между педагогами и учащимися. Педагог перестал быть хранителем знаний, которые учащийся должен освоить для того, чтобы стать культурным человеком или специалистом. Педагог, преподаватель высшей школы стал работником сферы услуг, обязанность которого – угодить потребителю. Нельзя сказать, что этот тип отношений полностью вытеснил прежнюю модель отношений участников образовательного процесса, но он существенно на нее по-

влият. Теперь университеты и другие высшие учебные заведения озабочены продвижением своего бренда, своей «эффективностью», а эффективность нередко означает именно способность привлекать потребителей. Привлечение потребителей – залог экономического процветания. Система высшего образования подчиняется коммерческой, экономической логике, что пагубно влияет на сам дух образования, на статус университета. Он перестает быть храмом культуры и знания, но становится своеобразным «знаниевым супермаркетом».

С другой стороны, такая модель образования расширяет свободу выбора для студентов и повышает их роль в образовательном процессе. Теперь педагоги вынуждены ориентироваться на их запросы и учитывать их интересы. Авторитарная позиция педагога пошатнулась, в чем есть и позитивные, и негативные стороны и последствия чего должны быть еще проанализированы. Точно так же должны быть разработаны новые образовательные стратегии для принципиально новой образовательной ситуации.

Определение современных обществ как «индивидуализированных» подчеркивает рост значения индивидуального самоопределения в них, принудительную, то есть обусловленную структурными социальными изменениями, индивидуализацию стилей и способов жизни. В результате экономических и социальных изменений, глобализации экономики и не только экономики, но практически всех аспектов социального бытия, в современных обществах размывается прежняя групповая структура, теряют значение такие важнейшие для классического модерна коллективные идентичности, как классовая и национальная. Общество перестает предписывать индивидам четкую социальную идентичность, ее конструирование все в большей степени зависит от самого индивида. Размыванию четких идентичностей способствует обусловленная высокой динамикой экономики необходимость частой смены рода занятий, что затрудняет формирование устойчивой профессиональной идентичности. Перечисленные процессы влияют и на систему образования: все труднее становится предвидеть, какие специальности будут пользоваться спросом даже в недалеком будущем, все сложнее понять, какие именно навыки необходимы человеку для успешной карьеры. Постоянное обновление и рост объема информации затрудняют проблему определения необходимого содержания образования.

Социальные структуры перестают быть устойчивыми [Елисеев, 2015], обретают свойство «текучести» (термины «текучая современность» [Бауман, 2008] и «индивидуализированное общество» были введены З. Бауманом [Бауман, 2005]), индивид становится единственной устойчивой точкой в этом постоянно ускорющемся и изменчивом мире, и чтобы приспособиться к нему, индивид сам должен стать динамичным и изменчивым, избавленным от всего, что ограничивает его мобильность – вплоть до четкой идентичности и устойчивого багажа ценностей и убеждений. Он должен быть готовым к постоянным изменениям, постоянной «перезагрузке». Как в таких условиях должна строиться образовательная стратегия, если все, чему научат индивида сегодня, завтра может оказаться бессмысленным?

Итак, ключевыми характеристиками современной социальной реальности являются рост уровня жизни, динамизм, разнообразие, размывание устойчивых идентичностей больших социальных групп (наций, классов), индивидуализация стилей жизни и убеждений, высокая социальная мобильность, глобализация. Для культуры современных обществ характерны плюрализм ценностных и нормативных моделей, размывание четких границ между культурными сообществами в результате развития информационных и коммуникационных технологий, экспансия самой разнообразной информации, упадок ведущих идеологий классического модерна, разрушение иерархий культурных экспертов. В этих условиях, которые в конечном итоге можно выразить одним ключевым словом «неопределенность», наследие постструктуралистской и постмодернистской мысли может быть востребовано для формирования специфической философии образования. И такое направление уже формируется. Рассмотрим его основные идеи.

### **Постмодернистская философия образования**

Постмодернизм как философия стремится преодолеть модерн, соответственно, постмодернистская философия образования стремится преодолеть наследие Просвещения и Модерна в системе образования. основополагающими принципами являются критика законодательных претензий разума, уличенного

в связи с властью, а также критика «больших нарративов» как идеологических систем. Критике подвергается и концепция человека как центра мироздания и повелителя природы, создателя радикальных утопий, повлекших за собой многомиллионные жертвы и разгул насилия. Один из представителей постмодернистской философии образования А. Жиро пишет: «понятия науки, технологии и разума сегодня ассоциируются не только с социальным прогрессом, но и с организацией Освенцима, и с той наукой, которая сделала возможной Хиросиму» [Фрумин, 1997, 131].

Постмодернистская философия образования ставит во главу угла ценности плюрализма, открытости и критической рефлексии. Она отказывается от навязывания жестких идеологических схем, и это касается не только преподавания гуманитарных дисциплин. Происходит отказ от классической рациональности, попыток «целостного описания реальности».

«Постмодернизм не остается просто экзотической философией, но находит свое применение в образовательной практике, в изменении концептуальных рамок философии образования, в трансформации сознания педагогов, их ценностных и философско-теоретических установок. Постмодернистские концепции образования выступают за радикальное реформирование образования, за индивидуализирующие методы обучения, за применение психотехнических методов для изменения сознания и школьников, и учителей. Знание представлено как субъективная конструкция. На место целого, единства, универсального знания и других отягощенных монизмом вещей, постмодернизм ставит части, различия, дифференциации, индивидуации и прочие сингулярности, осмысляемые в терминах радикального и форсированного плюрализма» [Михалина, 2012, 60].

Парадоксальным образом, несмотря на критику субъекта и антропоцентризма, постмодернистская философия педагогики подчеркивает важность индивидуализации образовательных стратегий, свободы индивидуального выбора программ обучения, творческой и исследовательской активности учащегося в образовательном процессе. Это особенно важно для высшего образования, имеющего дело со взрослыми людьми, имеющими устоявшиеся ценностные приоритеты и профессиональные интересы.

Осознание связи знания и власти, анализ образования как механизма господства, а также эмпирические исследования, показавшие, что система образования не столько сглаживает последствия социального неравенства, сколько закрепляет его, привели к формированию таких направлений философии образования, как антипедагогика и критическая педагогика, которые близки по своим установкам постмодернистской философии образования. Борьба с авторитетами и способностью образовательных институтов воспроизводить структуры власти и социального неравенства привела к возникновению в западных высших учебных заведениях образовательных программ и курсов, связанных с предоставлением «права голоса» традиционно дискриминируемым социальным группам. Это могут быть, например, курсы афроамериканской истории или истории индейских племен (США), истории сексуальных меньшинств, разнообразные феминистские и гендерные курсы и программы.

Другим следствием радикальной демократизации отношения к культуре и культурным ценностям является стремление уравнивать «элитарную» и «массовую» или «народную» культуры, что находит выражение в разрастании соответствующих исследований и программ обучения, связанных с результатами этих исследований.

### **Заключение**

Таким образом, постмодернистская философия образования, исходящая из принципов свободы, открытости, критической рефлексии, плюрализации и демократизации учебного процесса, вполне способна обеспечить философско-методологические основания для педагогики высшей школы. На методологическом уровне перечисленные принципы могут найти свое выражение в образовательных технологиях, учитывающих творческую и интеллектуальную активность учащихся, стимулирующих их ответственность и самостоятельность в поиске и анализе необходимой информации, их умение решать возникающие проблемы в постоянно меняющихся жизненных обстоятельствах. Парадоксальным образом в мире, где нет ничего постоянного, постоянным остается сам человек, наделенный пластичной, открытой изменениям при-

родой и способностью адаптироваться к самым разным жизненным обстоятельствам. Современное образование не может навязывать индивиду какую-то единственную модель убеждений и норм, но оно может и должно готовить его к необходимости постоянно обучаться и изменяться.

### **Библиография**

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 390 с.
2. Бауман З. Текущая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
3. Буланова-Топоркова М.В. (ред.) Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.
4. Елисеев С.М. Политическая наука и многомерность современного мира // Теории и проблемы политических исследований. 2015. № 1-2. С. 13-32.
5. Михалина О.А. Философия образования и постмодернизм // Збірник наукових праць. 2012. Вип. 2. С. 58-68.
6. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. 2002. № 1. С. 71-87.
7. Самыгин С.И. Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с.
8. Фруммин И.Д. Тоска по пониманию или постмодернистский анализ современного образования // Вопросы методологии. 1997. № 1. С. 131-139.

## **Philosophical and methodological fundamentals of higher education pedagogy**

**Sergei I. Samygin**

Doctor of Sociology, professor,  
Rostov State University of Economics,  
344002, 69 Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, Russian Federation;  
e-mail: darya.maksimovich@gmail.com

**Viktor N. Nechipurenko**

Doctor of Philosophy, professor,

Southern Federal University,

344006, 105/42 Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, Russian Federation;

e-mail: victornech@mail.ru

**Abstract**

The article deals with the philosophical and methodological fundamentals of higher education pedagogy. The authors of the article examine two possible philosophical models – pedagogical anthropology and post-modernist philosophy of education. Taking into account the specificity of the current stage of the development of society, the authors have come to the following conclusion: post-modernist philosophy of education is the most adequate one for the current situation because it allows of combining both individual and social needs determining the functions of educational institutions. Post-modernist philosophy of education that is based on the principles of freedom, openness, critical reflection, pluralization and democratization of the educational process is able to serve as the philosophical and methodological fundamentals of higher education pedagogy. These principles can find their expression in educational technologies that take into account students' creative and intellectual activities, encourage students' responsibility and their independent search and analysis of the necessary information, their ability to solve problems in constantly changing life circumstances. The authors of the article point out that modern education cannot thrust any single model of beliefs and norms on an individual, but it can and should prepare this individual for constant learning and change.

**For citation**

Samygin S.I., Nechipurenko V.N. (2015) *Filosofsko-metodologicheskie osnovy pedagogiki vysshei shkoly* [Philosophical and methodological fundamentals of higher education pedagogy]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being], 4-5, pp. 24-39.

**Keywords**

Education, higher education pedagogy, post-modernism, post-modernist philosophy of education, methodology, pedagogical anthropology.

**References**

1. Bauman Z. (2001) *The individualized society*. Cambridge: Polity Press. (Bauman Z. (2005) *Individualizirovannoe obshchestvo*. Moscow: Logos Publ.)
2. Bauman Z. (2006) *Płynna nowoczesność*. Warszawa. (Russ. ed.: Bauman Z. (2008) *Tekuchaya sovremennost'*. St. Petersburg: Piter Publ.)
3. Bulanova-Toporkova M.V. (ed.) (2002) *Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly* [Higher education pedagogy and psychology]. Rostov-on-Don: Feniks Publ.
4. Eliseev S.M. (2015) Politicheskaya nauka i mnogomernost' sovremennogo mira [Political science and multidimensionality of the modern world]. *Teorii i problemy politicheskikh issledovaniy* [Theories and Problems of Political Studies], 1-2, pp. 13-32.
5. Frumin I.D. (1997) Toska po ponimaniyu ili postmodernistskii analiz sovremennogo obrazovaniya [Longing for understanding or the post-modernist analysis of contemporary education]. *Voprosy metodologii* [Issues of methodology], 1, pp. 131-139.
6. Mikhalina O.A. (2012) Filosofiya obrazovaniya i postmodernizm [Philosophy of education and post-modernism]. *Zbirnik naukovikh prats'* [Collected scientific papers], 2, pp. 58-68.
7. Ogurtsov A.P. (2002) Pedagogicheskaya antropologiya: poiski i perspektivy [Pedagogical anthropology: search and prospects]. *Chelovek* [Man], 1, pp. 71-87.
8. Samygin S.I. (1998) *Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly* [Higher education pedagogy and psychology]. Rostov-on-Don: Feniks Publ.