

ЗНАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ И УНИВЕРСИТЕТЫ В МИРЕ ПОСТМОДЕРНА

Волков Владимир Николаевич, доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарных наук, Академия переподготовки работников искусства, культуры и туризма, ул. 5-я Магистральная, д. 5, Москва, Россия, 123007, e-mail: vnickvo@gmail.com

Аннотация

Модель просвещенческого образования себя исчерпала. Ей на смену идёт постмодернистская модель, которая в явном виде себя ещё не проявила. Сейчас резко падает доверие к авторитетам и традиционным источникам знаний. Происходит фундаментальный сдвиг в самой интерпретации концепта знания: от того, что казалось постоянным, достоверным и конечным, к тому, что относительно, непостоянно и бесконечно. Образование становится непрерывным и никогда не завершённым.

Ключевые слова

Постмодерн, знание, образование, воспитание, университет, коммерциализация, технологизация, цинизм

Для эпохи постмодерна характерен беспрецедентно низкий уровень доверия к институтам государства, средств массовой информации, религии и бизнеса. Получившие широкую огласку случаи, когда правительственные чиновники лгут, журналисты пишут заказные статьи и небылицы, депутаты покупают учёные степени, телеканалы занимаются фальсификациями, создают «выдуманную реальность», церковь погрязает в коммерции, священники оказываются педофилами, а бизнес-элита мошенничает, укрепляет уверенность в том, что ради выгоды люди готовы идти на всё, невзирая на последствия для окружающих. У огромных масс людей формируется убеждение, что проблема добра и зла отступает на второй план, главное же — это умение заморочить людям голову и внушить им всё что угодно. Почему же новое поколение должно доверять высшему образованию, если все остальные институты оказались недостойны доверия? И как высшему образованию завоевать доверие студентов?

Постмодернизм рассматривает знание как исторически и социально обусловленное. Производство знания связано с прагматикой социального действия. Всякое притязание на создание общеобязательных норм таит в себе опасность террора. Разум — не монолитное образование, его содержание формируется практикой его использования, и это содержание существует только в конкретно-исторических формах. Человеческий разум ограничен, часто управляется подсознательными импульсами, руководствуется исторически преходящими принципами и нормативами. Любое обретенное решение будет знанием относительным и подверженным ошибкам. Поэтому обретение знания становится бесконечным его пересмотром. Ни один образ действия не может претендовать на абсолютную обоснованность: возможны как конкретные исследования, так и строгая аргументация, критика и теоретические формулировки, но не существует таких эмпирических «фактов», которые не были бы «нагружены» теорией, не существует таких логических доказательств или формальных принципов, которые обладали бы априорной определённой. Всякое человеческое понимание есть истолкование, ни одно истолкование не окончательно. Если убежденность классической мысли в своем превосходстве проистекала из сознания того, что она обладает неизмеримо большими знаниями, нежели в предыдущие века, то у постмодернистского дискурса чувство превосходства проистекает из своеобразного

осознания того, сколь ничтожно малы знания, на которые может претендовать разум. Никакое знание не формируется без системы коммуникации, накопления, трансляции, которая уже сама по себе есть форма власти и в своем существовании и функционировании связана с другими её формами. В свою очередь власть не существует без процедур усвоения и присвоения знания, без его распределения и удержания.

В эпоху постмодерна информация становится ценным продуктом и основным товаром, знание становится формой власти. Ценится все новая и новая информация, которая стремительно изменяется и устаревает, а потому нуждается в постоянном обновлении. Средства массовой информации распространяют новые образы, которые сметают старые образы, потрясают наши ментальные модели реальности. Результатом этого является быстрая интеллектуальная переориентация и ощущение непостоянства самого знания. «Сегодня изменения происходят так быстро и непрерывно, что вчерашние истины сегодня вдруг становятся фикцией, и даже очень многие и образованные члены общества с трудом воспринимают поток новых сведений — даже в очень узких пределах» [6, с. 119].

Французский философ Жан-Франсуа Лиотар одним из первых обратил внимание на то, что по мере вхождения общества в постиндустриальную эпоху, а культуры — в эпоху постмодерна, меняется социокультурный статус знания. По Лиотару, знание не сводимо к научному знанию. Научное знание — способность формулировать денотативные высказывания о том или ином явлении, подкрепляя их системой доказательств. Наука требует знания правил и владения навыками только одной языковой игры — денотативной и исключает другие языковые игры. Более того она третирует другие языковые игры (нарративы) как низшие, примитивные, не способные к формулированию связной аргументации и системы денотативных высказываний. Однако существует другой вид знания, включающий в себя умения, навыки, представления, ценностные ориентации. Это знание, в отличие от научного, близко к обычаю, то есть оно должно соответствовать критериям, нормам, представлениям, установленным в обществе. Таким образом, знание — это не только наука, но и образование, культура. Знание, пишет Лиотар, «совпадает с широким «образованием» компетенции, оно есть единая форма, воплощенная в субъекте, состоящем из различных видов компетенции, которые его формируют» [3, с. 53].

Раньше знание имело ценность само по себе. В науке не было частной собственности. Сегодня наука обслуживает экономику, производство и потребительское общество. Старый принцип — получение знания неотделимо от формирования разума и от личности — выходит из употребления. Знание перестаёт быть самоцелью, теряет свою «потребительскую стоимость», все больше превращается в товар. Оно производится для того, чтобы быть проданным, потребляется, чтобы обрести стоимость в новом продукте и чтобы быть обмененным. Происходит отстранение от истины: критерием знания выступает не истина, а практическая польза, эффективность, успех. Прежний вопрос «верно ли это?» уступает место вопросам — «можно ли это продать?», «эффективно ли это?» [3, с. 124]. Изменение статуса знания оказывает мощное влияние на систему образования, задаёт направление научных исследований, воздействует на рынок труда, формируя спрос на специалистов, владеющих соответствующими запросам эпохи навыками. Образование, прежде всего высшее, становится платной рыночной услугой, приобретаемой в массовых масштабах. Технологии диктуют необходимость придания знанию некоего «технологичного», «машинного» характера, перевода знания на язык «информации», которую можно распространять посредством машин. Использование критериев эффективности и товарности ведет к иному пониманию истины — она определяется через понятие полезности. Принцип легитимации знания через эффективность приводит к коммерциализации системы высшего образования. Университеты из места производства и воспроизводства знания превращаются в места по оказанию образовательных услуг. Из коммерциализации отношения студента к знанию вытекает общая коммерциализация отношений между студентами и преподавателями и частным ее проявлением становится вытеснение фигуры преподавателя и замена её машиной.

В эпоху постмодерна знание делает человека продвинутым потребителем, но не делает его более просвещённым, совершенным, гуманным. Ученых, техников, аппаратуру покупают не для того, чтобы познать истину, но для того чтобы увеличить производительность. Под угрозой оказывается всякая легитимация, всякое обоснование, что таит в себе опасность вседозволенности. Происходит слияние техники и науки в огромный технонаучный аппарат. Знание перестает быть системным и целостным, утрачивает гомогенность, так как становится результатом не научного дискурса, а многочисленных, разнородных языковых игр. Усиливающийся плюрализм языковых игр ведет к неограниченному релятивизму, который создает превосходство языковой игры технонауки над всеми другими. Технонаука подчиняет знание власти, науку — политике и экономике. Операционализация знания связана с распространением новых информационных технологий, которые диктуют необходимость придания знанию «машинного» характера, перевода знания на язык «информации», которую можно распространять посредством машин. Французский философ отмечает, что технологичное, операциональное знание не связано с развитием разума и формированием личности, на что ориентировалось классическое образование. Могущество государств, как и других субъектов политической, экономической, социальной деятельности, зависит от того, насколько эффективно используется ими операциональное, технологичное знание.

Утрата системности имеет своим следствием снижение статуса и маргинализацию гуманитарных дисциплин в системе высшего образования. Однако именно гуманитарное знание является важнейшей составляющей того, что Лиотар называет «критическим знанием». Именно гуманитарное знание формирует у человека систему смыслов, целей, установок, идеалов. Государство модерна, создавая запрос на образование, кроме чисто утилитарных задач ставило перед системой и социальные, политические цели — цели формирования определённой коллективной идентичности, гражданского общества. То есть университет выпускал не только инженера, врача, педагога, но и гражданина национального государства с определённым мировоззрением и культурой. Для этого, собственно, и нужны были гуманитарные специальности. В эпоху постмодерна гуманитарные знания, литература, философия, искусство воспринимаются как нечто «лишнее». Ныне знание, которое не «технологизируется», не способное приносить «пользу» (например, философское, культурологическое, историческое, этическое, эстетическое и т.п.), — становится неактуальным, невостребованным обществом, или, по крайней мере, большинством. Таким образом, идея воспитания в сфере высшего образования утрачивает свою актуальность.

Немецкий философ Петер Слотердаjk отмечает, что наиболее подлинная и наиболее глубокая связь наук с цинизмом проявляется в самой структуре и методах современного естествознания как таковых. Альянс Просвещения с процессом развития цивилизации, построенной на естественных науках и технике, уже не является бесспорным. Философия Просвещения ещё не решается разорвать вынужденный союз и строить новые отношения с науками. Сложившееся в Новое время отождествление разума и науки ещё слишком влиятельно, чтобы философия могла просто отвергнуть навязываемый ей альянс с науками. И всё же приметы времени говорят о том, что надвигаются сумерки кумира сциентизма.

Слотердаjk обращает внимание на то, что Просвещение знает много стадий и ступеней, которые последовательно представляли собой созревание, рефлексию, упражнение и просвещённость. Эта неперемнная биографическая система ступеней Просвещения утратила свое значение в современной педагогике; она сохраняется чисто внешне, в виде ступенчатой системы образования и в последовательности школьных классов и семестров. Учебные планы современных школ — это пародии на идею развития. В старом университете с его «авторитарными» отношениями между теми, кто учит, и теми, кто учится, с их студенческими свободами, ещё сохранялись некоторые остатки представлений о таком воплощении знания и шансы для персонального посвящения в знание. В современной системе образования идея воплощённого познания приходит в упадок, и это можно сказать как о тех, кто учит, так и о тех, кто учится. И в самом деле, профессора отнюдь не являются «посвящёнными», они,

скорее, тренеры, ведущие курсы по приобретению далёких от жизни знаний. Университеты и школы упражняются в ролевых играх, в которых лишённая мотиваций молодежь учится подстраиваться под общие стандарты просвещённой бессмысленности. Каждому новому поколению требуется время, чтобы заново воспроизвести уже достигнутое. Но так как современная культура постоянно способствует деперсонализации Просвещения, стремясь к просвещению без воплощенного просветителя, из современных школ доносится один великий и тяжкий вздох. Здесь молодежь сталкивается с «аппаратом просвещения» — и сталкивается с ним как со своим противником. Если бы не было учителей, которые прилагают отчаянные усилия, стремясь к Просвещению вопреки уроку, которые тратят свою жизненную энергию вопреки отношениям, сложившимся в педагогическом процессе, не нашлось бы ни одного ученика, который знал бы, для чего он должен ходить в школу. Чем систематичнее планируется воспитание, тем больше зависит от случая или счастливого стечения обстоятельств то, произойдет ли вообще воспитание как посвящение в сознательную жизнь

Согласно Слотердайку, в сфере знания и наук проявляет себя ряд цинических феноменов. Это — «кривая установка» по отношению к истине и познанию, при которой они из «высших благ» превращаются в блага обиходные, если не в инструменты лжи. Самым невинным и простодушным из цинизмов знания является цинизм тех, кто сдаёт 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, будучи уже менее невинным и простодушным, цинизм практиков и политиков, которые, правда, любят смотреть, как молодежь грызёт гранит науки, получая фундаментальное университетское образование, но во всем остальном исходят из того, что теория — это теория, а на практике всё выглядит совершенно иначе. Здесь вся предшествующая учёба в школе и в вузе выступает как чистый механизм косвенного отбора примерно по такому принципу: тот, кто успешно справится с ней, справится и с другими делами — пусть даже, как о том известно всем, учёба и профессия часто не имеют почти ничего общего между собой. Образование цинически отделяется от своих целей и превращается в абстрактный квалификационный признак. Порой единственным, что ещё 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». Трудно даже измерить, насколько здесь уничтожаются всякие представления о морали и этике — стоит только подумать об изучении тех предметов, которые связаны с «ценностями»: о педагогических и юридических специальностях, журналистике, социальной работе, медицине и т. п. Инструментальное отношение к знанию порождает неприязнь к культуре, «универсальный диффузный цинизм» [См.: 5, с. 151-152, 158, 448-449].

Английский социолог Зигмунт Бауман отмечает, что в эпоху «текучего модерна» любая позиция, отталкиваясь от которой можно было предпринять логичные действия при выборе жизненных стратегий: работы, профессии, партнеров, моделей поведения и этикета, представлений о здоровье и болезнях, достойных ценностей и испытанных путей их обретения — все такие позиции, позволявшие некогда стабильно ориентироваться в мире, кажутся теперь неустойчивыми. Мы вынуждены как бы играть одновременно во множество игр, причём в каждой из них правила меняются непосредственно по ходу дела. Наше время исполнено разрушением рамок и ликвидацией образцов — причём всех рамок и всех образцов. При таких обстоятельствах обучение, дающее знания о том, как нарушать общепринятый порядок, как избавиться от привычек и предотвратить привыкание, как преобразовать фрагментарные элементы опыта в доселе неведомые образцы, относясь в то же время к любому из них как к приемлемому лишь «до особого уведомления», — при таких обстоятельствах подобное обучение обретает высшую адаптивную ценность и быстро становится центральным элементом незаменимого «снаряжения» для жизни. Когда люди эпохи постмодерна предполагают найти связную и логически последовательную структуру в

путанице случайных событий, тогда впереди их ждут опасные ошибки и болезненные разочарования. Если привычки, обретенные в ходе обучения, подсказывают им необходимость поиска логически последовательных и связных структур, коррекции своих поступков в зависимости от обнаружения таковых — им не избежать беды. Жизненный успех (и тем самым рациональность) людей постмодерна зависит от скорости, с какой им удастся избавляться от старых привычек, а не от скорости обретения новых. Лучше всего вообще не проявлять беспокойства по поводу выбора ориентиров; привычка, обретаемая в ходе отбрасывания старых привычек, — это привычка обходиться без всяких привычек [1, с. 125-126].

Со времен эпохи Просвещения образование воспринималось как строго структурированная система, в которой управляющие занимают четко определенные позиции и обладают всей полнотой инициативы. Система, никем не управляемая, и, видимо, неуправляемая в принципе, не может не привести теоретиков и практиков образования в замешательство, стать причиной для беспокойства. Непреодолимое ощущение кризиса, в большей или меньшей степени распространившееся среди философов, теоретиков и практиков образования, — это нынешнее воплощение «жизни на распутье», порождающей лихорадочный поиск нового самоопределения, а в идеальном случае и новой идентичности, — мало связано с виной, ошибками, недосмотром профессиональных педагогов, равно как и с промахами теории образования. Оно проистекает из всеобщего разложения личности, из отрицания авторитетов, полифонии провозглашаемых ценностей и связанной с этим фрагментации жизни, характеризующей мир постмодерна. Мир, в котором вынуждены жить люди эпохи постмодерна, мир, в котором они выстраивают свои жизненные стратегии, стимулирует развитие той разновидности обучения, к которой унаследованные нами образовательные учреждения, рожденные и сформировавшиеся в суматохе свойственного модерну упорядочивания, даже не знают как подойти. При этом данная разновидность такова, что теория образования, отражающая амбиции времен модерна и их институциональные воплощения, может взирать на нее лишь со смесью растерянности и ужаса, как на проявление патологии либо как на признак развивающейся шизофрении.

Бауман полагает, что нынешний кризис в сфере образования — это прежде всего кризис унаследованных институтов и философий. Предназначенные для реальности иного рода, они находят все более затруднительным для себя усвоение происходящих перемен, приспособление к ним или их сдерживание — вне всестороннего пересмотра установленных ими концептуальных рамок. Не имея возможности выработать иные рамки, философской ортодоксии остается лишь отойти в сторону и махнуть рукой на нарастающую массу новых явлений, объявляя их аномалиями и отклонениями. Кризисом эпохи постмодерна поражены все устоявшиеся образовательные институты сверху донизу, в частности, современные университеты, которые всегда претендовали на роль учредителей стандартов образования. Хотя история европейских университетов уходит своими корнями глубоко в средневековье, существующие сегодня представления об университетах и их роли в обществе являются порождением модерна. Среди многих черт, отличающих современную цивилизацию от других моделей человеческого сосуществования, союз знания и власти является, пожалуй, наиболее бросающимся в глаза и основополагающим.

Английский социолог подчёркивает, что современная власть ищет в образовании просвещения и наставлений, тогда как современное знание следует краткому, но точному предписанию Огюста Конта: «знать, чтобы иметь силу действовать». И поскольку современная цивилизация изначально была ориентирована на действия, на изменение прежнего характера вещей, на использование всех своих возможностей для ускорения перемен, то в результате этого союза носители знания, исследователи новых и распространители старых истин приближались к властям предрержащим или даже вступали с ними в конкуренцию, в обоих случаях оказываясь в центре институциональной сети и в высшем ранге духовного авторитета. Центральное место знания и его носителей в институциональной системе обеспечивалось, с одной стороны, национально-государственной опорой на легитимизацию, на руководящие

принципы, либо на основополагающие ценности, опорой, необходимой для превращения господства в авторитет и дисциплину; с другой стороны, практикой культуры (образования, воспитания), придающей отдельным членам общества форму социальных существ, способных действовать конструктивно и готовых руководствоваться предписанными обществом ролями. И в том, и в другом случае ключевую роль играли университеты, где создавались ценности, необходимые для социальной интеграции, и где обучались сами наставники, призванные распространять их и преобразовать в социальные навыки.

Бауман обращает внимание на то, что сегодня положение коренным образом изменилось. Как самостоятельность, так и центральное место университетов и образованности как таковой находятся под вопросом. С одной стороны, современные национальные государства повсюду в мире почти отказались от большинства интегрирующих функций, выступавшей их прерогативой на протяжении эпохи модерна, и передали их силам, которых они не в состоянии контролировать и которые, по большому счету, находятся за пределами досягаемости политического процесса. Поступив таким образом, современные государства потеряли интерес к идеологической мобилизации, к культурной политике, к популяризации явлений и образцов культуры. К тому же они оставили на милость разрозненных и нескоординированных рыночных сил формирование культурных иерархий (и даже саму проблему их определения). В результате на исключительное право наделять авторитетом людей, активно проявивших себя в поиске нового знания и его распространении, на право, некогда дарованное государством исключительно университетам, претендуют, и не без успеха, другие учреждения. Университеты вынуждены конкурировать на якобы равных условиях с многими другими организациями, значительно более искушёнными в проталкивании собственных идей и гораздо лучше понимающими желания и страхи современной клиентуры. И потому непонятно, зачем людям, чувствующим, что потенциал навыков и знаний открывает перед ними новые возможности, и желающим их приобрести, нужно обращаться за помощью именно к университетам, а не к их конкурентам.

Во времена, когда все имеют равный доступ к видеомониторам, подключённым к Интернету, когда последние достижения научной мысли, должным образом переработанные, адаптированные к требованиям учебных программ, лёгкие для использования и упрощённо интерактивные, продаются в каждом магазине компьютерных игр, а последние модели обучающих игрушек попадают в распоряжение человека в зависимости от наличия у него скорее денег, чем ученой степени, — кто осмелится утверждать, что его претензия на обучение несведущих и помощь потерявшим ориентиры не является его естественным правом? Именно открытие информационных каналов показало, насколько заявлявшееся, а в ещё большей мере реальное влияние учителей опиралось прежде на коллективно принадлежавшее им право осуществлять эксклюзивный контроль над источниками знания и над всеми ведущими к ним путями. Это также показало, в какой мере их авторитет зависел от безраздельного права формировать «логику обучения» — временную последовательность, в которой обрывки и фрагменты знания должны быть предложены и усвоены. Когда эти некогда исключительные права оказываются дерегулированными, приватизированными, а их цена, определяемая «на бирже популярности», сделала их доступными всем и каждому, претензия академического сообщества на то, чтобы быть единственным и естественным прибежищем всех тех, кто привержен высшему знанию, становится все более пустым звуком в ушах любого человека.

С точки зрения Баумана, постоянная и непрерывная технологическая революция превращает обретенные знания и усвоенные привычки из блага в обузу и быстро сокращает срок жизни полезных навыков, которые нередко теряют свою применимость и полезность за более короткий срок, нежели тот, который требуется на их усвоение и подтверждение университетским дипломом. В таких условиях краткосрочная профессиональная подготовка, пройденная на рабочем месте под руководством работодателей, ориентированная непосредственно на конкретные виды деятельности, а также гибкие курсы и быстро обновляемые наборы материалов для самоподготовки, предлагающиеся на рынке без посредничества университетов, становятся более привлекательными, нежели полноценное

университетское образование, которое неспособно сегодня даже обещать, не говоря о том, чтобы гарантировать, пожизненную карьеру. Задачи профессиональной подготовки постепенно, но неуклонно уходят от университетов, что повсеместно отражается на ослабевающей желаниии государства субсидировать их из общественных фондов. Как и любая другая монополия, порождающая прибыль, монополия на институциональное «утверждение» приобретённых или присвоенных навыков, для того чтобы стать эффективной, нуждается в регулируемой среде. Условием эффективности является относительно устойчивая связь между описанием требований, предъявляемых к работнику, и характеристикой квалификации претендента, причём и то, и другое должно быть достаточно стабильным, чтобы не изменяться на протяжении среднего срока, необходимого для получения высшего образования. При нарастающей гибкости и предельной дерегулированности рынка труда это условие соблюдается редко.

Процесс получения высшего образования, принявший свои исторические формы в ходе университетской практики, не может быстро приспособиться к темпам экспериментов, проводимых на рынке труда, а в ещё меньше степени — к слишком очевидному отсутствию каких-либо норм, и, стало быть, непредсказуемости перемен, которых не может не порождать бездействие, именуемое гибкостью. Кроме того, навыки, необходимые для практического освоения постоянно меняющихся профессий, в целом не требуют продолжительной и систематической учебы. Последняя зачастую превращает хорошо сфокусированную, логически взаимосвязанную массу обрётённых привычек из достоинства, ценившегося в прежние времена, в обузу. Естественно, это существенно снижает ценность любого диплома. Она уже с трудом конкурирует с рыночной ценностью повышения квалификации на рабочем месте и даже с ценностью краткосрочных курсов и семинаров, проводимых в выходные дни.

В мире, характеризующемся эпизодичностью и фрагментарностью социального и индивидуального времени, университеты, будучи обременены историческим опытом и чувством линейного времени, ощущают себя неуютно. Все, что сделали университеты в последние девятьсот лет, имело смысл либо при ориентации на вечность, либо в рамках доктрины прогресса; модерн же избавил от первой, тогда как постмодерн обесценил вторую. А эпизодическое время, зажатое между руинами вечности и прогресса, оказывается чужеродным всему, что мы привыкли вкладывать в понятие университета. Само право научных сообществ и их членов на высокий престиж и исключительное положение подтачивается на корню. Одним из важнейших предметов гордости университетов эпохи модерн а была предполагаемая связь между приобретением знаний и нравственным совершенствованием. Наука, как тогда считали, была наиболее мощным гуманизирующим фактором; с ней могли сравниться лишь эстетическая разборчивость и культура как таковая; все они в целом облагораживают человека и умиротворяют человеческие общества. После ужасов XX века, порожденных наукой такая вера кажется смехотворной и преступно наивной, полагает Бауман.

В условиях, когда все традиционные основы и аргументы в пользу некогда возвышенного положения университетов в значительной мере ослаблены, они столкнулись с необходимостью переосмыслить и заново определить свою роль в мире, который не нуждается более в их традиционных услугах, устанавливает новые правила игры в престижность и влияние, а также со все возрастающей подозрительностью смотрит на ценности, которые отстаивали университеты. В такой ситуации одна очевидная стратегия состоит в принятии новых правил и игре по этим правилам. На практике это означает подчинение суровым требованиям рынка и измерение «общественной полезности» создаваемого университетами продукта наличием стабильного спроса, рассмотрение университетов, создающих «ноу-хау», в качестве поставщиков некоего товара, которому приходится бороться за место на переполненных полках супермаркетов, товара, теряющегося среди прочих, качество которых проверяется объемами продаж.

Многие преподаватели приветствуют новую реальность, ожидая превращения университета в коммерческое предприятие и выискивая обнадеживающие перспективы там, где раньше виделись лишь опасности. Ряды университетских профессоров, восхваляющих

результаты рыночной борьбы за деньги и статус, устойчиво растут. Возможность носителей знания претендовать на превосходство своих точных оценок над оценками, возникающими в глубинах игры спроса и предложения, оспаривается и отвергается самими членами академического сообщества. Интеллектуалы, чье общее значение принижено рыночной конкуренцией, превращаются в ревностных сторонников привнесения рыночных критериев в университетскую жизнь: то, насколько тот или иной курс или проект хорош и основателен, ставится в зависимость от его шансов на рынке, от его продаж; и продаваемость становится высшим критерием оптимальности учебного плана, выбираемых курсов и присваиваемых степеней. Духовное лидерство — это мираж; задачей интеллектуалов становится следование развитию внешнего мира, а не установление стандартов поведения, истинности и вкуса.

Однако, констатирует Бауман, не меньше сторонников и у противоположной стратегии, состоящей в сожжении мостов, в отступлении с проигрышных позиций на рынке в крепость, построенную из элементов эзотерического языка и невразумительной теории; в замыкании за прочными стенами лавчонки, свободной от конкуренции, коль скоро супермаркеты недостижимы или не открывают достаточных перспектив. Каждая по-своему, но обе стратегии отвергают традиционную роль, за которую боролись университеты и которую они пытались исполнять на протяжении всей эпохи модерна. Обе возвещают конец «автономии» университетской деятельности и «центрального места» интеллектуального труда. Обе стратегии, каждая по-своему, означают капитуляцию: первая предполагает принятие подчиненного, производного положения слуги в иерархии, формируемой и устанавливаемой рыночными силами; вторая — согласие с социально-культурной ненужностью, вытекающей из неоспоримого доминирования этих сил.

Согласно английскому социологу, университеты пали жертвой своей собственной совершенной приспособленности и пристроенности; только случилось так, что они приспособились и пристроились к иному, ныне исчезающему миру. То был мир, характеризующийся прежде всего медленным и вялым, по нынешним меркам, течением времени. Мир, в котором требовались немалые его промежутки, чтобы навыки устарели, чтобы специализация стала зашоренностью, чтобы дерзкая ересь превратилась в реакционную ортодоксию. Такой мир сегодня исчезает, и скорость его исчезновения намного превосходит способности университетов перестраиваться, приобретенные ими за долгие столетия. Шанс приспособиться к новой ситуации постмодерна, к парадоксальной ситуации, которая превращает идеальную приспособленность в недостаток, заключается именно в плюрализме и многоголосье нынешней массы сообществ, посвятивших себя достижению образованности. В мире, где никто не может предсказать, какие специальные знания могут понадобиться завтра, наличие многих разнообразных путей достижения высшего образования и различных его канонов является необходимым и достаточным условием, позволяющим университетской системе подняться до ответа на вызовы постмодерна.

Бауман приходит к выводу, что все сказанное об университетах применимо к современному образованию в целом. Координация попыток рационализировать мир и усилий, направляемых на подготовку людей к жизни в этом мире — эта основополагающая предпосылка образования эпохи модерна — больше уже не кажется заслуживающей доверия. И по мере угасания надежды на разумный контроль над социальной средой, в которой проходит жизнь человека, адаптивная ценность подготовки к жизни становится более чем очевидной. «Подготовка к жизни» — эта вечная и неизменная задача всякого образования — должна в первую очередь и прежде всего означать развитие способности сосуществовать в современном мире с неопределенностью и двусмысленностью, с разнообразием точек зрения и отсутствием неспособных ошибаться и достойных доверия авторитетов [См.: 1, с. 161-165].

Мы живем в постмодернистском мире, где почти все возможно и почти ни в чем нет определенности. В этом мире личное мнение и потребительский интерес гораздо сильнее влияют на формирование ценностной системы и практику повседневных решений, чем ценности традиционные. Высшее образование в целом до сих пор основывается на ценностях модерна, которые уходят корнями в эпоху Просвещения и неразрывно связаны с такими

понятиями, как оптимизм, познаваемость истины, наука и разум. Постмодерн более пессимистичен, циничен и реалистичен, он провозглашает, что истина для каждого своя, ставит личное мнение и предпочтение выше истины, а личный опыт и успех — выше науки и разума.

Очевидно, что гуманизация образования в эпоху модерна была связана с практическим воспитанием. Литература моделирует человека: читатель сопереживает герою, усваивает его речь, манеры, способы общения с другими и т.п. Такая передача жизненного опыта оказывается ныне недостаточной, поскольку классические нормы и ценности не выдерживают проверку временем. Если раньше учитель передавал ученику такие знания, за которые он ручался своей жизнью и поведением, то современный преподаватель выступает как медиум информационной сети, по которой циркулирует знание. Это знание внелично и относится к искусственному техническому или социальному миру.

В христианской культуре воспитание человека достигается в основном посредством слова. Наставник играет роль медиума, его задача заключается не просто в передаче личного опыта жизни, а в приобщении ученика к Писанию. Забота о душе направлена на отречение от тела и обращение к духу. Забота о себе постепенно трансформируется в отречение от себя. Современная работа культуры над телесными и духовными качествами человека связана с радикальным изменением стратегии порядка, которая реализуется в форме не запретов, а предписаний и рекомендаций образа жизни. Вместо дискурсов о духовном всё большее значение приобретают дискурсы о телесном, развиваемые в массовой культуре. Это вызвано тем, что общество стремится управлять не идеями, а желаниями людей. Используя рекламу, давая советы о здоровом образе жизни, о режиме труда и отдыха, оно формирует социальный порядок. Изменилась стратегия власти, она уже не может быть понята ни в терминах насилия и запрета, ни в терминах закона. Она уже не опирается на право на смерть, а функционирует как техника управления жизнью в форме советов и рекомендаций специалистов.

Тенденции постмодернизма сказались в современной педагогике в эстетизации мышления, которая предполагает не субъект воспитания и образования, не авторитет разума, науки, общепризнанной «картины мира», а эстетическое конструирование действительности. Постмодернистская педагогика составляет часть эстетического истолкования мира, она эстетизирует этику, что приводит к субъективности, отрицанию общезначимых ценностей и релятивизму, не предполагающему выдвигание каких-либо общепризнанных ценностей образования и воспитания [4]. Утверждая релятивизм этических установок, сопряжённый с представлениями об «исчезновении субъекта», постмодернизм не оставляет возможности для возникновения самой основы для воспитательного процесса в высшей школе. Высшее образование все больше превращается в специфическую форму самоорганизации жизнедеятельности, при которой субъект образования не нуждается в чьей-либо помощи для выстраивания мировоззренческой позиции, сколько-нибудь сочетаемой с комплексом получаемых профессиональных знаний.

Усложняющийся процесс дифференциации наук и расширяющийся поток информации не допускают возможности конструирования целостной концепции личности, которую возможно было бы «создавать» при помощи прежних методов социального воспитания, применяемых в отживших моделях воспитания, предложенных различными моделями высшего образования. Более того, лежащая в основе педагогики философская установка «холизма», системности в теории бытия, разбивается о неподдающийся способностям человеческого сознания поток обновляющихся знаний. Сама задача воспитания становится неактуальной. Если в начальной и средней школе воспитание, понимаемое как некое привитие определённых норм, выработанных обществом, еще возможно, то в высшей школе навязывание определённых систем миропонимания практически исключено, так как там субъект образования решает одну единственную задачу — удачно включиться в процесс самореализации на рынке труда. Иными словами, задача высшей школы состоит в формировании успешного индивида на рынке труда, а не в формировании универсальной личности с заранее заданным мировоззрением. Мировоззрение выпускника может быть

любим, только бы оно соответствовало внешним рамкам законности. В некотором смысле, это своего рода ответ на прагматический запрос постмодерна, оперирующей доминирующим принципом полезности.

Происходят также коренные изменения в изучении гуманитарных предметов, слияние областей исследования в гуманитарном знании. Дисциплинарный сдвиг изменяет всю идею высшего образования. Как пишет английский историк Стивен Бенн, огромное количество студентов, которым он преподаёт, с каждым годом изучает далеко не один предмет. «Раньше было принято, чтобы студенты были чистыми историками, или изучали только английский язык, или историю искусства. Сегодня многие по-настоящему хорошие студенты хотят снимать фильмы, заниматься визуальными искусствами, писать стихи; и это безусловно возможно, даже несмотря на то, что, конечно, никто не может делать всё. Такова тенденция нашей программы высшего образования» [2, с. 364].

Философия и теория образования сталкиваются ныне с задачей анализа такого процесса формирования личности, который изначально не ориентируется на заранее определённую цель и представляется моделированием без четкого видения модели; процесса, который в лучшем случае может быть представлен лишь эскизно и никогда не приводит к чётким результатам; короче говоря, открытого процесса, нацеленного скорее на то, чтобы оставаться открытым, чем на создание какого-то специфического продукта. И это, пожалуй, величайший вызов, с которым специалисты в области образования столкнулись за всю современную историю своего предмета.

Библиографический список

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. М.: Логос, 2005. — 390 с.
2. Доманска Э. Философия истории после постмодернизма / Пер. с англ. М.: Канон+, 2010. — 400 с.
3. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. М.: Алетейя; СПб.: Институт экспериментальной социологии, 1998. — 160 с.
4. Огурцов А. Антипедагогика: вызов постмодерна // Высшее образование в России, 2002, №№4-5.
5. Слотердаик П. Критика цинического разума / Пер. с нем. Екатеринбург: У-Фактория, М.: АСТ, 2009. — 800 с.
6. Тоффлер А. Футурошок / Пер. с англ. СПб.: Лань, 1997. — 464 с.

KNOWLEDG, EDUCATION AND UNIVERSITIES IN THE POSTMODERN WORLD

Volkov Vladimir Nikolaevich,

DSc in Philosophy, Professor of the Department of
Humanities,

Academy of Retraining Arts, Culture and Tourism,
5-ia Magistralnaia Str. 5, 123007 Moscow, Russia,

e-mail: vnickvo@gmail.com

Abstract

Enlightenment model of education has exhausted itself. She goes to replace the postmodern model that explicitly itself is not shown. Who drops dramatically the credibility of the authorities and traditional sources of knowledge. There is a fundamental shift in the interpretation of the very concept of knowledge from what seemed like a permanent, reliable and end, to what is relative, impermanent and forever. Education becomes a continuous and never completed.

Keywords

Postmodernity, knowledge, education, training, university, commercialization, technologization, cynicism