

Рагозин Н. П.

ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ВЕРСИЯ ИДЕИ УНИВЕРСИТЕТА

Стаття містить аналіз соціально-філософських проблем освіти, які знайшли своє відображення в дискусії про призначення і місце університету в суспільстві постмодерну. Особлива значущість даної проблеми пов'язана з тим, що вона є ключовим пунктом, з якого відкриваються різні образи та грані тієї постсучасності, котра народжується на наших очах.

Ключові слова: Просвітництво, класичний університет, Постмодерн, постмодернізм, реформа освіти, «освітні послуги».

[Статья опубликована в «Вісник ДонНУЕТ. Серія Гуманітарні науки», №2(50) 2011, с. 93-98]

Та фаза развития современного общества, которую принято называть «эпохой постмодерна», характеризуется высокой степенью неопределенности направления общественного развития, его движущих сил, системы ценностей, степени и характера преемственности с предшествующим этапом развития общества, изменений общественной организации в целом и его отдельных институтов в особенности, что находит свое выражение в продолжительной дискуссии по широкому кругу проблем. Одним из ключевых институтов (наряду с национальным государством) современного общества, родившегося в эпоху Просвещения и буржуазных революций, является университет. Дискуссия о назначении и месте университета в обществе постмодерна является тем пунктом, из которого открываются разные образы той постсовременности, которая рождается на наших глазах.

Из этой дискуссии о современном университете нам представляется важным выделить взгляд адептов постмодернизма, которые претендуют не только на аутентичное описание современной эпохи, но и предлагают методологические императивы, задающие технику постановки и решения проблемы университета. Мы ограничимся анализом двух хотя и отстоящих друг от друга по времени, но преемственно связанных между собой работ: концепции Ж.-Ф. Лиотара, представленной в его известном труде «Состояние постмодерна» (1979, рус. пер. - 1998), и концепции Б. Ридингса, получившей воплощение в книге с симптоматичным названием «Университет в руинах» (1996, рус. пер. - 2010). Ж.-Ф. Лиотар – французский философ, один из ведущих теоретиков постмодернизма, указанная выше работа которого содержит одну из первых (постмодернистских) постановок проблемы современного университета. Б. Ридингс – литературовед, работавший профессором в канадских и американских университетах, последователь Лиотара, на работы которого он неоднократно ссылается (а также на других мэтров постмодернизма – Бодрийяра, Бланшо, Деррида, Делеза, Гваттари, Нанси).

Ж.-Ф. Лиотар считает [1, с. 92] (и с ним полностью солидарен Ридингс [2, с. 12, 16]), что выработанное немецкой классической философией обоснование роли университета как института научного образования – и в качестве теоретического средства практического освобождения народа (Кант), и в качестве процесса образования свободного субъекта (Фихте/ Гегель) – в наше время окончательно утратило свою легитимирующую силу [3]. Лиотар полагает, что вероятными причинами делегитимации таких способов обоснования социально-исторической роли науки и университета являются «подъем и расцвет капитализма, с одной стороны, и приводящий в замешательство скачок в развитии техники – с другой...» [1, с. 93].

Более подробно в обсуждение этой темы Лиотар не входит, но отдельные его замечания позволяют сделать вывод, что он близок к пониманию того, что в условиях

капитализма превращение науки в непосредственную производительную силу приводит к возникновению специфически капиталистических способов ее эксплуатации. Так, Лиотар отмечает: «Ученых, техников и аппаратуру покупают не для того, чтобы познать истину, но чтобы увеличить производительность (здесь было бы точнее сказать – прибыльность – Н.Р.)» [1, с.112]. Техничко-технологическое приложение научного знания также, по его мнению, в качестве движущей силы социально-экономического развития имеет не стремление к распространению и применению научного знания для блага общества и человека, а все ту же капиталистическую жажду обогащения: «Скорее желание обогатиться, чем познать, навязывает технике императив увеличения эффективности и реализуемости продукции. “Органическое” сопряжение техники с прибылью предшествует ее соединению с наукой» [1, с.110].

Спустя 20 лет подчинение науки и образования капиталу, который стал транснациональным, стало настолько очевидным, что Ридингс констатирует данное обстоятельство уже как не требующее особых доказательств: «Университет ... становится транснациональной бюрократической корпорацией, либо связанной с транснациональными инстанциями управления, такими как Европейский союз, либо функционирующей независимо по аналогии с транснациональной компанией» [2, с.12].

Образование на службе капитала для Лиотара является отправной точкой переопределения места и роли университета как центра производства и распространения научного знания, ключевым термином которого становится производительность/результативность. Результативность превращается в субститут истины и как критерий служит для аттестации «деятельности того или иного исследовательского центра» [1, с.115]. По наблюдению Ридингса, в среде университетской бюрократии для оценки его менеджмента родилось словечко «совершенство». Критерий «совершенства» позволяет понимать деятельность университета «в терминах структуры корпоративного управления» [2, с. 53]. При этом Ридингс справедливо замечает, что пустое понятие совершенства «отвлекает внимание от вопросов о том, в чем состоят качество и целесообразность, кто действительно судит о важном или полезном для Университета и что за власть наделяет этих людей правом судить» [2, с. 56].

Эксплуатация науки и техники капиталом, которая осуществляется под лозунгом роста их производительности/ результативности, означает конец автономии университета как корпорации преподавателей и студентов. Лиотар констатирует: «Начиная с того момента, когда знание перестает быть самоцелью, осуществлением идеи или эмансипацией человека, его передача уходит из-под исключительной ответственности ученых и студентов. Идея «университетской вольности» сегодня уже прошлый день» [1, с. 122].

Ридингс также признает, что университет приобретает форму рыночно ориентированной корпорации по оказанию образовательных услуг, что влечет за собой соответствующее восприятие его обществом: «То, что студенты нередко воспринимают себя и (или) своих родителей потребителями, – далеко не заблуждение, поскольку современный Университет все больше превращается из идеологического орудия государства в бюрократически организованную и относительно автономную потребительно ориентированную корпорацию» [2, с.25].

Превращение образования в «образовательную услугу» – не просто смена названия, а изменение сути университетской деятельности. «...Университеты и институты высшего образования подчиняются отныне, - пишет Лиотар, - требованию формирования компетенций, а не идеалов... Передача знаний не выглядит более как то, что призвано формировать элиту, способную вести нацию к освобождению, но поставляет системе игроков, способных обеспечить надлежащее исполнение роли на практических постах, которые требуются институтам» [1, с.118].

Маркетизация образования, превращение университета в корпорацию по продаже «образовательных услуг», влечет за собой множество следствий. Это – и ориентация учебных планов на вкусы потребителя, и борьба университетов за рынок с помощью рейтингов и рекламных кампаний; это – и оценивание преподавателей студентами, а также сокращение объема предоставляемых студентам знаний (как отмечает Лиотар, «знание не передается и не будет в дальнейшем передаваться молодым людям целиком и раз и навсегда еще до начала их активной жизни» [1, с.120-121]) во имя последующей его дополнительной продажи под вывеской «непрерывного образования»; это – и сокращение времени обучения, и навязывание ему «логики учета» [2, с.202, 211], и борьба университетов за исследовательские гранты, наилучшие шансы в которой имеют быстро окупаемые проекты, и многое другое [4]. Все это в целом означает разрушение классического университета, образно именуемое Ридингсом «руинами».

Что же делать на «руинах университета»? Каким путем может пойти образование и наука в эпоху постмодерна? Свое понимание этих вопросов Лиотар и Ридингс излагают как в полемическом, так и в позитивном плане.

Лиотар отвергает подход Н. Лумана, развитый последним в рамках его теории автопоэтической системы. Согласно Н. Луману, наука и образование как подсистема социальной системы неизбежно будут подстраиваться под императивы стабильного функционирования системы, что повлечет за собой редукцию сложности и неоднозначности научного знания во имя сокращения объема информации, функционирующей в социуме, и упрощения процедуры принятия решений [1, с.147]. Идея Лумана о полностью контролируемой и саморегулируемой социальной системе представляется Лиотару утопической, поскольку тотальный контроль системы способен поглотить ее ресурсы и парализовать функционирование [2, с.134]. Кроме того, социальная система, подчинившая себе науку и образование, будет, по мнению Лиотара, подавлять (функционируя в режиме «террора») все неординарные научные идеи, которые не вписываются в её стабильное функционирование [1, с.151].

Равным образом Лиотар возражает против концепции Ю. Хабермаса [5], согласно которой в рамках свободного публичного дискурса можно прийти к консенсусу по поводу цели и назначения научного знания, придав ему новую легитимность. Возражения Лиотара касаются двух пунктов этой концепции. Во-первых, консенсус, считает Лиотар, «это лишь одно из состояний дискуссии, а не ее конец» [1, с.156]. Во-вторых, у него вызывает сомнение базовое допущение Хабермаса о том, «что человечество как коллективный (универсальный) субъект находится в поиске своей общей эмансипации... и что легитимность любого высказывания обеспечивается его вкладом в эту эмансипацию» [1, с.156-157]. Ридингс разделяет с Лиотаром критическое отношение к концепции Хабермаса, выдвигая в противовес ей идею «диссенсусного сообщества».

В отличие от Хабермаса, который все еще верит в возможность создания большого научного нарратива, Лиотар полагает, что наука в условиях постмодерна производится в «маленьких группах, работающих в режиме аристократического эгалитаризма» [1, с.128-129]. Производство научного знания обязано игре воображения [1, с.126], которое продуцирует не только предметное содержание, но и правила обращения с ним. Поэтому, по убеждению Лиотара, «поразительной чертой постмодернистского научного знания является имманентность самому себе (но эксплицитная) дискурса о правилах, которые его узаконивают» [1, с.132].

Естественно, что ход развития постмодернистской науки представляется Лиотару как процесс «прерывного, катастрофического, несладкого, парадоксального развития» [1, с.143]. Согласно Лиотару, такой образ развития постмодернистской науки «внушает модель легитимации, не имеющую ничего общего с моделью наибольшей результативности, но представляющую собой модель развития понимаемого как пара-

логия» [1, с.143]. Таким образом, в отличие от Канта, считавшего паралогию иллюзией научного разума, Лиотар полагает, что между условиями мыслимости предмета и условиями его существования можно ставить знак равенства и от мыслимости предмета можно умозаключать к его существованию.

Если наука распадается на «маленькие группы» ученых, каждая из которых продуцирует (воображает) свой предмет и правила его мыслимости/ существования, то как же в целом выглядит поле науки, как строится коммуникация внутри этого поля? На этот вопрос Лиотар отвечает следующим образом: «Дифференцирующая деятельность, или воображение, или паралогия, в современной научной прагматике имеет функцией порождать такие метапрескрипции («предпосылки») и требовать, чтобы партнеры взаимообразно их принимали» [1, с.154]. Очевидно, что в таком случае общий критерий научного знания оказывается субъективным: он покоится на взаимном согласии групп ученых признавать правила игры, придуманные каждой из групп. Общим критерием научности знания является не истина, а *справедливость*, т.е. признание равного права каждой из групп ученых на свою «игру». «Следовательно, - утверждает Лиотар, - нужно идти к идее и практике справедливости, которая не была бы привязана к консенсусу» [1, с.157]. Противопоставление так понимаемой справедливости консенсусу означает более субъективное понимание критерия научности знания, чем у Хабермаса, поскольку здесь не требуется даже согласия всего сообщества ученых в некоторых базовых предпосылках. Свобода научного поиска и творчества здесь перерастает в анархию, так как наука лишается своего общего исходного начала (архэ) – *истины*.

Идея справедливости развёртывается Ридингсом в плоскость применения ее в практике преподавания. Это означает переопределение преподавания и обучения «как мест обязательства, как арен этических практик, а не как средств передачи научного знания. В этом случае преподавание начинает отвечать вопросу справедливости, а не критериям истины» [2, с.243]. Смысл такого «справедливого преподавания» он характеризует следующим образом: «Не заключаясь ни в убеждении студентов, ни в слиянии с ними, преподавание, подобно психоанализу, является процессом, который нельзя прервать» [2, с.250].

Преподавание – это процесс диалогической коммуникации, который для того, чтобы он отвечал идее «справедливого преподавания», должен перестроить все четыре полюса (отправитель, адресат, референт и сигнификат) прагматической лингвистической ситуации [2, с.250]. «Референт преподавания, - поясняет Ридингс, - то, к чему оно отсылает, носит имя Мышление» [2, с.250]. При этом он подчеркивает, что это пустое имя, оно не имеет внутреннего значения, это имя как вопрос: «Его сигнификат может вызывать споры, но это всегда будет агонистическое соперничество предписаний в отношении того, каким должно быть Мышление» [2, с.251]. «Мышление», таким образом, становится ферментом непрекращаемого и беспредметного спора, главная функция которого заключается в том, чтобы образование стало процессом, в котором «не вскрывается ни тайный смысл Мышления, ни подлинная идентичность студентов, ни подлинная идентичность профессора (воспроизводящаяся в студентах)» [2, с.253].

Конечную цель так понимаемого преподавания Лиотар определяет как вполне достижимую и прагматически ориентированную задачу «...все же научить студентов чему-то: не содержанию даже, а пользованию терминалами, то есть, с одной стороны, новым языком, с другой – более тонкому обращению с такой языковой игрой как вопрошание: куда адресовать вопрос...; как сформулировать его...» [1, с.123].

Постмодернисты полагают, что классический университет, принципы построения и функционирования которого были обоснованы в немецкой классической философии, безвозвратно уходит в прошлое. Университет уже не может выполнять свою двойную культурно-историческую миссию – миссию эмансипации общества благодаря

научному прогрессу и миссию освобождения человека в процессе образования, выступающего способом формирования свободной, способной к критическому мышлению и ответственному действию личности.

Постмодернисты видят, что деградация университета связана с подчинением науки и образования законам рыночной экономики, которые деформируют духовное производство, выхолащивают его содержание и навязывают ему чуждые задачи и функции. Но воспринимают они маркетизацию науки и образования как совершенно неотвратимый процесс, которому невозможно противостоять и которому, в лучшем случае, можно попытаться противопоставить отдельные паллиативные меры, способные лишь отсрочить окончательную гибель университета. К числу таких паллиативов относится и постмодернистская методология субъективистского препарирования знания и процессов его общественной трансляции («деревференциализация», «деконструкция», «шизоанализ» и тому подобное), которая создает иллюзию свободного духовного творчества, в то время как объективно она довершает процесс разложения науки и образования, совершаемый диктатурой транснационального капитала, снимающего с себя всякие социальные и культурные обязательства.

Постмодернисты не выдвигают никакой конструктивной программы развития университета в современном обществе, предлагая «жить на руинах Университета» и полагая, что нам вполне достаточно будет лишь «как-то устроиться на них» [2, с.269].

Литература и примечания:

1. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна /Пер. с фр. Н.А. Шматко – М.: Институт экспериментальной социологии; - Спб.: Алетейя, 1998.
2. Ридингс, Б. Университет в руинах [Текст] / пер. с англ. А.М. Корбуа – М.: Изд. дом гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010.
3. О принципах классического университета см.: Рагозин Н.П. Риски Болонского процесса / Н.П. Рагозин // ж. Ноосфера и цивилизация, Донецк, 2010, вып. 8-9 (11), с. 153
4. Яркое изображение последствий коммерциализации образования дано Дерекком Бокком, бывшим на протяжении 20 лет (1971-1991) президентом Гарвардского университета (США). См.: Дерек Бок. Плюсы и минусы коммерциализации / Бок Дерек //ж. Отечественные записки. – 2003. - №6(14). – С. 56-72
5. С программой Хабермаса по новому обоснованию научного знания и роли университета можно ознакомиться по статье: Габермас Ю. Ідея Університету – навчальні процеси / Ю. Габермас // Ідея Університету: Антологія /Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002, с. 185-211.