

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Хрестоматия

Под редакцией М. А. Гусаковского

МИНСК
2013

УДК 378

С о с т а в и т е л и:

**М. А. Гусаковский, А. А. Полонников,
А. М. Корбут**

Рекомендовано

Научно-методическим советом
Центра проблем развития образования БГУ
27 августа 2012 г., протокол № 6

Р е ц е н з е н т ы:

доктор философских наук *Т. Н. Буйко*;
доктор психологических наук *Е. С. Слепович*;
доктор педагогических наук *А. В. Торхова*

Теоретические вопросы образования [Электронный ресурс] : хрестоматия / сост., под ред.: М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова, А. М. Корбута. – Минск : БГУ, 2013.
ISBN 978-985-518-896-5

Представлены переводы известных исследователей в области образования в рамках нескольких ключевых дисциплин – философии, социологии, психологии и педагогики – чьи работы оказали значительное влияние на национальные образовательные системы, а также на мировой опыт анализа и проектирования образования.

УДК 378

ISBN 978-985-518-896-5

© БГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

<i>Барнетт Р.</i> Осмысление университета	5
<i>Макларен П.</i> Критическая педагогика: обзор основных концепций.....	30
<i>Больнов О. Ф.</i> Теория и практика воспитания.....	70

СОЦИОЛОГИЯ

<i>Бернстейн Б.</i> Социальный класс и педагогическая практика	85
<i>Бурдье П.</i> Университетская докса и творчество: против схоластических делений.....	115
<i>Попкевиц Т.</i> Политическая социология образовательной реформы.....	132

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Герген К. Дж., Уортам С.</i> Социальное конструирование и педагогическая практика	172
<i>Брунер Дж.</i> Культура, интеллект и образование.....	200
<i>Кольберг Л., Майер Р.</i> Развитие как цель образования.....	246
<i>Жиордан А.</i> Аллостерическая модель и современные теории обучения.....	295

ПЕДАГОГИКА

<i>Браффи К. А.</i> Образование как разговор	317
<i>Барр Р. Б., Тагг Дж.</i> От преподавания к учебе: новая парадигма высшего образования.....	333

ФИЛОСОФИЯ

ОСМЫСЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА¹

Рональд Барнетт

СМЕРТЬ УНИВЕРСИТЕТА

Западный университет *мертв*. В это трудно поверить, поскольку он у всех на виду, но такова реальность. Однако история университета говорит о его необыкновенной способности к обновлению: его долголетие – свидетельство умения адаптироваться. Так что вполне может появиться новый университет. Смерть и воскрешение университета – темы моей сегодняшней лекции.

Почему я начинаю свое выступление подобным образом? Не являются ли разговоры о смерти и воскрешении всего лишь риторической уловкой, попыткой привлечь ваше внимание, заявив нечто провокационное?² Нет: такой язык как нельзя лучше схватывает ситуацию, в которой мы находимся. Мы утратили ясное представление о том, чему призван служить университет в современном мире³.

Мы не можем вернуться в мир, где было известно, что нам делать. Нет традиций, которых мы могли бы придерживаться; нам приходится начинать с нуля. Нам нужны новый словарь и новая цель. Чтобы справиться со стоящими перед нами вызовами, мы должны перестроить университет.

ОСМЫСЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА?

Университеты существуют уже восемь столетий. И может сложиться впечатление, что к настоящему моменту они всесторонне осмыслены. Мы знаем, что считается университетом, знаем, каким критериям должны соответствовать институты, чтобы получить звание «университета». Однако сегодня университеты принимают самые разные формы. В Соединенном

¹ *Barnett R. Realizing the university. London: Institute of Education, University of London, 1997 / по материалам инаугурационной профессорской лекции, прочитанной в Институте образования Лондонского университета 25 ноября 1997 г.; пер. с англ. А. М. Корбута.*

² Питер Скотт считает подобные заявления «явной риторической уловкой» (Scott, 1997. P. 11); Смит и Вебстер хотя и соглашаются с некоторыми распространенными аргументами о конце университета, тем не менее полагают, что его верительная роль обеспечивает долгосрочную цель (Smith, Webster, 1997. P. 106–109). Очевидно, что как институт университет продолжает существовать и даже процветает. Мой тезис состоит в ином: университет утратил свою легитимность, он делегитимизирован. Однако ему предстоит отыскать новую легитимность.

³ «...в очень постсовременный момент ... этот университет рискует исчезнуть, а этот институт – родиться» (Лиотар, 1998. С. 13).

Королевстве Британское аэрокосмическое объединение пытается создать свой собственный университет; правительство рассматривает возможность открытия Индустриального университета, в основе которого, сообщают нам, будет лежать «общенациональная мультимедийная образовательная сеть» (DFEE, 1997); Университет Нагорья и Островов не имеет головного центра, а рассредоточен по нескольким местам; кроме того, много разговоров ведется о виртуальном университете, в котором учебные группы взаимодействуют друг с другом посредством интернета.

Мы могли бы сказать, что в современном мире и должно существовать множество представлений о том, что считать университетом. Система массового высшего образования, развитие рынка вузов и круговорот глобализации – все это говорит о том, что не следует привязывать понимание университета к какой-либо простой формуле или дефиниции (Scott, 1995).

В этой ситуации «осмысление университета», строго говоря, может быть напрасным, поскольку данное словосочетание отсылает к ряду существенных свойств, которые должны быть осмыслены, к великим идеям и даже идеалам, которые бы предоставили набор принципов для осмысления университета. Но сегодня, похоже, единственная задача любого университета – четко понимать свою миссию¹. Нынешний лозунг – «разнообразие», и если это делает любую трактовку современного университета ситуационной, так тому и быть.

Открытое устройства современного университета проявляется в различных областях. Что такое учебный курс? Это целостная программа обучения или же только модуль либо зачетная единица? Должны ли мы придерживаться веры в ценность непосредственного общения или мы можем просто перенести наши исследовательские или учебные взаимодействия в интернет? В какой степени университет может и должен становиться совокупностью коммерческих предприятий, помогающих академическим работникам – особенно тем из них, которые преодолевают технологические и научные барьеры, – продавать свой товар? Где заканчивается исследование и начинается консалтинг?

Ясно одно: границы тех форм деятельности, которые носят имя «университет», проницаемы и подвижны. Любая попытка ввести эти формы деятельности в определенные рамки будет угрожать тому уровню адаптации, который позволял университету выживать в течение восьми веков.

И все же где-то в глубине души мы чувствуем, что университеты не могут быть какими нам хочется. В недавнем докладе сэра Рона Диринга и его Исследовательской комиссии (NCIHE, 1997) говорится о необходимости сохранения регулируемой государством системы оценки институтов, притязающих на зва-

¹ Даже Деррида осознал, что разумно говорить об «обязательствах» университета, несмотря на все те сомнения, которые он мог бы питать по поводу подобной дискурсивной конструкции (Derrida, 1992).

ние «университета»; оно не должно быть легкодоступным. Институты, претендующие на это звание, должны соответствовать целому ряду критериев. И пока не ясно, будет ли это по силам, например, Индустриальному университету.

Итак, мы имеем дело с настоящей головоломкой: мы одновременно отвергаем мысль о существовании некой идеи университета (Rothblatt, 1988) и ощущаем, что у того, что мы считаем университетом, должны быть определенные границы. Сегодня вечером я хотел бы разрешить эту головоломку. Впрочем, сначала нам следует осмыслить размах проблем, с которыми мы столкнулись. Идея университета проблематизируется с различных сторон.

ПРОБЛЕМА ЗНАНИЯ

Во-первых, идея университета подозрительна с эпистемологической точки зрения. Ключевыми понятиями, легшими в основу университета, были «знание» и «истина» (Nisbet, 1971; Minogue, 1973; Newman, 1976). Некоторые храбрецы продолжают придерживаться этих идей (Norris, 1996), и, вполне возможно, их действительно стоит сохранить в качестве символов университета. Они привлекательны и эффектны и наводят на мысль о том, что за ними скрывается нечто важное, но сами по себе не имеют особой ценности.

Проблема знания является четырехсторонней. Во-первых, существует не одно, а множество знаний (Polanyi, 1966; Eraut, 1994; McCarthy, 1996; Usable knowledges, 1997). Гиббонс и его коллеги говорят о Знании 1 и Знании 2, где Знание 2 – это знание, создаваемое в мире деятельности и производства (Gibbons et al., 1994). Но это слишком просто: есть не одно или два, а много знаний. Процессуальное знание, неявное знание, практическое знание, опытное знание – все эти термины указывают на множество наших способов познания в современном мире. И дело не в том, что постоянно возникают новые места производства знаний; дело в том, что академические дефиниции знания все чаще ставятся под вопрос.

Во-вторых, знанию все больше придается перформативный характер (Lyotard, 1984). При пособничестве и поддержке Государства в зачет идет только то, что работает. Знание ценится за его полезность (ср.: Apple, 1995), о чем предупреждали представители критической теории (Хоркхаймер, Адорно, 1997), полагавшие, что современность неразрывно связана с инструментальным разумом. Поэтому знание лишено своих эмансипационных возможностей. Наоборот, мы все чаще сталкиваемся с консультационными фирмами, аналитическими обзорами и пронумерованными перечнями.

В-третьих, в век компьютеров мы переполнены сведениями и информацией, поэтому способность к приобретению знаний и пониманию сводится к умению обращаться со все большими объемами и видами данных (Midgley, 1989; Hague, 1991).

РАДИКАЛЬНО НЕПОЗНАВАЕМОЕ

Четвертая эпистемологическая трудность, с которой сталкивается современный университет, заключается в том, что мир не просто непознаваем – он радикально непознаваем. В двух смыслах.

Во-первых, наши попытки расширить свои познания ведут лишь к расширению нашего незнания (Lukasiewicz, 1994). Скорость появления новых статей, книг и остальных продуктов познания превосходит способность нашего ума или наших институтов знания к их переработке. Это знание инертно. Оно скрыто в никем не читаемых томах. Главное – написать, а прочтут ли это – неважно. Такова нынешняя ситуация, которую – в Соединенном Королевстве – Программа оценки исследовательской работы вузов лишь обострила, но не породила. Эта непостижимость частично обусловлена ограниченностью способности понимания, присущей как нашим организационным системам, так и нашим мозгам. Мы превзошли оба предела.

Но мир радикально непознаваем и в другом отношении. Он меняется у нас на глазах. Энтони Гидденс называет современный мир миром «рукотворного риска». Риск всегда был частью мира, и мы в значительной степени взяли под контроль риск заболевания многими болезнями. Но усиление контроля ведет к тому, что технологическое и социальное вмешательство создает все больше новых источников перемен, риска и неопределенности (Бек, 2000; Giddens, 1994). Возникают новые и возвращаются старые болезни, невосприимчивые к нашим попыткам усмирить их.

Сама природа становится рукотворной. Вдыхая пропущенный через кондиционеры воздух, сталкиваясь с глобальным потеплением, эрозией почв, разрастанием пустынь и усилением приливов, мы обнаруживаем себя в сотворенном нами же неопределенном мире. И наши знания и технологии, в свою очередь, вызывают непредвиденные изменения. Пытаясь понять мир, мы внедряем технологии, которые делают его еще менее управляемым¹. Мир, таким образом, не просто непознаваем – он радикально непознаваем.

КОНЕЦ ИДЕОЛОГИИ

За знанием и истиной стоят идеалы университета эпохи Просвещения, ощущение того, что, завоевывая истину, мы обнаруживаем более рациональные способы упорядочивания своей деятельности, своих взаимоотношений с природой и своего самосознания (Delanty, 1998). Но, как показала критическая

¹ Хотя здесь я во многом опираюсь на последние работы Гидденса (Giddens, 1994), особенно его книгу «По ту сторону левого и правого» (Giddens, 1994), идея о том, что мы живем в «ускользающем мире», построенном нами самими, была высказана Эдмундом Личем в его Райтовских лекциях 1967 года (Leach, 1968).

теория, после Аушвица этот проект больше нельзя поддерживать, поскольку именно ценностно нейтральный поиск упорядоченной истины привел к Аушвицу (Bauman, 1991). Следует помнить, что немецкие университеты не проявили готовности к независимому критическому суждению; напротив, они оказали существенную риторическую поддержку тогдашней идеологии (Stryker, 1996).

Поэтому мы не можем больше пользоваться языком знания и истины, и тем более – языком Просвещения, в качестве идеологии оправдания современного университета¹.

Современный университет может функционировать без рассуждений о знании и истине. Что он и *делает*. Современный университет не нуждается ни в легитимации, ни в идеологии. Его заботят лишь собственное выживание и поддержание своего публичного образа – и без того достаточно сложные сегодня задачи. Если с современным университетом и связана какая-то идеология, то это идеология, сводящаяся к формуле «лови момент».

ВОЗМОЖНЫЕ ПОВЕСТВОВАНИЯ?

Таким образом, мы должны расстаться со знанием и истиной как элементами великого повествования, помогающего нам понять университет. Но точно так же нам следует поступить и со всеми остальными господствующими сегодня рассказами.

Например, вторая констелляция концептов², заявляющая о себе, – «труд», «экономика» и «квалификация». Это *констелляция производственных терминов* неизбежно, но они не могут составить концептуальный фундамент университета. От труда нам никуда не деться, и поэтому он должен образовывать скорее будущее, чем прошлое высшего образования. Однако труд – только часть жизни, но не сама жизнь. Во многих своих смыслах труд сегодня теряет значение (Gorz, 1989; White, 1997). Но основная причина того, чтобы не строить университет вокруг представления о производственной деятельности, – изменение «труда» как такового (Handy, 1990): сегодня не существует деятельности, которую можно было бы однозначно назвать «трудом».

Констелляция демократических терминов. Третий ряд концептов, обеспечивший самосознание современного университета, – «демократия», «справедливость», «гражданственность» и «общественность». Демократию и соци-

¹ «Именно Ницше первым в явной форме предложил нам отбросить саму идею “познания истины”. Его определение истины ... было равносильно отказу от самого представления “репрезентации реальности” языком и, поэтому, от представления о возможности обнаружения единственного контекста всех человеческих жизней» (Порти, 1996. С. 51).

² Об идее «констелляции» понятий, образующих смысловую область, см.: Bernstein, 1991.

альную справедливость можно только приветствовать, но они малопригодны в качестве фундамента университета. Университет – игрок на поле общественных дискурсов; он способствует их формированию, производству и распространению. Действительно, доступ к этим дискурсам должен быть максимально свободным, а их распространение – максимально широким. Университет слишком долго ограничивал и доступ к ним, и их распространение (Bourdieu, Passeron, de Saint Martin, 1996).

Демократические понятия – справедливость, гражданственность и общественность – важны: они принадлежат к языку включения, а не исключения¹. Они должны быть элементом осмысления современного университета. Но они – скорее средства, чем цели. Они подобны дорожным знакам, сигнализирующим нам о том, куда нельзя двигаться, но ничего не говорящим о том, куда нам следует двигаться. Они не могут входить в число основных целей университета.

Констелляция эмансипационных терминов. Четвертая констелляция концептов современного университета – это «эмансипация», «освобождение» и «свобода» (Freire, 1970; Mezirow, 1983; Grundy, 1987). Опять же, это важные идеалы, которые, признаться, я сам когда-то разделял (Barnett, 1990). Но это идеология, и поэтому она рискует превратиться в обычное пустословие.

От эмансипации не следует отрекаться, однако она представляет собой великий нарратив, пафосное повествование, сражающееся с другими за наше внимание. Его нужно поддерживать, но обязательно поместив в более широкий контекст, в котором оно будет отдавать себе отчет в своей проблематичности.

Констелляция личностных терминов. Пятая констелляция концептов современного университета – «личностное развитие», «самовыражение» и «самореализация». Проблема, с которой сталкивается этот набор понятий, очень проста: в их основе лежит вера в существование персональной идентичности, а также в то, что задача высшего образования – развивать ее. Но в эпоху постмодерна понятие персональной идентичности оказывается под вопросом. «Я» растворилось (Giddens, 1991)².

¹ Аргументы, высказываемые в настоящей лекции, основаны на неявной апелляции к «западному университету», и очертить подлинные границы этой традиции, если стремиться ее сохранить, не так уж просто. «Задача, стоящая перед европейскими университетами, заключается в установлении широких связей с другими культурами и цивилизациями, которые вплетены в ткань современного европейского общества» (Gundara, 1997).

² Бернштейн полагает, что *trivium* средневекового университета был средством поддержания «особой модальности Я» (хотя она и была «смещена» по отношению к познанию мира, которое обеспечивал *quadrivium*). Однако он отмечает, что новый рыночный принцип вызывает новое смещение, в результате которого знание начинает цениться лишь за свою полезность и одновременно Я «отрывается» от знания (Bernstein, 1996, гл. 4).

Опять же, это важный ряд понятий, достойных того, чтобы их использовать и даже отстаивать. Все образовательные трансакции связаны с Я, особенно в высшем образовании, где идеи «поиска себя» по-прежнему имеют резонанс. Можно даже сказать, что подлинное высшее образование требует включения Я в свои эпистемологии. Высказывая свое мнение, обдумывая свое место в мире, студенты должны прийти к себе, стать собой, утвердить себя.

Но история высшего образования, написанная исключительно с помощью данной констелляции концептов, – возносящих личное на пьедестал – остается проблематичной, хотя бы потому, что в эпоху постмодерна Я оказывается под вопросом.

НЕИЗБЕЖНАЯ НЕПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ

Поэтому для понимания современного университета не стоит применять ни один из этих пяти наборов идей¹. Ни один из них не дает нам однозначного представления о назначении университета². Вы можете сказать, что нам следует использовать все эти констелляции сразу, но так тоже не получится. Сами по себе или в сочетании друг с другом указанные наборы идей вызывают подозрения. По двум причинам.

Первая причина состоит в столкновении великих нарративов. Современный университет пронизан фундаментальным противоречием между инструментальным разумом и разумом, предполагающим совместный поиск лучших доводов, т. е., грубо говоря, между менеджеризмом и коллегиальностью (см.: Trow, 1994). Руководствоваться техническими соображениями, стремиться к исполнению поставленных задач, с одной стороны, и руководствоваться желанием прислушиваться к каждому, вникать в суть и предоставлять всем сторонам равное право голоса, с другой, – эти две мотивации можно совместить лишь с большой натяжкой. Именно в таком положении находится современный университет: технический разум и диалогический разум продолжают бороться друг с другом, неизбежно вызывая смещение пластов.

¹ Есть еще и шестая констелляция, которую можно было бы назвать констелляцией терминов несогласия. В нее входят такие понятия, как «критический», «оппозиционный», собственно «несогласный» и даже «революционный». См. мою последнюю книгу «Высшее образование: критическое ремесло» (Barnett, 1997).

² В своей недавней статье Роберт Коуэн высказал предположение о том, что университет «истощился» (Cowen, 1996). На самом деле, как показывает анализ Коуэна, университет усилил свои познавательные, финансовые и идеологические позиции. В то же время излагаемые мной аргументы подразумевают, что мы можем вполне плодотворно говорить об «истощении» обосновательного базиса университета.

Современный университет представляет собой область тектонического движения пород! Здесь имеют место *и* идеальная речевая ситуация (Habermas, 1982), *и* управленческое решенчество, даже если их сложно выделить в чистом виде.

Эти расходящиеся повествования, присутствующие в современном университете, трудно связать вместе. Соперничество конкурирующих устремлений не позволяет университету преследовать какую-либо одну цель. Он изначально непоследователен.

Вторую причину того, почему ни одно из пяти вышеуказанных повествований не способно легитимировать современный университет, подсказывает постмодернизм. Постмодернизм утверждает, что в современную эпоху не существует универсалий. При этом постмодернизм имеет в виду различные притязания на знание, идеологии, мировоззрения, концептуальные рамки, идентичности и ценности, словом, наши формы постижения мира.

К этому утверждению мы можем и должны добавить, что в эпоху постсовременности¹ общество претерпевает глубокие изменения. Нынешняя эпоха характеризуется глобализацией и детрадиционализацией. Двигателем этих непрерывных изменений является перемещение огромных масс капитала двадцать четыре часа в сутки вокруг всего земного шара, опосредованное информационно-технологической революцией.

Дело в том, что пять только что рассмотренных нами наборов идей неадекватны, так как каждый из них базируется на некоторой уверенности, чувстве стабильности, ощущении долговечности. Но в современном мире такая стабильность или устойчивость недостижима. На каком бы языке мы ни говорили – на языке идей, ценностей, того, что следует считать знанием, или осознании себя в качестве людей, обладающих персональной идентичностью, – мы должны признать, что сегодня мы живем в эпоху перемен и неопределенности.

Эти две причины – конфликт между великими повествованиями и утрата лежавшей в их основе уверенности – обрекают современный университет на непоследовательность. И способа избавиться от нее нет. Мы должны это открыто признать.

НОВАЯ КОНСТЕЛЛЯЦИЯ ТЕРМИНОВ

Куда же нам податься? Какой кластер понятий или идей обеспечит нам реалистическое понимание места современного университета и покажет, каким образом он способен продуктивно и эффективно ориентироваться в окружающем мире?

¹ Для прояснения различий между постсовременностью и постмодернизмом см.: Aviram, 1992.

Я сказал, что мир радикально непознаваем. *Любая* форма познания и любой способ постижения нашего мира, самих себя и наших взаимоотношений с миром может быть оспорен. В таком случае, нужно переопределить природу современного университета исходя из этого понимания.

Вместо знания надо обратиться к незнанию. Пусть современный университет строится на осознании того, что в современном мире все может быть подвергнуто сомнению. Пусть он наслаждается неопределенностью, которая окружает нас и в создание которой университет вносит немалую лепту. Какой кластер концептов это открывает перед нами?

Конstellляция понятий, которую я собираюсь использовать, такова: «неопределенность», «непредсказуемость», «сомнительность» и «спорность». К ним можно добавить другие: «незнание», «случайность», «нестабильность», «риск», «текучесть», «изменчивость» и «беспокойство». Таков мир, в котором мы живем: мир, в котором все наши структуры могут быть оспорены и оспариваются. Это хрупкий, беспокойный мир¹. Неопределенность и сомнительность присуща не только нашим суждениям и нашим теориям о мире, но и – что гораздо важнее – нашим схемам понимания мира и самих себя².

КОНСТЕЛЛЯЦИЯ ТЕРМИНОВ ХРУПКОСТИ

Сомнительность, спорность, неопределенность и непредсказуемость – таковы, на мой взгляд, ключевые понятия, с помощью которых нам следует понимать современный университет. Они обладают отличительными чертами, но во многом накладываются³.

Неопределенность – это такое состояние бытия в мире, когда человек сознает, что его направление мыслей ничем не ограничено. Неопределенность – это такое состояние бытия, при котором ни в чем нельзя быть уверенным. Отчасти неопределенность носит неизбежно когнитивный характер, но изначально в его основе лежит опыт: это выражение определенной формы бытия в мире.

¹ Разумеется, состояния неопределенности и незащищенности, которые я пытаюсь описать, не являются специфически «постмодерными». Скорее, они представляют собой результат модернизма (Berman, 1983), который продолжает быстро развиваться, порождая ситуацию «постсовременности» и *Weltanschauung* «постмодернизма».

² «Мир» здесь включает в себя как мир природы, так, и социальный и индивидуальный миры. О том, как можно понимать научные исследования с помощью таких понятий, как «неопределенность», «незнание», «риск» и «сложность», когда наука «предполагает управление неустранимой неопределенности в области познания и этики». См.: Funtowicz, Ravetz, 1993; Ravetz, 1993.

³ Идея «накладывающихся» понятий была позаимствована у Витгенштейна (Витгенштейн, 1994).

Непредсказуемость – это такое состояние познания, при котором невозможно уверенно предсказать, что именно произойдет в какой-то момент будущего. Это гораздо более ограниченное понятие, чем неопределенность. Оно имеет место в ситуации, в которой пытаются сформулировать свои ожидания в отношении мира. Состояние непредсказуемости существует там, где нельзя сказать, что случится. Мы стремимся к предсказуемости в таких областях, как наука и технология (в самом широком смысле), но это относится и к нашей повседневной деятельности в мире.

Сомнительность – это такое состояние дел, при котором наши допущения относительно мира постоянно опровергаются контринтуитивным опытом. Это такое состояние дел, когда нас, скажем так, можно всегда застать врасплох. Внезапно нечто поражает нас: мы чувствуем, что потеряли почву под ногами. В этот момент те допущения, которых мы придерживались, сами того не осознавая, обнаруживают себя и начинают казаться нам неадекватными.

Спорность – это такое состояние дел, при котором утверждение или схема могут быть поставлены под вопрос конкурирующими утверждением или схемой. Этот термин обозначает ситуацию, при которой соперничающие голоса хотят и могут быть услышаны.

Перечисленные четыре идеи, несмотря на разницу в акцентах, демонстрируют ряд общих черт. Во-первых, они содержат *как* познавательный, *так* и опытный аспекты. Во-вторых, они указывают на возможность развенчания со стороны материального мира, мира человеческой деятельности и мира идей. И в-третьих, они говорят о неограниченности нашей способности действовать в мире и понимать его.

Эти четыре понятия можно представить в виде следующей таблицы:

	Мир	Я
Познание	Непредсказуемость	Спорность
Опыт	Неопределенность	Сомнительность

Данную констелляцию концептов мы могли бы назвать констелляцией терминов хрупкости. Четыре указанных понятия обозначают хрупкий мир, хрупкость которого является во многом нашим собственным порождением¹.

ЖИЗНЬ В УСЛОВИЯХ СВЕРХСЛОЖНОСТИ

Тезис о том, что не существует универсалий, сам по себе универсален! Ничто не способно защитить нас: нет ни универсальных истин, ни долговечных структур, ни надежных ценностных систем. Все спорно. В основе концепции университета, которую я предлагаю, лежит ощущение всеобщей хрупкости; ха-

¹ Нико Штер использовал термин «хрупкость» без всякой иронии, характеризуя современные «общества знаний» (Stehr, 1994).

рактер нашей современной ситуации вынуждает создавать эту хрупкость и жить с ней. Давайте это и примем за отправную точку в реконструкции университета.

Утверждение о том, что мы живем в сложном, меняющемся, непредсказуемом мире, является общим местом. Однако вся глубина этой сложности осознается не до конца. Сомнительны не только суждения, теории, практики, ценности, технологии и институты, но и те структуры, в рамках которых мы выдвигаем свои теории, осуществляем свои практики, вырабатываем свои ценности и создаем свои технологии и институты. Как оценивать тоннель под Ла-Маншем – с точки зрения экономической выгоды, связанной с транспортировкой людей и товаров, или с точки зрения опасности возгорания, угрожающей человеческим жизням? Какое общество является просвещенным – то, где образование вносит максимальный вклад в экономическое процветание, или то, которое позволяет каждому индивиду почувствовать, что он гражданин, составляющий важную часть общества?¹

И дело не в том, что мы вынуждены сталкиваться с различными теориями и идеями, например, с тем, что врачи или адвокаты часто высказывают противоположные суждения относительно одной и той же ситуации. Скорее, спорными оказываются наши шаблоны самопознания, наши практики и наше окружение. Что значит быть врачом или адвокатом в современном мире, не ясно. Схемы, с помощью которых мы изучаем мир и прокладываем в нем свой путь, умножаются.

Я считаю, что этот мир не просто сложен, а *сверхсложен*. Сверхсложность – это такой тип сложности, при котором наши схемы понимания мира оказываются проблематичными. Это высшая степень сложности, когда мы вынуждены по мере возможности искать новые способы жизни и даже выживания в мире, где все наши схемы постоянно проверяются на прочность и подвергаются сомнению. Именно в таком мире сверхсложности мы все живем.

Университет имеет к этому прямое отношение: он способствует возникновению сверхсложности, при которой наши шаблоны постижения себя и мира становятся проблематичными. Университет взращивает неопределенность и сверхсложность. И, к счастью, помогает нам привыкнуть к ней.

ОСМЫСЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА

Таким образом, университет превратился в место, где мы одновременно производим сверхсложность и учимся жить в опасном, хрупком и неопределенном мире. То, что постсовременность носит именно такой характер, делает университет ключевым звеном. Вот почему во всем мире правитель-

¹ Фрэнк Коффилд утверждает, что допустимо и даже необходимо придерживаться обеих концепций просвещенного общества, но возможная несоизмеримость этих двух формулировок остается вне его поля зрения (Coffield, 1997).

ства увеличивают инвестиции в высшее образование – не с целью формирования определенных навыков, а ради обучения умению обращаться с разнообразными формами понимания, бытия и действия. По той же причине работодатели говорят о гибкости, адаптируемости и самостоятельности¹. Это ключевые слова, обозначающие способность не просто реагировать на новые формы неопределенности, но и вырабатывать их. Таково наше положение в современном мире, и подготовка к жизни в нем является одной из стоящих перед университетом задач.

Как, исходя из подобной концепции университета, нам следует осмыслить его? Куда нам двигаться дальше? Есть шесть условий осмысления университета в век сверхсложности:

1. *Критическая междисциплинарность*. Создание неопределенности требует новаторских подходов, и поскольку они могут возникать где угодно, университет должен стать местом встречи самых разных дискурсов. Современный университет должен быть не просто мультидисциплинарным, а междисциплинарным, так как в нем будут непрерывно сталкиваться конкурирующие дискурсы.

Представление о критической междисциплинарности позволяет вернуться к идее университета как места собирания всего универсума знаний. Университет становится больше чем «кораблем», везущим множество дискурсов; он сочетает их новыми способами и создает новые формы знания.

2. *Коллективный самоанализ*. Критика схем действия, познания и идентичности ведет к их проблематизации. Решения, политики и практики, реализуемые на всех уровнях университета, должны оцениваться так, чтобы это способствовало поддержанию атмосферы коллективного самоанализа.

Заметьте, такой коллективный анализ – не просто тактический маневр, позволяющий ускользнуть от техник надзора, применяемых «оценивающим государством»². Напротив, это необходимое условие постоянной выработки университетом новых перспектив своего существования.

Мы должны признать, что университет давно демонстрирует желание развивать риторику коллективного самоанализа. Сегодня, в эпоху сверхсложности, эта риторика должна занять важное место в университетских практиках и методах.

¹ Самостоятельность – последний из этих лейтмотивов, получивший распространение в Соединенном Королевстве (AGR, 1995). Общеизвестно, что подобные человеческие способности высшего порядка могут требоваться или ожидать лишь от ограниченного сегмента рабочей силы (Hutton, 1995. P. 105; Green, 1997. P. 13), т. е., как подсказывает интуиция, от тех, кто получил «высшее образование».

² Нив говорит об «оценивающем государстве» (Neave, 1990); Пауэр говорит о «ревизирующем государстве» (Power, 1997).

3. *Обновление целей.* Следовательно, жизненно необходим постоянный диалог внутри университета. Но его предметом должны быть задачи, принимаемые нами допущения, а также способы наших взаимоотношений друг с другом и понимания себя. В век сверхсложности цели университета должны постоянно пополняться.

Соответственно, следует переосмыслить и декларации о миссии. Обычно они достаточно обтекаемы и не указывают конкретные цели, либо очень узконаправленны и представляют собой перечни для сверки и отсеивания инициатив, не попадающих в их сферу. Однако в эпоху неопределенности ни одна декларация о стратегических целях не может быть долгосрочной. Нет никакой уверенности относительно так называемой «профильной деятельности» университета. Она должна постоянно пересматриваться и переинтерпретироваться.

4. *Подвижные границы.* В эпоху сверхсложности в университете не может быть фиксированных границ. Академический мир блестяще справляется с возведением непреодолимых перегородок, но менее искусен в их разрушении. Границы играют важную роль в обеспечении тождественности цели, но мы должны научиться делать наши границы проходимыми и преодолевать установившиеся барьеры. Университетская жизнь должна стать кочевой: идентичности и цели существуют лишь в тех краях, где есть границы¹.

Академические идентичности должны возникать как в горизонтальной плоскости (поверх границ), так и в вертикальной (в рамках локальных подразделений, а также на уровне факультета, университета и государства). Ни один из этих уровней не может претендовать на приоритет.

5. *Вовлеченность.* В эпоху сверхсложности университет должен взаимодействовать с различными сообществами. По двум причинам. Во-первых, в обществе в целом существует множество других производителей и определителей знания. Университет, если он хочет выжить, должен выйти на эту территорию, где постоянно возникают новые правила производства знания. Он сможет обрести себя, лишь вступив в альянс с промышленностью, профессиональными организациями и внешними консультантами, чтобы сохранить свое место на рынке производства знаний. В мире сверхсложности нет места башням из слоновой кости.

Второй довод в поддержку политики вовлеченности заключается в том, что в обществе знаний число клиентов, пользующихся услугами университета, растет. Возникает вопрос: нуждается ли университет вообще в студентах? Быть может, некоторые университеты XXI в. будут просто предлагать свои товары на рынке и решат, что обучение студентов недостаточно выгодно, чтобы и дальше сохранять его в качестве профильной деятельности.

¹ В постсовременном мире перспектива перемещений через границы и кочевничества особенно актуальна. См.: Giroux, 1991; McLaren, 1995; Ladwig, 1995.

В недавнем отчете сэра Рона Диринга и его Национального комитета по высшему образованию университет называется «совестью общества» (NCIHE, 1997, p. 79). Перефразируя его слова, можно сказать, что в век сверхсложности университеты становятся местами производства множества конкурирующих перспектив. Но если мы, предъявляя миру эти многочисленные повествования, хотим быть услышаны, мы должны научиться выслушивать своих реципиентов в обществе и говорить на их языке. В эпоху сверхсложности университет должен быть готов не только говорить, но и слушать.

6. *Коммуникативная терпимость*. В век сверхсложности университет должен предоставлять самым разным голосам максимальные возможности быть услышанными. Коммуникативная терпимость не может быть пассивной; она не может означать лишь то, что я не мешаю вам донести свой голос. Недостаточно просто гарантировать, что несправедливые санкции не падут на голову инакомыслящего¹. Учитывая разницу в ресурсах, контролируемых теми или иными голосами, необходимо также побуждать высказываться различные голоса в университете².

«Поделись своими идеями» – таков должен быть базовый этос в век сверхсложности. Это сделает университет более шумным и беспокойным местом, но в университете тишина не свидетельствует о высоком моральном духе.

Конечно, это рискованная стратегия. Она откроет дорогу для провокаторов. Но в век сверхсложности университет не может избежать риска. Провокаторов мало кто любит, но с ними нужно смириться как с платой за максимизацию взглядов, идей и свежих перспектив. Так или иначе, провокаторам нужно дать шанс: их взгляды будут предложены для критической оценки более широкой аудитории.

ПОДХОДЯЩИЙ ЭТОС

Но каким должен быть фундаментальный этос университета в эпоху сверхсложности? Какой должна быть ценностная структура современного университета, в котором нет ничего определенного и в котором ей приходится иметь дело с конфликтующими точками зрения?

¹ В свете фактического перенасыщения университета властью (как в педагогическом плане, так и в организационном) хабермасовское понятие идеальной речевой ситуации здесь малопригодно; тем не менее см. подробное обсуждение этого вопроса в: Myerson, 1997; Blake, 1997.

² Требуется не столько коммуникативная компетентность, сколько коммуникативная сноровка. Обсуждение сложности серьезной коммуникации в современном университете см.: Reid, 1996.

В таких условиях доминирующим этосом университета несомненно должен быть этос коллективной самоиронии¹. Да, университет хотел бы видеть в качестве своей задачи расширение понимания и даже эмансипацию (CVSP, 1996), но рефлексивный университет не может не осознавать, что эти идеи могут быть поставлены (и реально ставятся) под сомнение. Он также не может не понимать, что как организация он обязан ассимилировать свойства инструментального разума. Университет знает, что его представления о себе проблематичны как с теоретической, так и с прагматической точки зрения.

Таким образом, этос университета не может быть чистым. В глубине души университет знает, что его фундаментальная ценностная структура дала трещину. И не считаться с этим нельзя. Таково положение современного университета. Наше сознание выживает только благодаря иронии. Наши ценности напоминают нам о том, кем бы мы хотели быть, о том, чего мы могли бы достичь, но мы знаем, что зачастую наши идеалы остаются нереализованными. Коллективная самоирония составляет сущность данного этоса.

КОНСТРУИРОВАНИЕ УНИВЕРСИТЕТА

Если таковы условия университета и его этоса, как тогда университет должен быть организован? Как задать направление, если его нельзя установить? Как мы можем делать смелые заявления о стратегии и принимать решения, если все ненадежно? Как нам управлять профессионалами, обладающими собственным автономным и легитимным представлением о своей работе? Менеджерам платят за управление, но по какому праву? Каждое их высказывание, решение и действие должно постоянно ставиться под вопрос. Ни в одной из этих областей не существует гарантий, и особенно – в университете, где все спорно.

Следовательно, нам нужны новые концепции университета как организации. В сомнительном мире университет представляет собой организацию, которая постоянно отслеживает свой характер, свои цели и свои практики. Университет не может поддерживать иллюзию того, что какой-либо из этих аспектов незыблем. Университетские традиции могут выжить лишь благодаря обновлению, благодаря постоянному рефлексивному обсуждению. Университет должен внимательно следить за собой (Макинтайр, 2000, с. 300). По сути, именно такой теории нас самих мы все придерживаемся, даже если не всегда практикуем ее.

¹ Понятие иронии я заимствую в первую очередь у Рорти (Рорти, 1996). Но оно применялось и Геллнером: в современном мире «нестабильности и стремительных изменений» мы все еще продолжаем искать нашу идентичность в Разуме, хотя эта «идентичность наиболее условна и задействует аппарат иронии больше, чем когда-либо прежде» (Геллнер, 2003. С. 247).

Но эпоха текучести бросает университету еще больший вызов: перед нами стоит задача изменить свои представления о том, что значит быть организацией в современном мире, в котором нет никаких данностей. Университет должен одновременно выработать теорию самого себя и познать самого себя, *а также* познать это самопознание таким образом, чтобы его можно было обобщить. Университет должен выяснить, как производить сверхсложность и обходиться с ней.

Перед лицом вызовов сверхсложности мы должны быть готовы осознать, что в отличие от всех остальных институтов в университете сосредоточены огромные профессиональные ресурсы, которые он может использовать для своего развития, углубления самопонимания и расширения диапазона доступных возможностей. Из чего это вытекает? Это вытекает из того, что в век спорности, когда все висит на волоске, нет никаких гарантий неизбежности наших практик или господствующих идей.

Соответственно, мы должны вывести на свет многочисленные идеи и подходы, которые могут предложить наши сотрудники. И это не просто призыв к демократии. Это призыв к выражению различных точек зрения, благодаря которым университеты станут местами пересечения конкурирующих представлений, в том числе – о самом университете¹.

Чтобы тот или иной университет максимизировал свое участие в мире, он должен трезво оценивать свои интеллектуальные ресурсы. Удивительно, но университеты, заявляя, что они занимаются знанием, очень мало знают о себе. Поэтому я предлагаю всем университетам провести тщательный эпистемологический и профессиональный аудит своих сотрудников. Это позволит очертить ту территорию знаний, на которой все они коллективно работают.

По мере того как университет становится организацией, неизбежно превращаясь в предмет менеджерского интереса, возникает необходимость более серьезного отношения к коммуникативным измерениям университета. (Университет всегда преувеличивал свою готовность участвовать в действительно критическом диалоге, но сейчас не об этом.) Вырабатываемые решения должны будут как-то пониматься, и в процессе понимания так называемые решения будут преобразовываться. Но иначе нельзя; без понимания желаемые изменения не будут иметь продолжения.

Нужно разрушить устоявшиеся границы университетов. Необходимо преодолеть естественный протекционизм ученых. Это будет непросто. Сле-

¹ «Университеты должны поддерживать внутри себя и публично отстаивать атмосферу, в которой можно мыслить немыслимое» (Williamson, Coffield, 1997. P. 127). Иными словами, университет становится местом производства «вариаций»: «...будущими вариациями можно управлять только с помощью вариаций» (F. Marton, S. Marton, 1997).

дует развивать междисциплинарность¹, обучающие сообщества и культуру коллективного критического самоанализа. Можно использовать самые разные средства – например, мастерские, совместные информационные бюллетени и интернет, – чтобы побуждать преподавателей и студентов к совместной работе, направленной на преодоление границ академической жизни и академических идентичностей.

Все это означает, что нам нужны академические менеджеры, но не лишённые определенной дерзости. Они должны понимать, что эффективность прямого управления крайне ограничена. Однако они могут оказать серьёзную поддержку новым формам самосознания в эпоху неопределённости и способствовать совместному самообучению, которое выходит за естественные пределы функционирования академических идентичностей.

Академические менеджеры должны активно содействовать выработке в университете способности справляться со сверхсложностью и создавать ее. Следовательно, у них должно быть глубокое понимание тех видов деятельности, которыми они управляют, но одновременно они должны осознавать, что категории, с помощью которых они понимают эти виды деятельности, сомнительны. Поэтому их первейшая задача – содействовать коллективному пониманию неопределённостей, которыми наполнен современный университет. Достижение коллективной ясности относительно неопределённости – такова задача современных академических менеджеров².

ИССЛЕДОВАНИЕ

Я предлагаю сделать принципом осмысления современного университета принцип неопределённости, т. е. то, что университет является местом организованного поиска способов производства и управления неопределённостью. В соответствии с этой концепцией исследование становится про-

¹ В свете бежеровского анализа устройства дисциплинарных форм жизни (Becher, 1989) «междисциплинарность» следует понимать как общее направление, а не четко очерченную стратегию. Вопрос состоит в том, растворяются ли границы между дисциплинами при увеличении количества мест производства знания и расширении форм легитимного знания.

² Формирование представления об окружающем мире и помощь университету в ориентации в нем лучше было бы назвать «лидерством», а не «менеджментом». Однако, учитывая, что, в соответствии с предлагаемым здесь аргументом, в неопределённом мире не может быть четкого направления, понятие лидерства создает дополнительные сложности. Кроме того, понятие «лидерство» связано с достижением, а понятие «менеджмент» – с задачей: лидерство предполагает «последовательничество». На эту тему см.: Middlehurst, 1993.

изводством и управлением неопределенностью – или сверхсложностью – в области наших публичных и коллективных представлений.

Если исследование создает сверхсложность, тогда возникают дальнейшие вопросы. Например, каковы обязанности современных ученых? Чьим мнением исследователи должны руководствоваться в своей деятельности? Мы должны отказаться от представления о знании и истине как идеалах, под знаменами которых мы осуществляем эту деятельность¹. На мой взгляд, задача исследования — расширение неопределенности и помощь в адаптации к ней.

Передача технологий, исследование действием, консалтинг, патентование, гранты – все эти термины напоминают нам о все более широкой и неопределенной области исследований в современном мире. Категория «исследователь» утратила ясность.

В результате исследователи должны уметь обращаться с различными схемами не только мышления, но и деятельности, самопознания и коммуникации. В сверхсложном мире успешны те исследователи, которые обладают глубоким сознанием себя, которые готовы сотрудничать с политиками и государственными чиновниками и которые владеют дискурсами политиков и госчиновников, говоря с ними на понятном им языке. Словом, академические работники должны жить в реальном мире, они должны коммуницировать.

Умение взаимодействовать с различными прочтениями нашей ситуации требует от академических работников смирения. Например, мы должны отказаться от метафорического понимания исследования как «решения проблемы». Поиск простых решений проблем бесполезен, поскольку у проблем не бывает решений (Rouse, 1994). Есть лишь спорные рассказы о нашем понимании проблем.

Таким образом, академические работники должны научиться участвовать в диспутах, в которых сталкиваются конкурирующие дискурсы и соперничающие властные установки. Академические работники должны быть публичными персонами, даже в чем-то политиками (Barber, 1997), но особого рода. Да, они должны практиковать искусство возможного, но они также должны раздвигать горизонты возможного, помещая в поле нашего зрения новые объекты (Касториадис, 2003).

Академические работники должны стать практикующими эпистемологами. Это значит – не просто выразить себя в своем академическом со-

¹ Это и некоторые другие высказывания, произнесенные во время настоящей лекции, многим покажутся атакой на «традицию западного университета», как ее называет Серль (Searle, 1994). Но его мнение о том, что атаки на устоявшиеся понятия знания и истины идут рука об руку с атакой на рациональность, беспочвенно. Разум, понимаемый как совместный поиск лучших доводов, может по-прежнему быть элементом самосознания университета, даже если мы отказываемся от понятий знания и истины.

обществе, но и действовать в качестве академического работника в более широком мире. Академические работники много знают, но они должны практиковать искусство коммуникации, согласования своих знаний с группами, имеющими противоположные интересы. В современном мире познание становится искусством возможного; оно заключается в предоставлении клиенту – будь то исследовательская группа, государственный орган или мультинациональная корпорация – того, что он просит, и вдобавок много чего еще. Исследование должно носить осознанно политический характер.

ВЫСШЕЕ ОБУЧЕНИЕ

Таким образом, здесь просматривается определенный способ понимания и практикования высшего образования или, точнее, высшего обучения. Его задача – помочь студентам осознать сомнительность тех шаблонов, посредством которых мы постигаем мир; осознать, что не существует прочных схем, которых мы можем придерживаться. Создать неопределенность в умах и бытии студентов и научить их эффективно существовать в ситуации радикальной неопределенности – такова двойная задача высшего обучения¹.

В данной концепции высшего образования прилагательное «высшее» получает новое объяснение, которое не связано ни с социальным статусом университета, ни с хронологическим возрастом его студентов, ни с культурным значением высшего образования. Напротив, обучение становится подлинно высшим тогда, когда признается спорность любых шаблонов.

Таков логический и образовательный смысл слова «высшее». Обучение является *логически* высшим потому, что выявляет спорность схем высшего порядка, с помощью которых мы пытаемся понимать мир. *А образовательно* высшее оно потому, что его участники призваны становиться людьми, способными ассимилировать неопределенность высшего порядка и приспосабливаться к ней.

В идеальном случае преподавание в современном университете должно характеризоваться тремя формами неопределенности. Во-первых, академические работники, будучи педагогами, должны иметь дело с неопределенностью жизни в ситуации сверхсложности, осознавать сомнительность всех своих шаблонов. Во-вторых, преподавание порождает в умах *и* бытии студентов осознание этой неопределенности. И в-третьих, преподавание

¹ Синклер Гудлед говорит о высшем образовании как об «авторитетной неопределенности» (Goodlad, 1976), но совершенно ясно, что в условиях глобальной экономики и в ситуации постсовременности неопределенность не может быть авторитетной.

прививает студентам умение свободно существовать в хрупком мире сверхсложности.

Мы должны отказаться от понятия преподавания как такового или, по крайней мере, от его узкого понимания. В университете, построенном на принципе неопределенности, необходимо покончить с преподаванием как средством распространения результатов исследований и научных идей. Вместо этого нужно разрабатывать новые методы преподавания, которые будут бросать вызов и обеспечивать опыт столкновения со спорностью. Нужно перестать проводить занятия в лекционной форме; лекции следует заменить интерактивными методами обучения, которые вынудят студентов изобретать способы обращения с противоположными идеями и точками зрения. Необходимо применять различные формы дебатов и структурированных мастерских, чтобы студенты учились выдвигать содержательные аргументы¹. Диспуты – излюбленный метод средневекового университета – все еще могут быть полезны нам (Bjorkland, 1995).

Так что преподавание нельзя рассматривать как совокупность процедур или систем передачи знаний. Оно не может заключаться в трансляции сведений или формировании навыков, поскольку эти определения отдают определенностью. Нет, преподавание должно вызывать расщепление в умах студентов (Jarvis, 1992).

Главной целью образования должно быть создание разрыва в уме студента и обеспечение условий, которые бы помогли студенту с этим разрывом справиться². Это, в свою очередь, требует обеспечения таких форм педагогической транзакции, которые бы предоставляли студенту педагогическое пространство для формулирования собственного мнения.

Необходимо, чтобы он также научился жить в ситуации расщепления. Задача педагога не ограничивается производством разрыва в уме студента; она

¹ Считается, что массовое высшее образование, характеризующееся высокой пропорцией студентов по отношению к числу преподавателей, препятствует достижению этих целей, но эти препятствия преодолимы. Необходимо создавать образовательные ситуации, побуждающие к изобретательству и творчеству. Это могут быть мастерские для больших групп, кружки практического образования и интерактивное (т. е. по схеме «студент–студент») использование интернета (см.: Bourner, Flowers, 1997). Общее обоснование позиции, согласно которой «университет является местом принуждения к несогласию, главной обязанностью которого выступает инициирование споров между студентами» (см.: Goodlad, 1995). Мы могли бы назвать это «доброжелательным диспутом» (Dunne, 1993. P. 23; цит. из Платона).

² Похожий аргумент см. в книге Элиота Жака, который говорит об «обучении неопределенности», предполагающем постановку перед студентами задачи преодоления стресса (Jacques, 1970).

решается тогда, когда студенты осознают, что они должны приобретать и вырабатывать свои собственные ресурсы для жизни в условиях неопределенности¹.

Если принять во внимание подобные требования к преподаванию в современном университете, то неудивительно, что академические работники все чаще предпочитают исследовательскую карьеру педагогической. Хотя исследовательская работа становится все более сомнительной, преподавание оказывается сомнительным в еще большей степени. Те, кто принимает такую трактовку образования, должны будут не только справляться с вызовами, которые бросает их умам сверхсложность, но и усиливать эту сложность, провоцируя радикальную неопределенность в умах своих студентов и уча их справляться с неопределенностью. Подобного рода преподавание требует постоянной работы со студентами, постоянных взаимоотношений. Необходимо все время быть доступным для студентов, все время поддерживать их, придавать им уверенность в себе и побуждать их стремиться к дальнейшим достижениям².

«Я хочу легкой жизни, я хочу заниматься исследованиями; я не желаю думать о преподавании» – эта установка хотя и объяснима, но непростительна.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Университет – необыкновенный институт. С ним связано множество надежд на личное и социальное развитие и понимание. Сегодня перед университетом стоит задача умножения наших способов постижения мира и обучения нас умению более-менее успешно существовать в условиях радикальной неопределенности, которая возникает не без помощи самого университета. Университет порождает сверхсложность и учит нас жить с ней³.

¹ Хотя в настоящей лекции в целях изложения «организация, исследование и обучение» рассматривались отдельно, гораздо полезнее было бы рассматривать их по возможности вместе. Подобный подход демонстрирует Вейль, который хочет, чтобы университеты развивали «совместные исследования, рефлексивную практику и приверженность к “разноречивому плюрализму”», что позволит им научиться «жить в условиях неоднозначности, парадокса и противоречия» (Weil, 1997).

² «Многие студенты, чтобы развиваться, нуждаются лишь в том, чтобы в них поверили ... как в людей» (Niblett, 1974. P. 255).

³ Можно было бы сказать, что выдвинутые здесь аргументы ставят под вопрос сами себя в качестве профессорской лекции, поскольку подвергают сомнению как идею преподавания, так и идею лекции. И действительно, недавно в похожем случае другой докладчик уже высказал подобный саморефлексивный аргумент (Carr, 1997). Но моя позиция допускает дискурсивные практики, при условии, что они не претендуют на авторитетность. Ключевой критерий – усиление ими общего дискомфорта аудитории, который, возможно, затем сменится *некоторым* комфортом. (Карр, как можно видеть, тоже не бросил свою ожидающую аудиторию на произвол судьбы, показав, как можно избежать обвинения в том, что его выступление само себя отменяет.)

Каким образом университет может одновременно расширять знание, служащее власти и контролю над миром, и углублять наше взаимопонимание? Как университет может быть средством просвещения и критики и при этом служить экономическому процветанию? Велик соблазн ответить, что он на это не способен. Но такой ответ не учитывает реальное положение дел. Университет *должен* делать все эти вещи, невзирая на их противоречивость.

Данная ситуация вряд ли способна сделать нас счастливыми. Мы больше никогда не обречем счастья. Надо отказаться от подобных упований. Конфликтующие дискурсы власти, экономической конкуренции, знания, истины, эмансипации и равенства с трудом уживаются между собой.

Университет должен помочь нам научиться жить в условиях неопределенности и даже наслаждаться ей. Такова его задача. В мире, где царит неопределенность, иной задачи нет.

ЛИТЕРАТУРА

Бек, У. Общество риска: на пути к другому модерну / У. Бек; пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. М. : Прогресс-Традиция, 2000.

Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн; пер. с нем. М. С. Козловой // *Витгенштейн, Л.* Философские работы: Ч. 1. М. : Гнозис, 1994. С. 75–319.

Геллнер, Э. Разум и культура: историческая роль рациональности и рационализма / Э. Геллнер; пер. с англ. Е. Понизовкиной. М. : Моск. шк. полит. исследований, 2003.

Касториадис, К. Воображаемое установление общества / К. Касториадис; пер. с фр. Г. Волкова, С. Офертас. М. : Гнозис, Логос, 2003.

Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. Н. А. Шматко. М. : Институт экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 1998.

Макинтайр, А. После добродетели: исследования теории морали / А. Макинтайр; пер. с англ. В. В. Целищева. М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000.

Рорти, Р. Случайность, ирония и солидарность / Р. Рорти; пер. с англ. И. В. Хестановой, Р. З. Хестанова. М. : Русское феноменологическое общество, 1996.

Хоркхаймер, М. Диалектика просвещения: философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т. В. Адорно; пер. с нем. М. Кузнецова. М. : Медиум; СПб. : Ювента, 1997.

AGR (Association of Graduate Recruiters). Skills for graduates in the 21st century. Cambridge : AGR, 1995.

Apple, M. Cultural capital and official knowledge / M. Apple // Higher education under fire: politics, economics and the crisis of the humanities. London : Routledge, 1995. P. 91–106.

Aviram, A. The humanist conception of the university: a framework for post-modern higher education / A. Aviram // European Journal of Education. 1992. Vol. 27, № 4. P. 397–414.

Barber, M. How to do the impossible: a guide for politicians with a passion for education / *M. Barber*. London : Institute of Education, 1997.

Barnett, R. The idea of higher education / *R. Barnett*. Milton Keynes : Open University Press, 1990.

Barnett, R. Higher education: a critical business / *R. Barnett*. Buckingham : Open University Press, 1997.

Bauman, Z. Modernity and the Holocaust / *Z. Bauman*. Cambridge : Polity, 1991.

Becher, T. Academic tribes and territories / *T. Becher*. Milton Keynes : Open University Press, 1989.

Berman, M. All that is solid melts into air / *M. Berman*. London : Verso, 1983.

Bernstein, B. Pedagogy, symbolic control and identity / *B. Bernstein*. London : Falmer, 1996.

Bernstein, R. J. The new constellation / *R. J. Bernstein*. Cambridge : Polity, 1991.

Bjorkland, S. A university constitution for disputation: studies of higher education and research / *S. Bjorkland*. Stockholm : Council for Studies of Higher Education, 1995.

Blake, N. Truth, identity and community in the university / *N. Blake* // The end of knowledge in higher education. London: Cassell, 1997. P. 151–164.

Bourdieu, P. Academic discourse / *P. Bourdieu* [et al.]. Cambridge : Polity, 1996.

Bourner, T. Teaching and learning methods in higher education: a glimpse of the future / *T. Bourner, S. Flowers*. Brighton : University of Brighton, 1997.

Carr, W. Professing education in a postmodern age / *W. Carr* // Journal of Philosophy of Education. 1997. Vol. 31, № 2. P. 309–327.

Coffield, F. Can the UK become a learning society? / *F. Coffield*. London : King's College, 1997.

CVCP (Committee of Vice Chancellors and Principals). Our universities, our future. Vol. I: Vision statement and main recommendations. London : CVCP, 1996.

Cowen, R. Performativity, postmodernity and the university / *R. Cowen* // Comparative Education. 1996. Vol. 32, № 2. P. 245–258.

Delanty, G. The idea of the university in the global era: from knowledge as an end to the end of knowledge? / *G. Delanty* // Social Epistemology. 1998. Vol. 12, № 1. P. 3–25.

Derrida, J. Mochlos, or The conflict of the faculties / *J. Derrida* // Logomachia: the conflict of the faculties. London : University of Nebraska Press, 1992. P. 1–34.

DFEE. Press release on university for industry: announcing establishment of design and implementation advisory group. London : DFEE, 1997.

Dunne, J. Ruck to the rough ground: «phronesis» and «techne» in modern philosophy and in Aristotle / *J. Dunne*. Notre Dame : University of Notre Dame, 1993.

Eraut, M. Developing professional knowledge and competence / *M. Eraut*. London : Falmer, 1994.

Funtowicz, S. Science for the post-normal age / *S. Funtowicz, J. Ravetz*. Futures, 1993. Vol. 25, № 7. P. 739–755.

Freire, P. Pedagogy of the oppressed / *P. Freire*. London : Penguin, 1970.

- Giddens, A. Modernity and self-identity / A. Giddens. Cambridge : Polity, 1991.*
- Giddens, A. Beyond left and right / A. Giddens. Cambridge : Polity, 1994.*
- Giroux, H. A. Border crossings / H. A. Giroux. London : Routledge, 1991.*
- Goodlad, S. Conflict and consensus in higher education / S. Goodlad. London : Hodder & Stoughton, 1976.*
- Goodlad, S. The quest for quality / S. Goodlad. Buckingham : Open University Press, 1995.*
- Gorz, A. Critique of economic reason / A. Gorz. London : Verso, 1989.*
- Green, A. Education, globalization and the nation state / A. Green. Basingstoke : Macmillan, 1997.*
- Grundy, S. Curriculum: product or praxis / S. Grundy. Lewes : Falmer, 1987.*
- Gundara, J. Intercultural knowledge in the university: common values in a civil society / J. Gundara // Paper given to seminar on «University and Multicultural Societies», Democritus University of Thrace, 1997.*
- Habermas, J. A reply to my critics / J. Habermas; trans. Th. McCarthy // Habermas: critical debates. Basingstoke : Macmillan, 1982. P. 219–317.*
- Hague, D. Beyond universities: a new republic of the intellect / D. Hague. London : IEA, 1991.*
- Handy, C. The age of unreason / C. Handy. London : Arrow, 1990.*
- Hutton, W. The slate we're in / W. Hutton. London : Jonathan Cape, 1995.*
- Jacques, E. Work, creativity and social justice / E. Jacques. London : Heinemann, 1970.*
- Jarvis, P. Paradoxes of learning: on becoming an individual in society / P. Jarvis. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.*
- Ladwig, J. Educational intellectuals and corporate politics / J. Ladwig // After postmodernism: education, politics and identity. London : Palmer, 1995. P. 209–224.*
- Leach, E. A runaway world? / E. Leach. London : BBC, 1968.*
- Lukasiewicz, J. The ignorance explosion / J. Lukasiewicz. Ottawa : Carleton University Press, 1994.*
- Marton, F. The university of learning or the university of politics? Paper presented at conference on «What Kind of University?» / F. Marton, S. Marton. London, 1997.*
- McCarthy, E. D. Knowledge as culture / E. D. McCarthy. London : Routledge, 1996.*
- McLaren, P. Critical pedagogy and predatory culture / P. McLaren. London : Routledge, 1995.*
- Mezirow, J. A Critical theory of adult learning and education / J. Mezirow // Adult learning and education. Beckenham : Croom Helm, 1983. P. 124–138.*
- Middlehurst, R. Leading academics / R. Middlehurst. Buckingham : Open University Press, 1993.*
- Midgley, M. Wisdom, information and wonder / M. Midgley. London : Routledge, 1989.*
- Minogue, K. The concept of a university / K. Minogue. London : Weidenfeld and Nicolson, 1973.*
- Myerson, G. A new university space: a dialogue on argument, democracy and the university / G. Myerson // The end of knowledge in higher education. London : Cassell, 1997. P. 139–150.*

NCIHE (National Committee of Inquiry into Higher Education). Higher education for a learning society. London : HMSO, 1997.

Neave, G. On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe, 1988–1990 / G. Neave // European Journal of Education. 1990. Vol. 25, № 2. P. 105–123.

Newman, J. H. The idea of a university / J. H. Newman. Oxford : Oxford University Press, 1976.

Niblett, W. R. Insight and foresight into higher education / W. R. Niblett // Higher education: demand and response. London : Tavistock, 1974.

Nisbet, R. The degradation of the academic dogma: the university in America, 1945–1970 / R. Nisbet. London : Heinemann, 1971.

Norris, C. Reclaiming truth: contribution to a critique of cultural relativism / C. Norris. London : Lawrence & Wishart, 1996.

Polanyi, M. The tacit dimension / M. Polanyi. New York : Doubleday, 1966.

Power, M. Audit society / M. Power. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

Ravetz, J. A leap into the unknown / J. Ravetz // Times Higher Education Supplement. 1993. № 19–20.

Reid, I. Higher education or education for hire? Language and values in Australian universities / I. Reid. Rockhampton : Central Queensland University Press, 1996.

Rothblatt, S. The idea of the idea of a university and its antithesis / S. Rothblatt // Seminar on the Sociology of Culture. Australia : La Trobe University, 1988.

Rouse, J. Knowledge and power / J. Rouse. Ithaca : Cornell University Press, 1994.

Scott, P. The meanings of mass higher education / P. Scott. Buckingham : Open University Press, 1995.

Scott, P. The changing role of the university in the production of new knowledge / P. Scott // Tertiary Education and Management. 1997. Vol. 3, № 1. P. 5–14.

Searle, J. Rationality and realism: what is at stake? / J. Searle // The research university in a time of discontent. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1994. P. 55–83.

Smith, A. An affirming flame / A. Smith, F. Webster // The postmodern university? Contested visions of higher education in society. Buckingham : Open University Press, 1997. P. 99–113.

Stehr, N. Knowledge societies / N. Stehr. London : Sage, 1994.

Stryker, L. The Holocaust and liberal education / L. Stryker // The university in a liberal state. Aldershot, Avebury, 1996. P. 7–20.

The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies / M. Gibbons [et al.]. London : Sage, 1994.

Trow, M. Managerialism and the academic profession: quality and control / M. Trow. Higher Education Report. № 2. London : Open University Quality Support Centre, 1994.

Usable knowledges as the goal of university education / K. Gokulsing, C. DaCosta. Lampeter : Edwin Mellen Press, 1997.

Weil, S. Postgraduate education and lifelong learning as collaborative inquiry in action: an emergent model / S. Weil // *Beyond the first degree*. Buckingham : Open University Press, 1997. P. 119–139.

White, J. Education and the end of work / J. White. London : Cassell, 1997.

Williamson, B. Repositioning higher education / B. Williamson, F. Coffield // *Repositioning higher education*. Buckingham : Open University Press, 1997. P. 99–109.