

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**ОТ КОММУНИКАТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ
К ПРАКТИКАМ ДЕКОНСТРУКЦИИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Под общей редакцией доктора философских наук,
профессора Е. В. Батаевой

Харьков
Издательство НУА
2017

УДК 316.74:37
ББК 60.562.62
О-80

*Рекомендовано ученым советом
Харьковского гуманитарного университета
«Народная украинская академия»
(протокол № 7 от 27.02.2017 г.)*

Рецензенты:

Воропай Т. С., д-р филос. наук, проф., профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Харьковский национальный университет внутренних дел;

Копылов В. А., д-р филос. наук, проф., декан гуманитарного факультета, Национальный аэрокосмический университет им. Н. Е. Жуковского «ХАИ»;

Мамалуй А. А. – д-р филос. наук, проф., Заслуженный деятель науки и техники Украины, профессор кафедры теоретической и практической философии, Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

У монографії розглянуто можливості рецепції концепцій комунікативної дії Ю. Хабермаса і деконструкції Ж. Дерріда в контексті сучасної теорії освіти; представлено критичний аналіз процесів інструменталізації освітніх практик; проаналізовано особливості комунікативізації сучасної освіти; розглянуто умови формування критичного мислення в сучасній науці.

Для студентів, аспірантів і викладачів соціологічного, філософського і гуманітарного факультетів, а також для тих, що цікавляться проблематикою сучасної теорії освіти.

ВВЕДЕНИЕ

В современной философии и социологии образования все более актуальными становятся попытки рецепции идей великих мыслителей современности в контексте осмысления новой ситуации в сфере образования. Концепции выдающихся теоретиков дают возможность более глубокого понимания радикальных изменений в образовательном пространстве, позволяют более точно диагностировать социальные патологии, прогнозировать возможные последствия резких трансформаций в сфере образования и рекомендовать определенные рецепты с целью нейтрализации негативных эффектов образовательных реформ/революций. Можно предположить, что огромную роль в данном контексте могут сыграть идеи выдающегося немецкого философа и социолога Ю. Хабермаса, которые до сих пор не получили достаточно глубокого освещения в современной теории образования (как полагают М. Мерфи (Mark Murphy) и Т. Флеминг (Ted Fleming), еще не были сделаны серьезные попытки ввести идеи Ю. Хабермаса в теорию образования и сделать из них все возможные выводы [Мерфи, Флеминг, 2009, с. 3]. Прежде всего, речь идет о теории коммуникативного, стратегического и инструментального действия Ю. Хабермаса, которая становится особенно актуальной в свете свершившегося «коммуникативного поворота» в современном образовании, осмыслению которой и посвящается предлагаемая коллективная монография.

На данный момент наиболее известными работами, в которых представлены интерпретации идей Ю. Хабермаса в контексте теории образования, являются монография Р. Янга «Критическая теория образования: Хабермас и будущее наших детей» (Young R. A Critical Theory of Education: Habermas and our Children's Future. New York: Harvester Wheat-Sheaf, 1989),

коллективная монография американских теоретиков «Хабермас, критическая теория и образование», изданная в Нью-Йорке в 2009 г. под общей редакцией М. Мерфи и Т. Флеминг (Habermas, critical theory and education. New York: Routledge, 2009) и педагогические работы Дж. Мезирова, посвященные трансформативному обучению взрослых. В монографии «Хабермас, критическая теория и образование» представлено философское осмысление важнейших концептов Ю. Хабермаса, таких как «жизненный мир», «система», делиберативная демократия, коммуникация в контексте анализа важных проблем современной образовательной системы, проанализированы различные педагогические практики, концептуально связанные с критической теорией общества Ю. Хабермаса. Авторы книги проанализировали проблему рисков демократизации общества, связанных с инструментализацией и технизацией образования, которое превращается в техническое средство для достижения узко профессиональных целей. Как полагает Т. Флемминг, «университеты должны быть местом реализации коммуникативных действий. Опасность заключается в том, что очень многие университеты нацелены на развитие утилитарного знания, на инструментальное обучение, а не на коммуникативный прaxis... Существует опасность, что университетское обучение превратится скорее в тренинг, нежели образование» [Habermas, critical theory, 2009, с. 122].

В концепции «трансформативного обучения» американского теоретика Дж. Мезирова (19232014) проанализированы особенности трех форм образования – инструментального (технического), коммуникативного (практического) и эмансипаторского, которые в концепции Ю. Хабермаса были соотнесены с различными науками: «подход эмпирико-аналитических наук предполагает *технический* когнитивный интерес; подход историко-герменевтических наук – *практический* когнитивный интерес; подход критически ориентированных наук – *эмансипаторский* когнитивный интерес (*emancipatory cognitive interest*)» [Habermas, 1987, p. 308]. В концепции Дж. Мезирова инструментальное обучение рассматривается как сориенти-

рованное на решение прикладных задач, предполагающее разработку алгоритма последовательности действий, необходимых для их реализации; при этом деятельность социальных акторов максимально механизмуется/автоматизируется, будучи сведенной к выполнению фиксированного набора механических акций и процедурных предписаний. «Инструментальное обучение – это обучение контролю и манипулированию окружающим миром или другими людьми. При этом результаты могут быть эмпирически продемонстрированы» [Mezirow, 1991]. Коммуникативное обучение имеет своей целью не столько овладение процедурой производства чего-либо, сколько постижение смысла и взаимопонимание собеседниками друг друга в контексте углубленного коммуницирования по поводу ценностей, идеалов, чувств, моральных решений и т. д. Коммуникативное обучение нацелено на достижение согласия между коммуникантами в определенном контексте и в конкретной ситуации, но не на осуществление эффективного контроля над показателями производительности, как в ситуации инструментального обучения. При этом эмпирическая проверка и подтверждение результатов коммуницирования становится менее важной, чем в инструментальном обучении [Mezirow, 1991]. Трансформативное/эмансипаторское обучение, по мнению Дж. Мезирова, может осуществляться как в инструментальном, так и в коммуникативном контекстах обучения, будучи нацеленным на исправление искаженных представлений, доставшихся в наследство от предшествующих режимов обучения, а также на поиск альтернативных когнитивных и жизненных перспектив [Mezirow, 1991].

В предлагаемой монографии теория инструментального и коммуникативного действия Ю. Хабермаса будет применена с целью критического анализа современной ситуации в сфере высшего образования. Теоретические и практические штудии, представленные в монографии, выполнены в стиле междисциплинарных исследований, в чем также можно заметить рецепцию стиля мышления и письма Ю. Хабермаса, впрочем, как и других представителей Франкфуртской критической школы. По мнению

М. Мерфи (Mark Murphy), во Франкфуртской критической школе любили проводить так называемые *супра-дисциплинарные* социальные исследования (supra-disciplinary social research), осуществляемые на стыке социальной психологии, социологии, философии, политической экономии, демонстрируя тем самым возможность и реальность сопряжения дисциплин, на первый взгляд кажущихся столь полярными и несовместимыми [Habermas, critical theory, 2009, p. 78]. Аналогичным образом, тексты, представленные в монографии, написаны в междисциплинарном контексте философии, социологии и социальной психологии.

Рассмотрим содержание основных концептов, используемых в монографии – «инструментальность» и «коммуникативность». Понятия «инструментальное» и «коммуникативное» можно трактовать как взаимоисключающие либо как взаимодополняющие концепты. Различные трактовки этих понятий можно обнаружить в теориях Ю. Хабермаса и М. Рокича: если Ю. Хабермас подверг радикальной критике инструментальный стиль мышления и коммуникации, то американский психолог М. Рокич (1918–1988) акцентировал возможность взаимодополнительности инструментальных/терминальных ценностей и жизненных позиций социальных акторов. Возможность столь разных трактовок объясняется различием в понимании самого понятия «инструментальный» или «инструментальность». Ю. Хабермас использует понятие «инструментальное действие» наряду с понятием «стратегическое действие», обращая внимание на тот факт, что первое из них уместнее использовать в несоциальном контексте (к примеру, анализируя манипуляции с неживыми объектами как с «инструментами»), а второе – в социальном (к примеру, рассматривая взаимоотношения между людьми в контексте схемы «цель-средство»). Как отмечают немецкие социологи Х. Йоас и В. Кнебль, «инструментальная модель действия расширяется до стратегической модели действия в том случае, если в расчеты шансов на успех со стороны действующего лица может быть включено ожидание решений по меньшей мере еще одного целенаправленно

действующего актора. Эта модель действия часто получает утилитаристскую трактовку; в этом случае предполагается, что актер выбирает и рассчитывает средства и цели с точки зрения максимизации пользы или ожидаемой выгоды» [Йоас, Кнебель, 2011, с. 338]. Если инструментальное и стратегическое действие нацелены на достижение успеха и выгоды, то коммуникативное действие – на достижение взаимопонимания между социальными акторами, свободно вступившими в пространство со-действия и диалога, поэтому оно по своей сути всегда является социальным и не-телеологическим. «Коммуникативное действие не является телеологическим, т. е. оно не направлено на какую-то заранее установленную цель.... Хабермас в качестве антитезы инструментальному и стратегическому действию противопоставляет коммуникативное действие. Это действие, которое изначально и неизбежно предполагает в качестве предпосылки других, способных к аргументации акторов и одновременно не является телеологическим» [Йоас, Кнебель, 2011, с. 339]. В монографии будем использовать хабермасовское понятие «инструментальное действие» в расширенном смысле, объединяя его значения со значениями концепта «стратегическое действие»: инструментальное действие – это действие, телеологическое и утилитарное, преследующее интересы субъективной пользы и выгоды, осуществляемое как в социальном, так и несоциальном контекстах.

Анализируя различные социальные ситуации, Ю. Хабермас предпочитал использовать формулу *versus*: инструментальное *versus* коммуникативное действие, при этом понятие «инструментальность» чаще всего использовалось им с негативными коннотатами утилитарности, расчетливости, непрозрачности взаимоотношений между социальными акторами. Именно критическую интерпретацию понятия «инструментальность» мы будем использовать в монографии. В то же самое время Ю. Хабермас допускал и более «мягкие» интерпретации инструментальных акций в социальном контексте, которые позже были концептуализированы Р. Янгом, Д. Качуром и С. Мидемой. По мнению Р. Янга, в учебной аудитории вполне возможно

совмещение коммуницирования с использованием учителем инструментально-технических практик с целью достижению определенного учебного эффекта: «учитель может манипулировать дискуссией, чтобы сделать урок более понятным ученикам» [Young, 1989, p. 99]. Аналогичным образом, Д. Качур предпочитает трактовать педагогическое действие в учебной аудитории как диалектическое единство коммуникативного и инструментального/стратегического действия, обращая внимание на то, что «координация стратегических действий как может, так и не может требовать коммуникативное действие» [Kachur, 1998, p. 278].

В отличие от Ю. Хабермаса, М. Рокич использует термин «инструментальность» в несколько ином, позитивном контексте (акцентируя значение «инструмент», средство (tools)). В этом контексте инструментальные ценности – это ценности-средства (к примеру, ответственность, независимость, образованность), с помощью которых можно достичь определенных ценностей-целей (к примеру, счастья, любви, свободы, общественного признания, счастливой семейной жизни и т. д.) [Rokeach, 1973]. Если принять подобную трактовку понятия «инструментальность», то необходимо будет признать его смысловую связь с концептом «достижимость» и, как следствие, предположить, что хабермасовская критика инструментального действия автоматически предполагает критику достижительных мотиваций поведения человека. В научной литературе можно встретить предположение, что нейтрализация социального инструментализма должна коррелировать с формированием общества недостижимых личностей, лишенных инструментальных навыков и целерациональных амбиций. Однако подобное замечание можно поддержать лишь в концептуальном поле теории М. Рокича. Если же иметь в виду содержательный анализ инструментального действия Ю. Хабермаса, в котором основную смысловую нагрузку выполняют не понятия достижительности и целеустремленности, а утилитарности и социальной недоверительности, то можно будет предположить, что инструментализм в понимании Ю. Хабермаса соотносится

лишь с *определенной* модификацией достижительности – эгоистически-расчетливой, лишенной интереса к достижительным проектам других социальных акторов, и в этом смысле – а-социальной. Напротив, коммуникативное действие, лишенное инструментальных коннотаций, предполагает (а не исключает) достижительность другого рода, понятую как нацеленность на достижение взаимопонимания, достижение самореализации в контексте диалога с Другими, достижение со-творчества и со-трудничества с Другими, лишенное эгоистической заботы лишь о личном становлении и собственном успехе.

В идейном поле предлагаемой монографии сделана попытка сопряжения концептуальных линий, исторически находившихся в полемических отношениях, – речь идет о теории коммуникативной рациональности Ю. Хабермаса и концепции деконструкции французского философа Ж. Деррида (1930–2004). Достаточно известны сложные взаимоотношения между этими двумя величайшими философами современности. Хабермас не принимал идею деконструкции, подчеркивая ее иррациональность и антимодерность; Деррида полагал, что Хабермас не понял его философию и, в свою очередь, подверг деконструкции идею приоритетности коммуникативного разума, нацеленного на поиск рационального консенсуса. Тем не менее, существуют и точки соприкосновения между идеями этих великих мыслителей. Как полагает Р. Хаттенен (R. Huttunen), «Хабермас, как и Деррида, стремился к преодолению традиционной метафизики. Хабермас называл традиционную философию философией сознания, которая исчерпала себя. Симптомы этого истощения должны быть преодолены посредством перехода к парадигме взаимного понимания» [Huttunen, 2007]. Сам Хабермас отмечал наличие сходства между критической теорией инструментального разума и критикой дискурсивной власти, предложенной Деррида [Huttunen, 2007]. Сопряжение подходов Хабермаса и Деррида, которое мы попробуем осуществить в рамках предлагаемой монографии, может помочь обнаружить новые концептуальные эффекты в знакомых смысловых ситуациях – например, деконструировать коммуникативную рациональность,

сообщив ей коннотаты незакрепляемости, стираемости, ускользания и нестабильности; освободиться от желания устанавливать фиксируемые бинарные оппозиции в коммуникативном образовательном пространстве. Как полагает Р. Хаттенен, «деконструктивистский и коммуникативный подходы в теории образования имеют много общего, что позволяет им находиться в критически дружественных отношениях (в критической дружбе), тем самым поддерживая друг друга в хорошей интеллектуальной форме» [Huttunen, 2007].

В первом разделе «Инструментальные и коммуникативные практики в современном образовании» представлены основы теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса (Н. Бусова), выявлены особенности коммуникативной и инструментальной моделей обучения в современном вузе (Е. Батаева), проанализированы риски адаптации современного преподавателя к условиям непрерывного образования (Е. Астахова), проведен анализ потребительских образовательных практиках современных студентов (Е. Батаева), изучены проблемы инструментализации образовательных стратегий современных студентов и межличностных взаимоотношений в ситуации академического моббинга (Е. Батаева).

Во втором разделе «Практики деконструкции в современном образовании» проанализирована концепция деконструкции Ж. Деррида и её интерпретации в дискурсе постструктурализма (С. Повторева); выявлены особенности университетских моделей корпоративной коммуникации (О. Перепелица, М. Шильман); проанализированы особенности перехода к науке логики Моды 2 (в концепции Х. Новотны, П. Скотта и М. Гиббонса исходное состояние изменений в производстве знаний в области естественных, социальных и гуманитарных наук получило название «Мода 1» (Mode 1), а – целевое состояние – «Мода 2» (Mode 2), специфика которого проявляется в таких принципах, как производство знаний в контексте использования, трансдисциплинарность, гетерогенность и организационное разнообразие, социальная подотчетность и рефлексивность, новый контроль качества) (А. Тягло); рассмотрена специфика

практик самоконституирования и деконструкции в сфере образования (Е. Батаева). В Заключении представлен анализ концепции коммуникативного действия и коммуникативной солидарности в образовательном пространстве (Е. Батаева).

ЛИТЕРАТУРА

Йоас Х. Социальная теория. Двадцать вводных лекций / Ханс Йоас, Вольфганг Кнёбль. – СПб. : Алетейя, 2011. – 838 с.

Habermas, Critical Theory and Education / ed. Mark Murphy, Ted Fleming. – New York : Routledge, 2009. – 216 p.

Habermas J. The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory / Habermas J. – Cambridge, MA : MIT Press, 1998. – 388 p.

Mezirow J. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning [Electronic resource] / Mezirow J. // Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning San Francisco / Jossey-Bass Publishers, 1991. – P. 1–20. – URL: <http://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20%5Bref%5DHow%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf> (дата обращения 25.10.2016). – Загл. с экрана.

Huttunen R. Derrida's Deconstruction contra Habermas's Communicative Reason and the Fate of Education / Huttunen R. // Encyclopaedia of Philosophy of Education. – URL: http://eepat.net/doku.php?id=derrida_s_deconstruction (дата обращения 25.10.2016). – Загл. с экрана.

Habermas J. Knowledge and Human Interests: a General Perspective / Habermas J. // Knowledge and Human Interests. – Cambridge : Polity, 1987. – P. 301–317.

Young R. A Critical Theory of Education: Habermas and our Children's Future / Young R. – New York : Harvester Wheat-Sheaf, 1989. – 174 p.

Kachur J. Habermas's «Theory of Communicative Action» and Siebrén Miedema. Part Two: An Ideology Critique of Intellectual Appropriation / Kachur J. // Interchange 29.3. – 1998. – P. 275–285

Rokeach M. The Nature of Human Values / Rokeach M. – Free Press, 1973. – 438 p.

РАЗДЕЛ 1

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса

Бусова Нина

М. Вебер рассматривал рационализацию как процесс экспансии целерационального действия в масштабах всего общества: в сфере экономики, политики, права, науки, культуры, быта. Принципиальная новизна подхода Ю. Хабермаса к анализу модернизации заключается в том, что он выделяет не один, а два процесса рационализации, характеризующие переход от традиционного общества к современному. В ходе модернизации осуществляется не только экспансия целерациональности, но и высвобождается потенциал коммуникативной рациональности. Первый процесс способствует росту господства человека над природой, второй приводит к лучшему пониманию обществом самого себя, помогает утвердить более справедливые общественные институты.

Два типа рациональности соответствуют двум разным типам деятельности: целерациональность связана с действием индивида, ориентированным на достижение цели, то есть с целенаправленной деятельностью, а коммуникативная рациональность связана с взаимодействием двух или более субъектов, в котором они стремятся достичь взаимопонимания относительно общей для них ситуации, то есть с коммуникативной деятельностью. Целенаправленную и коммуникативную деятельность Ю. Хабермас рассматривает как элементарные типы деятельности, каждый из которых не может быть редуцирован

к другому [Габермас, 1999, с. 292]. Ошибка Вебера, по мнению Хабермаса, заключалась в том, что он рассматривал целерациональное (или телеологическое) действие как единственную модель для объяснения социального действия, когда реальное поведение понимается как обусловленное различными факторами отклонение от целерационального. Выделенные Вебером типы социального действия (целерациональное, ценностно-рациональное, аффективное, традиционное) различаются степенью рационализируемости. При этом в типологию не включено действие, направленное на взаимопонимание, на согласование планов деятельности разных субъектов. М. Вебер трактует как рационализируемое только отношение средства к цели, характерное для телеологически понимаемого действия индивида, который рассматривается вне его связи с другими акторами. Рациональность действия оценивается внешним наблюдателем по степени эффективности вторжения в существующую ситуацию и истинности знания, лежащего в основе правила или плана действия [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 281]. Целерациональность не случайно была позднее названа М. Хоркхаймером инструментальным разумом. Ее сущность состоит в достижении контроля, господства субъекта над окружающей средой. Ю. Хабермас стремится показать существование особого типа рациональности, сущность которой состоит не в управлении, а во взаимопонимании, и которая связана с лингвистически опосредованным взаимодействием индивидов.

Хабермас настаивает на несводимости коммуникативного действия к целерациональному. Если учесть, что труд, направленный на покорение природы, представляет собой целерациональное или инструментальное действие, то становится понятным расхождение Хабермаса не только с Вебером, но и с Марксом. Маркс сводит самосозидание человеческого рода к труду, описывая историю как процесс роста производительных сил, который определяет развитие общественных отношений, регулирующих социальное взаимодействие.

Принципиальное разграничение труда (или инструментального действия) и социального взаимодействия (или коммуни-

кативного действия) не будет выглядеть столь радикальным новшеством со стороны Ю. Хабермаса, если мы вспомним о проведенном Ханной Арендт исследовании активной деятельности (в противопоставлении ее созерцанию). Арендт исходила из концептуального различия трех основных не сводимых одна к другому видов человеческой деятельности: труда (работы), создания (изготовления) и действия (поступка) [Арендт, 2000, с. 14]. Труд – это деятельность, направленная на поддержание жизни на биологическом уровне, она обеспечивает сохранение живого организма и продолжение жизни рода. Продукты труда потребляются, они «едва переживают момент своего изготовления» [Арендт, 2000, с. 123], и путем обмена веществ в человеческом теле вскоре возвращаются в природу. Создание продуцирует специфически человеческую окружающую среду – искусственный мир вещей. Если продукты труда потребляются, то созданные вещи используются, они долговечны и способны пережить своего создателя. В отличие от труда и создания, действие (поступок) – это такой вид деятельности, который разворачивается без посредничества материалов и вещей прямо между людьми. Действие и речь неразрывно взаимосвязаны, они порождены «фактом множественности», то есть необходимостью совместного существования различных людей. Поступок и говорение создают «общность мира внутри определенной человеческой группы» [Арендт, 2000, с. 277], они придают миру смысл, который может быть смыслом, только если человек разделяет его с другими людьми.

Идея о выделении в качестве самостоятельного вида деятельности неразрывно связанного с речью действия, создающего, поддерживающего и изменяющего межчеловеческую связь, нашла свое развитие в теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса. Конститутивное для всей его теории различие труда (работы) и коммуникативного действия (социального взаимодействия) Хабермас формулирует следующим образом: «Под “работой” или *целерациональным действием* я понимаю либо инструментальное действие, либо рациональный выбор, либо их сочетание. Инструментальное

действие руководствуется *техническими правилами*, основанными на эмпирическом знании. ... Под “взаимодействием”, с другой стороны, я понимаю *коммуникативное действие*, символическое взаимодействие. Оно руководствуется обязывающими *консенсусными нормами*, которые определяют взаимные ожидания относительно поведения и которые должны быть поняты и признаны, по меньшей мере, двумя действующими субъектами. ... В то время как значимость технических правил и стратегий зависит от значимости эмпирически истинных или аналитически правильных высказываний, значимость социальных норм основана только на интерсубъективности взаимного понимания намерений и обеспечена общим признанием обязательств» [Habermas, 1971, p. 91–92].

Два компонента человеческой деятельности, труд и коммуникативное действие, не сводимы один к другому, поскольку они действуют по разной логике, направляются различными типами знания. Инструментальное действие руководствуется техническими правилами, их значимость зависит от истинности эмпирического знания, на котором они основаны. Социальное взаимодействие регулируется нормами, которые Ю. Хабермас определяет, опираясь на Дж. Мида и Т. Парсонса, как обобщенные поведенческие ожидания. Если два (или более) субъекта хотят взаимодействовать в определенной ситуации, каждый из них должен ориентировать свои действия на то, какое поведение ожидает от него партнер. При этом они могут попасть в ловушку «двойной случайности» (Т. Парсонс), когда один актер неправильно интерпретирует ожидания другого, а тот в свою очередь ошибается в истолковании ожиданий первого. Длительное успешное взаимодействие возможно в том случае, если оба актора будут ориентироваться на поведенческие ожидания «обобщенного третьего», т. е. на то, какое поведение ожидал бы от них в данной ситуации некий абстрактный социализированный индивид. Поведенческие ожидания «обобщенного третьего» и представляют собой нормы, регулирующие социальное взаимодействие. Значимость норм определяется тем, что они признаются всеми участниками

коммуникативного действия, только в таком случае они способствуют достижению взаимопонимания.

Если исходить из предложенной Ю. Хабермасом модели труда и взаимодействия, то история как процесс рационализации общества может быть понята двояко: во-первых, как рационализация инструментального действия, повышающая эффективность вторжения в окружающую среду, и, во-вторых, как рационализация социального взаимодействия, или коммуникативного действия, которая ведет к устранению отношений принуждения, незаметно встроенных в структуры коммуникации. Хотя ни один путь рационализации нельзя сводить к другому, они связаны между собой и, по мнению Ю. Хабермаса, их взаимопересечение может объяснить некоторые черты и напряжения современного общества.

Понятие коммуникативного действия. Выделяя в процессе модернизации две составляющие, т. е. экспансию целерационального действия и рационализацию социального взаимодействия или коммуникативного действия, Хабермас сосредоточивает свое внимание на второй из них. Исследование этого аспекта рационализации общественной жизни предполагает прояснение понятий «коммуникативное действие» и «коммуникативная рациональность».

Если целерациональное действие может быть как социальным, так и несоциальным, то коммуникативное действие относится только к социальному типу действия. Под социальным действием понимается действие актора, ориентированное на действия других людей. В этой трактовке Ю. Хабермас опирается на М. Вебера: «Социальным» мы называем такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действиями *других* людей и ориентируется на него» [Вебер, 1990, с. 603]. Однако веберовская знаменитая типология социального действия исходит, по сути, из монологически понятой модели действия. Действием называется такое поведение актора, с которым тот связывает субъективный смысл, свои убеждения и намерения [Вебер, 1990, с. 602–603].

В конечном счете, смысл сводится к цели, которую преследует агент, будь то осуществление его интересов, или стремление жить в соответствии с ценностями, либо поиск удовлетворения в переживании аффектов. Модель целенаправленного или телеологического действия является базовой, а социальное действие рассматривается как производный феномен, когда понятие цели или смысла расширяется таким образом, что оно включает и ориентацию актора на поведение других действующих субъектов. Ю. Хабермас же предлагает типологию, в которой социальное действие не сводимо к телеологическому.

Кардинальное различие между целерациональным и коммуникативным действием заключается в том, что первое ориентировано на успех «монологически» действующего субъекта, а второе – на достижение понимания между участниками взаимодействия. Целерационально действующий актер, воздействуя каузально на обстоятельства (в случае несоциального действия) или на других людей (в случае социального действия), стремится вызвать появление в мире желаемого им положения дел. Успешный результат такого действия является реализацией цели, которая задается интересами актора. Этот результат предстает как воплощение воли и разума данного индивида, следовательно, даже в случае социального действия только он выступает как субъект. В целерациональном действии, если оно направлено на других людей, они рассматриваются актором как объекты манипуляции, а не как равные партнеры по взаимодействию. Поэтому Хабермас называет социальное целерациональное действие «стратегическим», тогда как целерациональное действие, которое направлено не на людей, а на «вещи», он определяет как «инструментальное» [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 285].

Коммуникативное действие ориентировано на достижение взаимопонимания участников относительно общей для них ситуации. Результат этого действия должен быть продуктом совместной интерпретации, а не реализацией до-коммуникативно определенной цели отдельно взятого индивида. В этом смысле агенты коммуникативного действия не ориентируются

изначально на свой собственный индивидуальный успех. Если же они вступают в коммуникацию с намерением навязать другим участникам свое собственное определение ситуации и только такой результат примут как успешный, то это будет не коммуникативным, а скрытым стратегическим действием.

Коммуникативное действие не редуцируется к целенаправленному действию, однако оно взаимосвязано с ним. Акт достижения взаимопонимания в ходе процесса совместной интерпретации не исчерпывает коммуникативное действие. Интерпретация ситуации представляет собой механизм координации, согласования целенаправленных действий различных участников. Способность к постановке цели и целенаправленному действию, также как и заинтересованность в выполнении своих планов действия, предполагается и в участниках коммуникативного действия. Но достижение понимания функционирует как механизм координирования планов целенаправленного действия только в том случае, если участники временно воздерживаются от непосредственной ориентации на личный успех в пользу установки собеседника, который хочет достигнуть понимания с другим лицом относительно чего-либо в мире.

Каким образом достижение взаимопонимания функционирует как механизм координирования действий? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо проанализировать понятие «достижение взаимопонимания». Такой анализ неизбежно предполагает обращение к речи. «Достижение понимания является внутренним телосом человеческой речи... Понятия речи и понимания взаимно интерпретируют друг друга» [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 287]. Это положение Хабермаса перекликается с высказываниями Гадамера о том, что «язык обретает свое подлинное бытие лишь в разговоре, то есть при осуществлении *взаимопонимания*» [Гадамер, 1988, с. 516] и что «язык – это универсальная среда, в которой осуществляется само понимание» [Гадамер, 1988, с. 452. Такое совпадение отнюдь не случайно, ибо Ю. Хабермас при прояснении понятия «достижение взаимопонимания» опирается, наряду с прочим, и на идеи Г.-Г. Гадамера. Следует оговорить, что

Ю. Хабермас рассматривает понимание в плане взаимодействия между индивидами, тогда как Г.-Г. Гадамер говорит о понимании текста. Герменевтику язык интересует как текст, коммуникативную теорию – как речевой акт. Но между этими двумя подходами нет непреодолимой пропасти, так как Гадамер стремится рассматривать понимание текста, «ориентируясь на модель разговора, происходящего между двумя лицами» [Гадамер, 1988, с. 444]. Гадамер вводит термин, который впоследствии активно используется Хабермасом – «притязание на истину». В ситуации «понимания» и высказывание собеседника в разговоре, и текст предстают не как простое жизненное проявление говорящего или пишущего, но принимаются всерьез в их притязании на истину [Гадамер, 1988, с. 351]. Выражая свое мнение относительно положения дел, говорящий (пишущий) претендует на истинность этого мнения, то есть выдвигает притязание на истинность, значимость. Понимать текст или собеседника означает оценить обоснованность его притязаний на значимость.

Подобно Г.-Г. Гадамеру, Ю. Хабермас полагает, что отличительным признаком использования языка в коммуникативных целях (т. е. в целях достижения взаимопонимания) является то, что говорящие посредством своих высказываний устанавливают отношение к миру: «Для коммуникативной модели действия язык релевантен только с той прагматической точки зрения, что говорящие, используя предложения с ориентацией на достижение понимания, устанавливают отношения к миру...» [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 98]. В отличие от этого, язык, когда он включается как одно из средств в телеологическую модель действия, ориентированного на индивидуальный успех актора, используется для влияния на оппонентов, с целью заставить их усвоить убеждения и намерения, выгодные говорящему [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 95]. Когда в коммуникативном действии говорящий устанавливает отношение к миру, он притязает на соответствие содержания своего высказывания положению дел в мире, т. е. выдвигает притязание на общезначимость своего высказывания. Это отношение между

говорящим и миром в принципе открыто критике, так как предполагает возможность сопоставления того, что говорится с тем, к чему сказанное относится. Собеседник может занять рационально мотивированную позицию по отношению к выдвинутому притязанию на значимость, когда принятие или отвержение этого притязания опирается на определенные основания, аргументы. Поскольку рациональность неразрывно связана с критикой, то можно утверждать, что потенциал рациональности коммуникативного действия заложен в том отношении к миру, которое устанавливает говорящий, и которое может быть оспорено слушателем. Участники коммуникативного взаимодействия могут мобилизовать этот потенциал рациональности в эксплицитной форме для совместно преследуемой цели достижения взаимопонимания. «Достижение понимания функционирует как механизм координирования действий только посредством того, что участники взаимодействия приходят к согласию относительно заявленной *значимости* их выражений, т. е. интерсубъективно признают *притязания на значимость*, которые они взаимно выдвигают» [Habermas, Vol. 1, 1984, p 99].

В отличие от Г.-Г. Гадамера, Ю. Хабермас значительно шире толкует такие понятия, как «мир», «отношение к миру», а соответственно и «притязание на значимость». Ю. Хабермас полагает, что действующие и говорящие субъекты могут относиться не к одному, а к трем мирам. Он предложил дифференцировать внешний мир на объективный и социальный мир, и ввести внутренний (или субъективный) мир как дополнительное понятие к внешнему миру. *Объективный мир* понимается как совокупность существующих положений вещей, *социальный мир* как совокупность легитимно регулируемых межличностных отношений и *субъективный мир* как совокупность переживаний, к которым говорящий имеет привилегированный по сравнению с другими доступ [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 100]. Говорящий устанавливает отношение к субъективному миру в том случае, если он использует язык для осознанного *выражения* перед слушателем своих переживаний, а не тогда, когда собеседник рассматривает его

высказывание как проявление, признак этих переживаний, на основе которого сторонний наблюдатель может сделать заключение о внутреннем состоянии говорящего так же, как он может это сделать, анализируя его мимику, жесты.

Если говорящий устанавливает отношение не к одному, а к трем мирам, то понятие значимости нельзя сводить только к истинности. Устанавливая своим высказыванием отношение к объективному миру, говорящий претендует на истину, отношение к социальному миру подразумевает притязание на нормативную правильность и отношение к субъективному миру – притязание на правдивость или искренность в выражении внутренних переживаний [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 100]. Все три вида отношений к миру, а соответственно и все три притязания на значимость доступны объективной оценке. В первом случае можно сопоставить высказывание с существующим положением вещей, во втором – с признанными нормами, которые регулируют межличностные отношения акторов, принадлежащих к одному социальному миру, в третьем случае аудитория может сравнить экспрессивные выражения говорящего с его поведением.

Понятие коммуникативной рациональности. Рассматривая целенаправленную и коммуникативную деятельность как элементарные типы деятельности, каждый из которых не может быть сведен к другому, Ю. Хабермас связывает их с разными типами рациональности. Действие, направленное на достижение цели, связано с целерациональностью, тогда как коммуникативному действию присуща коммуникативная рациональность.

Хабермас придерживается когнитивистской версии рациональности: «Когда мы используем выражение “рациональное”, мы полагаем, что существует тесное отношение между рациональностью и знанием. Наше знание имеет структуру суждения; мнения могут быть представлены в форме утверждений» [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 8]. В языковых высказываниях знание выражается эксплицитно; в целенаправленных действиях выражено умение, то есть имплицитное знание, которое в принципе также может быть переведено

в форму суждения, или явного знания. Рациональными могут быть либо люди, обладающие знанием, либо символические выражения и действия, воплощающие знание.

Знание, которое всегда можно представить в явной форме в виде суждения, по своей природе предполагает возможность сопоставления (того, что говорится, с тем, о чем говорится). Возможность критики и, соответственно, совершенствования под воздействием критики заложена в самой сути знания. Действия или выражения «рациональны» постольку, поскольку они основаны на знании, которое может критиковаться. Определение целенаправленного действия как рационального исходит из предположения, что действующий индивид знает, или имеет веские основания считать, что используемые им средства приведут к успеху в данных обстоятельствах. Выражение называют рациональным, если полагают, что оно имеет отношение к миру и, следовательно, открыто для объективной, то есть intersубъективной критики. В первом случае выдвигается притязание на эффективность вторжения в объективный мир, во втором – притязание на значимость (истину, нормативную правильность или правдивость), на отношение к одному из трех миров (объективному миру положения дел, социальному миру признанных норма или субъективному миру личного опыта). Выражения и целенаправленные действия тем рациональнее, чем лучше связанные с ними притязания (на значимость или эффективность) могут защищаться от критики, чем лучше они могут обосновываться. Что касается людей, то рациональными называют тех, от которых можно ожидать рациональных выражений и действий.

В когнитивистской версии *рациональность как таковая* определяется исключительно через связь с применением знания. Далее это понятие может быть развито в двух разных направлениях. Если исходить из некоммуникативного, монологического использования знания в целенаправленном действии, то мы получаем целерациональность, или, как еще называет ее Ю. Хабермас, когнитивно-инструментальную рациональность. Она связана с успешным самоутверждением

индивида в окружающей среде. Этот тип рациональности характерен для самосознания модерна. Если же начинать с коммуникативного использования знания в речевых действиях, то мы получим понятие рациональности, связанное с античными концепциями логоса. «Это понятие *коммуникативной рациональности* несет с собой коннотации, основанные на центральном опыте неограниченной, объединяющей, производящей консенсус силы аргументативной речи, посредством которой различные участники преодолевают свои чисто субъективные мнения и, благодаря общности рационально мотивированного мнения, получают уверенность как в единстве объективного мира, так и в интерсубъективной связанности своего жизненного мира» [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 10].

Общие черты двух типов рациональности объясняются их связью со знанием. Как целенаправленное, так и коммуникативное действие, удовлетворяющие условию рациональности, могут подвергаться критике, и поэтому открыты совершенствованию. Но когнитивно-инструментальная и коммуникативная рациональность принципиально различаются *способом использования знания*. В первом случае внутренне присущей целью рациональности является *инструментальное господство* над окружением, во втором – *коммуникативное понимание*. Когнитивно-инструментальная рациональность предстает как основанная на знании внешнего мира способность манипулирования вещами и событиями. Коммуникативная рациональность является способностью достигать взаимопонимания относительно вещей и событий. Рациональность актора, монологично действующего с ориентацией на успех, измеряется эффективностью целенаправленного вторжения в окружающую среду. Рациональность участников коммуникативной практики определяется тем, могут ли они при необходимости представить основания притязаний на значимость, выдвигаемых в тех речевых актах, которыми они обмениваются. *Рациональность коммуникативного действия проявляется в том, что коммуникативно достигнутое согласие покоится, в конечном счете, на способных выдержать критику аргументах.*

Рациональность неразрывно связана с ответственностью и автономией. Однако последние два понятия по-разному трактуются в случаях когнитивно-инструментальной и коммуникативной рациональности. «Только ответственные личности могут вести себя рационально. Если их рациональность измеряется успехом целенаправленных вторжений, достаточно того, чтобы они были способны выбирать из альтернатив и контролировать (некоторые) условия своего окружения. Но если их рациональность измеряется успешностью процессов достижения взаимопонимания, таких способностей недостаточно. В контексте коммуникативного действия только те личности считаются ответственными, которые, будучи членами коммуникативного сообщества, могут ориентировать свои действия на intersубъективно признанные притязания на значимость. Различные понятия автономии могут быть соотнесены с этими различными понятиями ответственности. Большая степень когнитивно-инструментальной рациональности дает большую независимость от ограничений, навязанных случайным окружением самоутверждению субъектов, действующих целенаправленно. Большая степень коммуникативной рациональности расширяет – в границах коммуникативного сообщества – размах неограниченной координации действий и консенсусного разрешения конфликтов...» [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 14–15].

Понятие коммуникативной рациональности предполагает, что высказывания могут критиковаться и обосновываться. Потенциал рациональности изначально присущ коммуникативному действию, поскольку, используя язык в коммуникативных целях, говорящий устанавливает посредством своего высказывания отношение к миру и тем самым выдвигает притязание на значимость, которое в принципе доступно объективной оценке и открыто критике. Однако в повседневной коммуникации притязания на значимость не тематизируются. Как выдвижение притязаний на значимость говорящим, так и принятие их слушателем осуществляется в имплицитной форме.

Согласие относительно притязаний на значимость само собой разумеется, оно основано на убеждениях, intersubjectively разделяемых коммуникативным сообществом. Когда эти убеждения не ставятся под сомнение, коммуникативное действие выступает как средство выработки общей интерпретации ситуации в целях координации планов действия. Темой коммуникации является опыт относительно объектов внешнего мира. Утверждения, с помощью которых передается информация о таком опыте, не оспариваются.

Но когда истинность, или нормативная правильность, или правдивость одного участника взаимодействия вызывает сомнения у другой стороны, достижение согласия путем «наивного» коммуникативного действия становится невозможным, и требуется переход к другой форме языковой коммуникации – дискурсу. *Дискурс, или аргументация, представляет собой рефлексивную форму коммуникативного действия, в которой коммуникативная рациональность становится эксплицитной.* В дискурсе проблематизируются притязания на значимость, содержащиеся в речевом акте. Именно эти притязания на значимость, а не опыт относительно объектов внешнего мира, являются предметом обсуждения и критически проверяются, оспариваются и защищаются с помощью аргументов. Цель дискурса – восстановить путем рационального обоснования общность убеждений, на которой покоится согласие коммуникантов относительно притязаний на значимость. «Таким образом, рациональность, свойственная коммуникативной практике повседневной жизни, указывает на практику аргументации как на апелляционный суд, который дает возможность продолжать коммуникативное действие другими средствами, когда разногласия уже не могут быть улажены повседневными рутинными способами, и в то же время не должны устраняться путем прямого или стратегического использования силы» [Habermas, Vol. 1, 1984, p. 17–18]. Дискурс Хабермас называет «неповседневной формой коммуникации» [Habermas, 1993, p. 145]. Повседневная коммуникативная

практика направлена на согласование планов целенаправленного действия акторов. В дискурсе проблематизируются притязания на значимость, и ориентация на действие прерывается.

«Жизненный мир» как дополнительное понятие к «коммуникативному действию». Важнейшей функцией коммуникативного действия является социальная интеграция. Через механизм достижения взаимопонимания относительно притязаний на значимость участники социального взаимодействия согласовывают свои планы действия на основе совместного определения ситуации. Однако коммуникативно полученные соглашения в принципе нестабильны. Постоянный риск разногласия встроен в сам механизм достижения взаимопонимания посредством языка. Всегда может обнаружиться, что участники коммуникативного действия по-разному понимали важные слова и выражения, или они находились под влиянием самообмана при описании своих переживаний, или же ошибались относительно определенных фактов либо норм. В таком случае появляются основания усомниться в первоначальном соглашении и возобновить обсуждение. Коммуникативно достигнутый консенсус всегда может быть оспорен и потому является ненадежным источником социальной интеграции. Следовательно, социальная кооперация не может основываться только на явном согласии относительно обсуждаемых притязаний на значимость.

Коммуникативное достижение взаимопонимания должно быть дополнено имплицитным неосознаваемым консенсусом относительно вопросов, непроблематичных для членов группы. Условием стабилизации коммуникативно интегрированного сообщества является выведение из зоны критики значительной части предположений, которыми руководствуются участники взаимодействия. Совокупность разделяемых всеми членами коммуникативного сообщества непроблематичных убеждений является контекстом действия, ориентированного на взаимопонимание, – контекстом, нейтрализующим львиную долю риска разногласия, связанного с языковой координацией действия. «Постоянный беспорядок разочарования и противоречия, случайности и критики в повседневной жизни разбивается об

обширную, глубоко сидящую и непоколебимую скалу фоновых предположений, лояльностей и навыков» [Habermas, 1999, p. 22]. Часто используемое Ю. Хабермасом определение «фоновое» применительно к этому интуитивному знанию означает как то, что это знание всегда присутствует в ситуации коммуникативного действия, так и то, что оно не осознается акторами – «всепроницающее, однако скрытое и незамеченное присутствие» [Habermas, 1999, p. 22].

Анализ фонового знания, по собственному признанию Ю. Хабермаса, был стимулирован Л. Витгенштейном, но в еще большей мере – феноменологией и феноменологической социологией. Целостное единство само собой разумеющихся достоверностей, образующих фон коммуникативного действия, Хабермас вслед за Э. Гуссерлем называет жизненным миром. Введенное Э. Гуссерлем в «Картезианских размышлениях» понятие жизненного мира становится одним из центральных концептов его итоговой книги «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология». Э. Гуссерль рассматривает жизненный мир как «забытый смысловой фундамент естествознания» [Гуссерль, 2004: с. 74]. Осмысление чего-либо предполагает соотнесение его с уже знакомым. Жизненный мир есть «универсум предзаданных самоочевидностей». Это нерerefлексивно усвоенные в повседневной практике неоспариваемые предположения и ценности. Они даны человеку как «всегда уже» известные достоверности, а потому образуют основание всякого смысла, всякого опыта, всякого человеческого знания. Европейская объективирующая наука разрушает эти изначальные дотеоретические очевидности повседневной практики, признавая за реальность только вещественный универсум с его механическими законами. Но, лишившись связи с жизненным миром, математическое естествознание Нового времени утратило смысл для человека, так как стало невозможным соотнесение абстракций науки с «всегда уже» знакомым. Гуссерль полагал, что задачей философии является наведение моста через пропасть между наукой и жизненным миром, восстановление связи абстрактных научных понятий с миром повседневности.

Последователь Э. Гуссерля А. Шюц, основоположник феноменологической социологии, использовал понятие жизненного мира для социологического исследования основанных на здравом смысле предположений повседневной жизни, рассматривая повседневность как фундамент, на котором только и могут формироваться другие «конечные смысловые сферы», такие как наука, искусство, религия и т.п. Жизненный мир, согласно А. Шюцу, intersубъективен (это также термин позднего Э. Гуссерля), он переживается человеком как общий для него и других людей. Идентичность переживания и интерпретации повседневного мира разными людьми делает возможной осмысленную социальную коммуникацию. Условием участия в социальном мире является усвоение индивидом определенной совокупности повседневного знания, принимаемого на веру всеми членами сообщества в рамках «естественной установки». Ю. Хабермас, анализируя жизненный мир, критически использует результаты исследований как Э. Гуссерля, так и А. Шюца.

Непосредственно достоверное знание, образующее жизненный мир, к которому члены сообщества испытывают безусловное доверие, строго говоря, не может называться знанием. Оно представляет собой «нетематизированное» целое, подчеркивает Ю. Хабермас, используя еще один термин Э. Гуссерля. Нетематизированное означает не актуализированное, не являющееся предметом внимания, т. е. не ставшее темой исследования, обсуждения. «Мы используем это знание ненамеренно, не зная рефлексивно, что мы вообще им владеем. То, что позволяет фоновому знанию обрести абсолютную достоверность и даже усиливает его эпистемное качество с субъективной точки зрения – это именно то свойство, которое лишает его конститутивной характеристики знания: мы используем такое знание, не осознавая, что оно *может* быть ложным. Постольку поскольку все знание не застраховано от ошибок, и эта его черта известна, фоновое знание вообще не представляет собой знание в строгом смысле. Как фоновое знание оно не имеет возможности быть оспоренным, т. е. быть поднятым на уровень поддающихся критике притязаний на значимость. Это можно

сделать, только превратив его из ресурса в тему обсуждения, и в этот момент – когда оно тематизируется – оно уже не функционирует как фон жизненного мира, его «фоновость» распадается. Фоновое знание не может быть опровергнуто как таковое; как только оно тематизируется и тем самым бросается в водоворот возможных вопросов, так оно распадается» [Habermas, 1999, p. 22–23].

Жизненный мир образует целостность, тотальность с неопределенными границами, за пределы которых нельзя выйти. По отношению к жизненному миру нельзя занять позицию внешнего наблюдателя, поскольку сам жизненный мир является условием всякого осмысленного наблюдения, объяснения, истолкования, будучи хранилищем смысловых ресурсов, образцов объяснения и интерпретации. Можно сказать, что жизненный мир, наряду с языком, выполняет у Ю. Хабермаса ту роль, которую И. Кант отводил трансцендентальному сознанию.

Центром жизненного мира является ситуация действия. Если социальная кооперация осуществляется посредством достижения взаимопонимания, то участники интеракции согласовывают свои планы на основе общего определения ситуации, которая представляет собой сегмент жизненного мира, относящийся к действию. Только релевантные действию обстоятельства жизненного мира становятся частью ситуации, составляют контекст действия, который может тематизироваться. В простых случаях коммуникативных действий испытанные, intersubjectively разделяемые определения ситуации неявно предполагаются участниками. Тогда они не тематизируются, а образуют фон высказываний, посредством которых координируются целенаправленные действия членов группы. Общая для коммуникантов трактовка ситуации действия играет важную роль в достижении взаимопонимания, так как на нее опираются притязания на значимость, выдвигаемые говорящим, а также их принятие или отвержение слушателем. Но иногда общее определение ситуации должно быть согласовано, тогда консенсус, который обычно является условием достижения цели, сам становится целью.

В отличие от границ жизненного мира, границы ситуации можно переступить в любое время, поэтому Ю. Хабермас говорит о горизонте ситуации, используя введенный Э. Гуссерлем образ. Горизонт сдвигается в соответствии с изменением позиции путника, подобным же образом, когда сдвигается тема коммуникации, то вместе с ней сдвигается горизонт ситуации, т. е. релевантный действию сегмент жизненного мира. Тема, или предмет коммуникации, возникает в связи с теми или иными конкретными интересами и целями акторов. Когда участники коммуникации в связи с изменением темы выходят за пределы горизонта данной ситуации, они не оказываются в совершенно неизвестной сфере. Они попадают в область до этого не актуализированного, но уже прединтерпретированного культурной традицией положения вещей. Каждая новая ситуация возникает на почве жизненного мира, состоящего из культурного запаса знания. Поэтому выход за пределы жизненного мира невозможен.

Сегмент жизненного мира, введенный в горизонт ситуации действия, может быть в любой момент проблематизирован. Он теряет характер самоочевидности, непосредственной достоверности, и, следовательно, может осознаваться как «знание», то есть как то, что предполагает возможность обоснования и критики. По отношению к ситуации действия нетематическое знание заднего плана, или жизненный мир, выступает не как знание, а как фундамент непоколебимых убеждений, на который участники коммуникации опираются в процессе интерпретации, и как резервуар образцов истолкования. «В то время как сопряженный с той или иной ситуацией фрагмент жизненного мира в качестве некоей проблемы надвигается на действующего индивида, так сказать, спереди, сзади его поддерживает жизненный мир, который не только образует *контекст* процессов понимания, но и представляет для них *ресурсы*. Тот или иной общий для многих жизненный мир предполагает определенный запас культурных самоочевидностей, из которого участники коммуникации в своих интерпретативных усилиях заимствуют устраивающий всех образец истолкования» [Хабермас, 2000, с. 202].

Наряду с непосредственной достоверностью и тотальностью жизненный мир обладает еще одной чертой, которую Ю. Хабермас определил как холизм [Габермас, 1999: с. 314], и которая препятствует критике этого расплывчатого знания: в нем не дифференцированы факты, нормы и переживания. В этом знании «убеждения относительно чего-либо спаяны с тем, на что можно положиться, с тем, что нравится, с тем, что понятно» [Габермас, 1999, с. 315]. Только будучи включенной в ситуацию, часть жизненного мира может проблематизироваться как факт, как содержание нормы, или чувства, желания и т. д. Объективные факты, социальные нормы и субъективные переживания – это элементы ситуации действия. Они выступают как ограничения действий, поэтому при согласовании планов участников интеракции необходимо их совместное прояснение. Именно относительно этих элементов ситуации коммуниканты выдвигают, критикуют и принимают притязания на значимость, то есть они являются референтами речевых актов.

Категория жизненного мира имеет другой статус, чем формальные понятия мира. Структуры жизненного мира устанавливают формы интерсубъективности возможного понимания. Но с помощью понятия жизненного мира говорящие и слушатели не могут отнестись к чему-то как к «интерсубъективному» так, как они относятся к чему-то объективному, нормативному или субъективному посредством формальных концептов мира. «Коммуникативные акторы всегда движутся *внутри* горизонта своего жизненного мира; они не могут выйти за его пределы. Как интерпретаторы, они сами, вместе со своими речевыми актами, принадлежат жизненному миру... Жизненный мир является, так сказать, тем трансцендентальным местом, где говорящий и слушатель встречаются, где они могут взаимно выдвигать притязания, что их высказывания соответствуют миру (объективному, социальному или субъективному), и где они могут критиковать и подтверждать эти притязания на значимость, улаживать свои разногласия и приходить к согласию. Короче говоря, участники не могут

занять ту же дистанцию по отношению к языку и культуре как по отношению ко всей совокупности фактов, норм или переживаний, относительно которых возможно взаимопонимание... Жизненный мир конститутивен для взаимного понимания *как такового*, тогда как формальные понятия мира образуют систему отсылок для того, *о чем* взаимопонимание возможно: говорящие и слушатели приходят к взаимопониманию из общего для них жизненного мира относительно чего-то в объективном, социальном или субъективном мире» [Habermas, Vol. 2, 1987, p. 126].

Опираясь на исследования, проведенные феноменологической социологией, Ю. Хабермас в то же время указывает на ограниченность данного подхода, который отождествляет жизненный мир с культурой, с образцами интерпретации, оценки и выражения. Неявное знание, образующее жизненный мир, действительно имеет характер образцов, но образцов не только интерпретации, а и образцов лояльного поведения в сообществе, и образцов навыков, которыми должен владеть социализированный индивид, способный участвовать в процессе достижения взаимопонимания. Фон жизненного мира включает не только неоспариваемые убеждения, но и интуитивное знание о том, что уместно в данной ситуации, на какую реакцию окружающих можно рассчитывать; также в него входят индивидуальные навыки, или интуитивное знание о том, как справиться с ситуацией. Это значит, что к компонентам жизненного мира наряду с культурой относятся также общество и личность.

В отличие от культуры, институциональные порядки и структуры личности имеют двойной статус. С одной стороны, они выступают как элементы социального или субъективного мира, то есть противостоят актору как элементы ситуации, как нормы и переживания, которые ограничивают сферу его действия подобно фактам или вещам и событиям. В этом случае они являются темой, предметом достижения взаимопонимания. С другой стороны, они являются компонентами жизненного мира, так как групповая солидарность и навыки социализированного индивида служат ресурсами при достижении взаимопонимания.

Недостатки феноменологического подхода к исследованию жизненного мира заключаются не только в ограничении последнего одной культурой. Как Э. Гуссерль, так и А. Шюц остались в рамках парадигмы философии сознания. Ни тот, ни другой не решили проблему интерсубъективности. В рамках философии сознания «субъект переживания» является последней инстанцией анализа. А. Шюц анализирует структуры жизненного мира так, как они отражены в субъективном переживании изолированного актора, а потому не может ответить на вопрос о том, каким образом поддерживается, воспроизводится жизненный мир. По мнению Ю. Хабермаса, эту проблему можно решить, если рассматривать «жизненный мир» как дополнительное понятие к «коммуникативному действию». Взаимодополнительность их проявляется в том, что, с одной стороны, жизненный мир является, как мы видели, контекстом и ресурсом для коммуникативного действия, а с другой стороны, коммуникативное действие выполняет функции воспроизводства жизненного мира.

Эти отношения дополнительности предстают следующим образом. «Приходя к взаимопониманию друг с другом относительно своей ситуации, участники взаимодействия следуют культурной традиции, которую они одновременно используют и обновляют; координируя свои действия посредством интерсубъективного признания поддающихся критике притязаний на значимость, они одновременно полагаются на членство в социальных группах и усиливают интеграцию этих же самых групп; участвуя во взаимодействиях с компетентно действующими референтными личностями, ребенок интернализирует ценностные ориентации своей социальной группы и обретает необходимые для действия компетенции» [Habermas, Vol. 2, 1987, p. 137].

Коммуникативное действие многофункционально. Выполняя задачу достижения взаимопонимания между участниками интеракции относительно чего-либо в мире, оно тем самым служит координированию их действий, т. е. социальной интеграции. Процессы социализации также осуществляются

посредством коммуникативного действия. Этим трем функциям коммуникативного действия соответствуют три структурных компонента жизненного мира – культура, общество и личность. «Коммуникативное действие, рассмотренное в функциональном аспекте *взаимопонимания*, служит передаче и обновлению культурного знания; в аспекте *координирования действия* – социальной интеграции и утверждению солидарности; наконец, в аспекте *социализации* – формированию личностной идентичности. Символические структуры жизненного мира воспроизводятся путем передачи значимого знания, стабилизации групповой солидарности и социализации ответственных акторов» [Habermas, Vol. 2, 1987, p. 137].

Понятие жизненного мира является коррелятом понятия коммуникативного действия, потому что, с одной стороны, жизненный мир формирует символическое пространство, в пределах которого действующие индивиды общаются друг с другом и стремятся достигнуть взаимопонимания. С другой стороны, интерпретационная работа предыдущих поколений, аккумулированная в жизненном мире социальной группы, сохраняется и передается дальше через коммуникативное действие. Символическое воспроизводство жизненного мира осуществляется посредством коммуникативного действия. Однако для воспроизводства общества необходимо обеспечить не только передачу культурных ценностей, легитимных норм и процессов социализации, но и воспроизводство материальной основы. Источником материальных ресурсов является природная среда. Воспроизводство материальной основы общества требует присвоения продуктов природы, манипулирования физическими объектами, установления контроля над окружающей средой. Это осуществляется путем инструментального вторжения в природу, то есть через целенаправленное действие.

Жизненный мир и система – две сферы современного общества. Целенаправленное и коммуникативное действие Ю. Хабермас рассматривает как элементарные типы деятельности, равно первичные в том смысле, что они не могут быть редуцированы одно к другому, поскольку руководствуются

разными типами рациональности. Однако они взаимосвязаны. Как уже говорилось, Ю. Хабермас различает два типа целенаправленного (целерационального) действия: инструментальное действие, направленное на вторжение в окружающую среду и установление контроля над ней, и стратегическое действие, когда преследуется цель оказать влияние на решения рационально действующего субъекта. Стратегическое действие отличается от коммуникативного тем, что актер стремится не рационально мотивировать оппонента, а каузально воздействовать на него методом скрытых или явных угроз и посул. Оппонент приравнивается к объекту, которым актер стремится манипулировать для достижения успеха. Действуя стратегически, индивид рассматривает других действующих лиц просто как часть окружающей среды, в которую он вторгается, преследуя свою цель.

Инструментально действующие акторы должны согласовывать свои действия с действиями других участников интеракции. Этой цели служит коммуникативное действие, при котором планы участников согласовываются благодаря общим определениям ситуации и процессам взаимопонимания. Таким образом, целенаправленное и коммуникативное действие предстают как два аспекта овладения ситуацией, эти два действия переплетены между собой. Однако если механизм достижения взаимопонимания не срабатывает в качестве координатора совместной деятельности акторов, если участники взаимодействия не в состоянии достичь согласия, они могут перейти от коммуникативного действия к стратегическому. Вместо того чтобы попытаться убедить друг друга и выработать общий план на основе совместно разделяемого определения ситуации, каждая сторона начинает торговаться, используя угрозы и обещания в надежде склонить другую сторону к сотрудничеству в следовании определенной линии действия.

В результате общественной рационализации участники взаимодействия все меньше могут рассчитывать на предзаданный консенсус, гарантированный незыблемой традицией, и все больше должны полагаться на самостоятельное достижение

взаимопонимания посредством своих собственных интерпретативных действий. Это приводит к перегрузке механизмов достижения взаимопонимания, возрастает риск разногласия, и достижение консенсуса становится слишком долгим и неуправляемым процессом. Все чаще на смену коммуникативному действию в роли координатора инструментальных действий приходит стратегическое действие. Комплекс целенаправленных действий, ориентированных на успех (инструментальных и стратегических), отделяется от коммуникативных действий, ориентированных на достижение взаимопонимания, и превращается в самостоятельную систему. Поскольку в этой системе не используются механизмы достижения взаимопонимания, то она не нуждается в жизненном мире, который является обязательным условием коммуникации. Происходит отделение системы от жизненного мира. Именно это отделение составляет суть модернизации по Ю. Хабермасу, именно с ним связаны как достижения, так и проблемы современного общества – то, что Вебер определил как парадоксы общественной рационализации. Ю. Хабермас берется за исследование различных форм общественной рационализации и их противоречивых последствий, соединяя концепцию жизненного мира с теорией социальных систем, разработанной Т. Парсонсом.

Концептуализация современного общества, как состоящего из двух сфер, системы и жизненного мира, соответствует концептуальному различению целенаправленного и коммуникативного действия. В сфере системы преобладает целенаправленное действие, в сфере жизненного мира – коммуникативное действие. В функциональном аспекте ни одна из этих сфер не имеет первенства по отношению к другой: для поддержания общества равно необходимы как символическое воспроизводство жизненного мира, так и материальное воспроизводство, что становится задачей системы. Хотя с точки зрения социальной эволюции можно говорить о первичности жизненного мира, ибо система отделилась от жизненного мира в результате его рационализации.

Материальное воспроизводство требует как инструментального вторжения в природу, так и организации, и мобилизации ресурсов. Используя понятия теории систем Т. Парсонса, Ю. Хабермас помещает в сферу, которую он называет системой, политическую и экономическую подсистемы общества, выполняющие функции коллективного целедостижения и адаптации к окружающей среде. В сфере капиталистической экономики и современной государственной администрации координация целенаправленных действий индивидов осуществляется не посредством согласования их ориентаций действий, не через коммуникативно достигаемый консенсус, а с помощью таких «обобщенных средств взаимодействия результатами деятельности» как деньги и власть. Опираясь этими средствами, экономическая и политическая подсистемы направляют общество на преодоление сопротивления окружающей среды.

Для того чтобы человек действовал так, как того требует система, нет необходимости, чтобы он руководствовался убеждениями, достаточно сигнала в виде цен или директив, за которыми стоят угрозы (разорение, увольнение, применение санкций) и награды (обогащение или карьерный рост). Поскольку при таком способе координации взаимодействий от участников не требуется оценка, критика и защита притязаний на значимость, постольку значительно увеличивается свобода целенаправленного действия. Поэтому возникновение капиталистической экономики и современной государственной администрации ведет к более эффективному вторжению в окружающую среду, обеспечивает более успешное решение задачи материального воспроизводства.

Замена коммуникации обобщенными средствами взаимодействия такими как деньги и власть уменьшает затраты энергии на интерпретацию, и риск неудачи в достижении взаимопонимания. Однако интеграция, достигаемая с помощью таких средств, осуществляется «над головой» индивидов. Целью стратегически действующих акторов, реагирующих на угрозы и награды, и использующих эти же средства для воздействия

на партнеров и оппонентов, является не кооперация, а успех в реализации своих интересов. Действуя целерационально, индивиды ориентируются только на возможные последствия своих действий, а не на взаимопонимание. Согласованность действий акторов или порядок в системе устанавливается не в результате осуществления их сознательных намерений. Их совместные действия образуют в этом случае систему, саморегулирующуюся наподобие живого организма. «Здесь вступают в игру функциональные взаимозависимости, которые не могут быть адекватно представлены в интуитивном знании участников жизненного мира» [Habermas, Vol. 2, 1987, p. 232]. Именно поэтому Ю. Хабермас считает возможным рассматривать современную рыночную экономику и государственную администрацию как системы действия и использовать для анализа этих сфер общества концептуальный аппарат, разработанный теорией систем. В частности, трактовка денег и власти как «обобщенных средств обмена результатами деятельности» взята у Т. Парсонса [Парсонс, 1998, с. 232–235], правда Хабермас предпочитает называть их «регулирующие (направляющие) средства» или просто «средства».

Институционализация таких обобщенных средств взаимобмена деятельностью как деньги и власть является условием отделения системы от жизненного мира. С помощью денег или власти актор добивается от других агентов желаемых решений, не предъявляя им конкретных наград или угроз. Интерпретация конкретных наград или угроз в качестве таковых должна опираться на жизненный мир, поскольку представления о позитивных и негативных санкциях меняются от сообщества к сообществу. Символическое обобщение наград и наказаний замещает механизмы достижения взаимопонимания в качестве регулятора интеракций и ведет к отделению взаимодействия от контекстов жизненного мира. Жизненный мир превращается в окружающую среду системы.

Однако сам жизненный мир нельзя трактовать в терминах теории систем. В отличие от Т. Парсонса, Ю. Хабермас не считает возможным рассматривать в качестве функциональных

подсистем такие сферы общества, где происходит социализация индивида, формируются связи между людьми, основанные на солидарности, усваиваются и передаются дальше культурные ценности. Эти процессы воспроизводимы только через коммуникативное действие, а не через целенаправленное. Связь между участниками этих процессов основана на взаимопонимании, а не является функциональной взаимозависимостью, которая сложилась «за спиной» акторов и не представлена ни в явном, ни в интуитивном знании индивидов. Используя четырехфункциональную схему Т. Парсонса, можно сказать, что если функции адаптации общества к окружающей среде и коллективного целедостижения могут выполняться системой, то функции социальной интеграции и воспроизводства социокультурного образца осуществляются только жизненным миром, который не концептуализируется в терминах теории систем.

Правда, с функцией интеграции дело обстоит не так просто. Ю. Хабермас отмечает у Т. Парсонса существенное различие в трактовке интеграции общества в разные периоды его творчества: в ранний средний период, т. е. тогда, когда Т. Парсонс начал переходить от парадигмы действия к парадигме системы, и в более позднее время, когда этот переход завершился. Парадигма действия предполагает анализ действия, исходя из перспективы действующего индивида, т. е. акцент делается на ориентациях действия актора, на его выборе. Парадигма системы сфокусирована на том, как решаются проблемы самостабилизации системы действия, которая сама фактически рассматривается как квази-субъект. Когда переход от одной парадигмы к другой только намечался, то Парсонс различал задачи «функциональной интеграции», связанные с созданием, мобилизацией и целенаправленным использованием ресурсов, и задачи «социальной интеграции», прямо связанные с поддержанием солидарности и групповой принадлежности, и косвенно – с передачей культуры и социализацией. «В нашей терминологии, – отмечает Ю. Хабермас – функциональная интеграция касается материального воспроизводства жизненного мира, а социальная интеграция – воспро-

изводства его символической структуры» [Habermas, Vol. 2, 1987, p. 241].

Позднее Т. Парсонс стал говорить об интеграции вообще, смазывая различие между двумя типами интеграции общества. И это то, с чем Ю. Хабермас не согласен. По его мнению, отделению системы от жизненного мира соответствует дифференциация двух механизмов координации действия или интеграции общества – системной интеграции и социальной интеграции. Они различаются в зависимости от того, каким образом один актер побуждает другого к продолжению взаимодействия. В случае социальной интеграции это происходит посредством рационального мотивирования, т. е. участники интеракции согласовывают свои ориентации действия через достижение взаимопонимания. Они взаимно ориентируются на то, какого поведения ожидает от них партнер, руководствуются установкой на соблюдение норм. Тогда акторы понимают, что поддержание социального порядка непосредственно связано с их действиями.

В случае системной интеграции участники интеракции стремятся каузально воздействовать друг на друга, каждый из них осознанно ориентируется на реализацию собственных интересов, а не на поддержание социального порядка. Их индивидуальные решения субъективно не согласованы. Координация целенаправленных действий акторов осуществляется через такое ненормативное регулирование индивидуальных решений, которое выходит за пределы сознания действующих индивидов. Системные механизмы интеграции недоступны интуитивному знанию участников социального взаимодействия. Социальный порядок, порожаемый этими механизмами, воспринимается акторами не как результат их собственных действий, а как внешняя сила. «Люди относятся к формально организованным системам, управляемым процессами обмена и власти, как к квазиестественной реальности; внутри этих направляемых средствами подсистем общество сгущается во вторую природу» [Habermas, Vol. 2, 1987, p. 154]. Подводя итог сопоставлению механизмов социальной интеграции и механизмов системной интеграции, Ю. Хабермас пишет: «В одном случае

действия акторов координируются посредством гармонизации ориентаций действий, которая осознается, в другом – через функциональное взаимосцепление последствий действий, которое остается скрытым» [Habermas, Vol. 2, 1987, p. 202]. Моделью системной интеграции служит с XVIII века рынок, который независимо от намерений акторов связывает за их спиной их действия.

Функцию социальной интеграции выполняет по Ю. Хабермасу такой компонент жизненного мира как общество или социетальное сообщество, состоящее из нормативных порядков. Из него в ходе социальной эволюции выделились рыночная экономика и государственный административный аппарат, которые, координируя целенаправленные действия акторов посредством денег и власти, обеспечивают системную интеграцию. Таким образом, социальная интеграция генетически первична. После того, как общество разделилось на два компонента – жизненный мир и система – с разными механизмами интеграции, возникает проблема интеграции общества как целого. Ответственность за выполнение этой задачи лежит на гражданском обществе, которое и Т. Парсонс, и Ю. Хабермас рассматривают как преемника социетального сообщества.

Отделение системы от жизненного мира означает появление третьего типа рациональности наряду с коммуникативной рациональностью и когнитивно-инструментальной рациональностью (т. е. целерациональностью). Это системная рациональность или функционалистский разум, который проявляется в том, насколько эффективно система решает проблемы самосохранения, самостабилизации, поддержания себя в окружающей среде. «Капиталистический способ производства и бюрократически-легальное господство могут лучше выполнять задачи материального воспроизводства жизненного мира – говоря словами Т. Парсонса, функции адаптации и достижения цели – чем предшествовавшие им институты феодального порядка. В этом заключается функционалистская «рациональность» организационно структурированных частных предприятий и государственных институтов...» [Habermas, Vol. 2, 1987, p. 321].

Говоря о функционалистской «рациональности», Ю. Хабермас не случайно использует кавычки. Разум, рациональность – это характеристика субъекта, система же выступает как квазисубъект. Поэтому говорить о системной рациональности или функционалистском разуме можно лишь метафорически.

Почему вообще Ю. Хабермас использует понятия разум и рациональность для характеристики способности системы к саморегуляции? Дело в том, что М. Вебер, а в еще большей степени М. Хоркхаймер и Т. Адорно, критикуя пороки модернизации, объясняли их экспансией целерационального действия в масштабах всего общества, но при этом не могли объяснить, каким образом осознанные действия индивидов порождают суммарный эффект, не контролируемый разумом акторов (эффект «железной клетки»). У М. Хоркхаймера и Т. Адорно целерациональность под именем инструментального разума фактически становится характеристикой не индивида, а общества. Идея Т. Парсонса о том, что общество можно рассматривать как саморегулирующуюся систему действия, помогла Ю. Хабермасу провести различие между целерациональностью, которая является характеристикой ориентаций действий актора, т. е. рациональностью в собственном смысле слова, и способностью системы к саморегулированию, которую можно назвать рациональностью лишь условно. Не зря Ю. Хабермас, отмечая, что в ходе социальной эволюции повышается эффективность системы в решении тех проблем, которые ставит перед ней окружающая среда, предпочитает говорить о росте сложности системы (термин Н. Лумана), а не о росте ее рациональности. В процессе социальной эволюции растет *сложность* системы и *рациональность* жизненного мира.

Ю. Хабермас, также как М. Вебер, М. Хоркхаймер и Т. Адорно, понимает модернизацию как общественную рационализацию. Но в отличие от них он видит в рационализации общества не просто экспансию одного единственно возможного типа рациональности – целерациональности по Веберу, или инструментального разума по М. Хоркхаймеру, или когнитивно-инструментальной рациональности в терминологии самого

Ю. Хабермаса, – а сложную игру трех видов рациональности. В процессе социальной эволюции происходит отделение целенаправленного действия от коммуникативного, и соответственно разделяются целерациональность и коммуникативная рациональность. Эти два типа рациональности представляют собой рациональность в подлинном смысле слова, они характеризуют ориентации действия индивидов. Когда комплекс целенаправленных действий отделяется от сферы коммуникативных действий благодаря тому, что в качестве средств координации становится возможным использовать не механизм достижения взаимопонимания, а деньги и власть, то этот комплекс превращается в саморегулирующуюся систему. Императивы самосохранения системы, которые действуют за пределами сознания акторов, условно можно назвать системной рациональностью или функционалистским разумом.

Само по себе «разъединение» системы и жизненного мира не представляет проблемы, более того, оно является эволюционно ценным, ибо система обеспечивает высокую степень продуктивности и эффективности материального производства. Однако система обладает способностью проникать назад в жизненный мир. При этом механизмы системной интеграции действий посредством денег и власти разрушают механизм координации посредством достижения взаимопонимания в тех сферах, где коммуникативное действие незаменимо, то есть там, где происходит передача культурной традиции, поддержание групповой солидарности, социализация. Патологии современности, по Ю. Хабермасу, порождены «колонизацией» жизненного мира императивами монетарной и бюрократической систем или, другими словами, вытеснением коммуникативной рациональности системной «рациональностью». Критику инструментального разума следует расширить до критики функционалистского разума – так видит свою задачу Ю. Хабермас [Habermas, Vol. 2, 1987, p. 334]. Не случайно именно эти слова – «критика функционалистского разума» – вынесены в подзаголовок второго тома «Теории коммуникативного действия». Критика понимается в кантовском смысле, как определение границ

функционалистского разума, в пределах которого его действие имеет позитивные результаты, но нарушение их приводит к патологиям общественного развития.

ЛИТЕРАТУРА

Арендт Х. *Vita activa, или О деятельной жизни* / Арендт Х.; [пер. с нем. и англ. В. Биbihина]. – СПб: Алетейя, 2000. – 437 с.

Бусова Н. Модернизация, рациональность и право / Бусова Н. – Харьков : Прометей-Пресс, 2004. – 352 с.

Вебер М. Избранные произведения / Вебер М. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.

Габермас Ю. Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ // Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. – Київ, 1999. – С. 287–324.

Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Гадамер Х.-Г. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Гуссерль Э. – СПб. : Владимир Даль, 2004. – 400 с.

Парсонс Т. Система современных обществ / Парсонс Т. – М. : Аспект-Пресс, 1998. – 832 с.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Хабермас Ю. ; [пер. с нем. подред. Д. Складнева]. – СПб. : Наука, 2001. – 379 с.

Habermas J. *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy* / Habermas J. – Cambridge : Polity Press, 1999. – 287 p.

Habermas J. *The Theory of Communicative Action.* / Habermas J. – Cambridge: Polity Press, 1984. – Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society. – 562 p.

Habermas J. *The Theory of Communicative Action* / Habermas J. – Cambridge: Polity Press, 1987. – Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. – 463 p.

Habermas J. *Technology and Science as “Ideology”* // Habermas J. *Toward a Rational Society: Student Protest, Science and Politics.* – London, 1971. – P. 81–122.

Habermas J. *To Seek to Salvage an Unconditional Meaning Without God Is a Futile Undertaking: Reflections on a Remark of Max Horkheimer* / Habermas J. *Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics.* – Cambridge, Massachusetts : The MIT Press, 1993. – P. 133–146.

1.2 Коммуникативные и инструментальные модели обучения в современном вузе

Батаева Екатерина

В современной системе высшего образования наблюдается своеобразный «коммуникативный поворот» [Коммуникативный поворот, 2004], суть которого заключается, во-первых, в повышенном внимании современных теоретиков к проблемам совершенствования коммуникативных программ в вузах, во-вторых, в практических усилиях социальных акторов реализовать коммуникативные стратегии в учебном процессе. Своеобразным «знаком» свершившегося коммуникативного поворота стало появление большого количества научных публикаций, посвященных теме *коммуникативизации* учебного процесса в вузах, авторами которых являются Н. Э. Бекус-Гончарова, В. А. Герасимова, М. Ф. Гербовицкая, И. В. Гибелев, М. А. Гусаковский, А. А. Давидович, Д. Г. Дьяков, Е. Н. Ивахненко, Е. Ф. Карпиевич, О. Касчак, Е. А. Кожемякин, А. М. Корбут, Д. Ю. Король, С. В. Костюкевич, Н. В. Кравцова, Ю. Э. Краснов, Т. И. Краснова, Ю. Ф. Лахвич, С. А. Новиков, А. А. Полонников, А. М. Поляков, С. В. Сивуха, Е. С. Слепович, Т. В. Тягунова, П. Ондрейкович, Л. А. Яценко и др. В то же самое время многие теоретики полагают, что в современной образовательной системе принцип коммуникативности еще не вполне утвердился и воспринимается только лишь как задача на будущее, как повод для размышления, но не как свершившийся факт повседневной образовательной активности в вузах. В реальных практиках обучения в вузах по-прежнему доминирует принцип инструментализма, вытесняющий и искажающий задачи коммуникативизации образовательного процесса [Ивахненко, 2011, с. 44]. Рассмотрим основные проблемы, сопутствующие «коммуникативному повороту» в современной образовательной системе, предварительно выявив основные принципы коммуникативной и инструментальной стратегий.

Инструментальная и коммуникативная образовательные парадигмы имеют своим концептуальным истоком теорию

коммуникативного действия Ю. Хабермаса (род. 1929 г.) и концепцию инструментального разума М. Хоркхаймера (1895–1973). Если в коммуникативном пространстве социальные акторы ориентируются на достижение взаимопонимания и согласия, имея интерес к самому процессу (а не итогам) взаимодействия, то в инструментальных ситуациях акторы нацелены на достижение собственного успеха и эгоцентрического доминирования, соблюдая лишь видимость заинтересованности позициями других участников интеракции, в глубине души оставаясь безразличными к их речевым актам. Осуществляя инструментальное действие, «акторы ориентируются исключительно на достижение *успеха*, то есть на *последствия* своих действий, они стараются достичь своих целей, оказывая внешнее влияние на понимание ситуации их соперником, на его решения и мотивы. Координация действий субъектов зависит от того, насколько эгоцентрический подсчет собственной выгоды уравнивается подсчетом выгоды с противной стороны» [Хабермас, 2001, с. 199]. Совершая коммуникативное действие, напротив, «акторы идут на то, чтобы внутренне согласовывать между собой планы своих действий и преследовать те или иные свои цели только при условии *согласия* относительно данной ситуации и ожидаемых последствий» [Хабермас, 2001, с. 199].

Ориентируясь на основные концептуальные установки Ю. Хабермаса, выявим парадигмальные отличия инструментальной и коммуникативной моделей обучения в вузах, а также их функциональные и дисфункциональные практические эффекты. Основным принципом коммуникативной модели обучения является подчеркнутый интерес к самому *процессу* интеллектуальной интеракции, осуществляемой между преподавателем и студентами на лекционных и семинарских занятиях, нацеленной на достижение понимания обсуждаемой проблемы и взаимопонимания между всеми участниками интеракции. Как полагает Ю. Хабермас, феномен взаимопонимания можно прояснить с помощью понятия «согласие»: «Процессы взаимопонимания нацелены на достижение

согласия, которое зависит от рационально мотивированного одобрения содержания того или иного высказывания. *Согласие невозможно навязать другой стороне*, к нему нельзя обязать соперника, манипулируя им» [Хабермас, 2001, с. 200]. Ложно понятое согласие предполагает отсутствие каких-либо возражений со стороны студенческой аудитории, какой-либо критики конкретных теоретических сообщений, предлагаемых преподавателем или студентами. Подобное тотальное (или лучше – тоталитарное) согласие может быть рассмотрено как знак инструментализма, а не коммуникативизма. Напротив, истинно понятое согласие не только не исключает, но предполагает дискуссию с целью выявления истины и прояснения сомнительных положений.

Другим важным принципом коммуникативной модели обучения является поощрение интеллектуального нон-конформизма всех участников учебного взаимодействия, выработки умения продуцировать, транслировать и защищать собственное понимание анализируемой проблемы. От преподавателя ожидается не стремление создать видимость послушания со стороны студентов, но инициировать (иногда даже провоцировать) полемику с целью моделирования полярных оценок ситуации. Умение дифференцированно оценивать конкретные проблемы, выявлять спорные моменты в конкретных концепциях формирует у студентов критическое мышление, которое является показателем интеллектуальной зрелости социального актора.

Можно выделить еще один (структурно-организационный) принцип коммуникативной модели обучения, который можно условно обозначить как де-иерархизацию и де-авторитаризацию учебного процесса. Речь идет о невозможности выстраивания авторитарной линии поведения преподавателя по отношению к студентам (и, напротив, о недопустимости практик «диктовки» со стороны студентов, что может или должен делать преподаватель). Эгалитарные принципы коммуникативного процесса в студенческой аудитории имеют своим истоком идею авторитета (а не диктатуры) преподавателя, который должен

создавать атмосферу взаимоуважения, а не страха и подавленности.

По мнению Е. Ивахненко, в качестве основополагающего принципа коммуникативной модели обучения следует также выделить *ситуативность* и *контекстуальность* создания интеллектуальных решений во время учебных занятий: «коммуникативная установка реализуется, когда мы ориентируемся на эффективное решение, выработанное во взаимодействии участников коммуникации применительно к *данной ситуации*» [Ивахненко, 2011, с. 41]. Коммуникация всегда обладает процессуальным характером: она творится здесь и сейчас, *in situ*, ее результаты и итоги непредсказуемы, – они рождаются в контексте интеракций. Очень удачной может быть признана метафора *порождения*, которую используют белорусские теоретики (М. Гусаковский, Л. Яценко, С. Костюкевич, А. Харченко, М. Голубева, Т. Тягунова, А. Полонников, А. Корбут и др.) [Университет как центр, 2004] для обозначения процессуальных аспектов новой коммуникативной ситуации в сфере образования, свидетельствующей о становлении парадигмы неклассического университета. Знание *порождается* (а не транслируется преподавателем) в процессе интеллектуального взаимодействия всех участников учебного процесса. «На смену Классическому Университету «усвоения» определенных культурных предметов должен прийти Неклассический Университет «порождения» культурных форм, задачей которого становится выработка форм человеческого существования в нестабильных ситуациях. Для университетского образования это означает смену базовой метафоры «усвоение» на метафору «порождение» [Университет как центр, 2004]. Б. Ридингс в работе «Университет в руинах» также акцентировал важность сориентированности преподавания в вузах на создание интеллектуального пространства диалога и заинтересованного вопрошания, а не на технический процесс трансляции и оценивания знаний: «трансгрессивная сила преподавания определяется не столько содержанием, сколько способностью педагогики сохранять открытой темпоральность вопрошания, сопротивляясь

попыткам приравнять педагогику к процессу передачи, который может завершаться либо выставлением баллов, либо присуждением степени» [Ридингс, 2010, с. 37].

Что на системном уровне может способствовать или, наоборот, препятствовать утверждению коммуникативной модели обучения в вузах? Поскольку свободное коммуницирование, обсуждение и дискутирование по поводу проблемных вопросов в большей мере является прерогативой гуманитарных дисциплин (точные науки в большей степени нацелены на применение и аппликацию знаний, а не релятивизацию и теоретизацию проблем), то в вузах значительное внимание должно быть уделено сектору гуманитарных дисциплин. Сокращение объема гуманитарных дисциплин в современных университетах известная американская исследовательница Марта Нуссбаум уподобляет «раковой опухоли» [Нуссбаум, 2014, с. 15], которая может стать причиной катастрофических последствий. По ее мнению, именно гуманитарные дисциплины способствуют выработке навыков диалектического мышления, и более глобально – формируют практики истинно демократического поведения, поскольку именно коммуникативизм, критичность, свобода и уважение к свободам других людей, нацеленность на поиск внутреннего согласия с другими могут быть признаны квинтэссенцией истинного демократизма: «перечислю способности, связанные с гуманитарными науками и искусством: способность к критическому мышлению; способность отвлечься от частных интересов и взглянуть на мировые проблемы с точки зрения «гражданина мира»; и, наконец, способность сочувственно относиться к трудностям другого человека» [Нуссбаум, 2014, с. 22]. Как и М. Нуссбаум, Т. Флеминг акцентирует наличие связи между коммуникативизацией образования и демократизацией общества. «Как мог бы выглядеть коммуникативный университет? В нем необходимо было бы акцентировать в меньшей степени иерархическую власть и в большей – соучастную выработку решений; в большей – диалог, в меньшей – диктат. И, прежде всего, образование надо было бы рассматривать как упражнение

в демократии, как обучение демократии...» [Habermas, critical theory, 2009, p. 123].

О важности общегуманитарной подготовки для выработки у студентов коммуникативных способностей говорят и другие теоретики. К примеру, белорусские исследователи (авторы книги «Университет как центр культуропорождающего образования») полагают, что в современных университетах необходимо осуществить трансформацию моно-полярной образовательной схемы (культивирующей исключительно научно-теоретическую рациональность) и создать многополярное учебное пространство, в котором на равных будут сосуществовать самые разные формы познавательной активности человека, – нравственная, художественная, мистическая, научно-теоретическая [Университет как центр, 2004].

Несколько иной «рецепт» сохранения принципов коммуникативности предложил Б. Ридингс, согласно которому сама идея Университета терпит в современном мире фиаско по той причине, что исторически была референциально связана с «внешними» идеями, реализовать которые был призван университет, – это кантовская идея Разума, гумбольдовская идея Культуры и техно-бюрократическая идея Совершенства [Ридингс, 2010, с. 30]. Соответственно, современный (вернее, постсовременный) Университет, по мнению Б. Ридингса, призван освободиться от подобной референциальности и нацеленности на достижение «внешних» принципов и утвердить само-ценность институции Мышления: «постисторический Университет – это Университет, в котором мышление соседствует с мышлением, в котором мышление является совместным процессом, не предполагающим ни идентичность, ни единство. Руины Университета предлагают нам институт, незавершенность и непрерывность педагогических отношений в котором способны напомнить нам о том, что «мышление вместе» – это диссенсусный процесс, соотносящийся скорее с диалогизмом, чем с диалогом» [Ридингс, 2010, с. 299]. Как можно заметить, Б. Ридингс сопоставляет два понятия, – диалогизм и диалог, отдавая предпочтение первому. Если диалог

означает конкретную ситуацию собеседования между сопричастующими индивидами, то диалогизм – это более широкое понятие, означающее сам принцип сопоставления различных концепций и мнений, который можно осуществлять повсеместно и ежеминутно, как в собственном сознании, так и в ситуациях реальных встреч.

Можно ли утверждать, что коммуникативные принципы обучения невозможно совместить с традиционным стилем преподавания и с образом «традиционного преподавателя», задачей которого является выполнение следующих функций: а) исследовать тот предмет научного познания, который его привлекает; б) быть главным источником учебной информации, основным ее распорядителем; в) передавать это знание, а также профессиональные знания, умения и навыки студентам; г) проверять степень усвоения студентами переданных им знаний, умений и навыков, а также такие функции, как просветительство, популяризация научных знаний, консультирование, экспертиза и многое другое» [Бакиров, 2016, с. 5–6]. Действительно ли коммуникативизм и классическая модель обучения находятся в контрадикторных отношениях? И да, и нет. В зависимости от того, какое содержание вкладывать в понятие традиционного преподавания, можно предложить различные оценки этого феномена. Если под «традиционным» стилем обучения иметь в виду «диктаторские» интенции преподавателя, транслирующего студентам определенный набор фиксированных тезисов и требующего беспрекословного запоминания и последующего воспроизведения на экзамене/зачете лекционного материала; если «традиционным» считать монологичный стиль репрезентации типичных/типологических знаний, лишенных проблемно-дискуссионного контекста; если «традиционным» признать безразличие преподавателя к спонтанным дискурсивным практикам студентов (или, еще хуже, запрет на эти практики), то сам собой напрашивается вывод о несовместимости «традиционного» преподавания с коммуникативной моделью обучения. Однако можно описать и несколько иной модус «традиционного» стиля обучения, который вполне

можно сочетать с инновационными образовательными практиками и, более того, который в реальности всегда сопутствует проблемно-ориентированному обучению. Так, каждый преподаватель, прежде чем создать дискуссионное пространство в учебной или виртуальной аудитории, предлагает студентам научную «картину мира», указывает проблемные зоны, еще не решенные (или нерешаемые) вопросы, представляет разнообразные (субъективные и объективные) интерпретации существующих теорий в рамках определенной дисциплины. В данном случае он тоже «транслирует» определенную информацию, авторски интерпретируя, систематизируя и критически оценивая ее. Преподаватель предлагает студентам свой научный опыт, свое видение научных проблем, благодаря чему студенты затем смогут включиться в дискуссию и быть в состоянии ориентироваться в море научной информации. Наоборот, если исключить фазу «трансляции» научного опыта преподавателя, если сразу же перескочить на уровень «проблемно-ориентированного» обсуждения, то с высокой степенью вероятности может возыметь место не дискуссия, а беспочвенное и поверхностное фантазирование, лишенное научного фундамента. С известной долей условности можно говорить о двухфазовом ритме обучения в вузе: представление научной картины мира (трансляция преподавателем своего научного опыта) сменяется поиском и обсуждением проблем в процессе свободного коммуницирования на практических занятиях. Преподаватель в данном контексте позиционирует себя не как «обладателя истины», но, скорее, как «путеводителя»/навигатора, помогающего студентам обрести перспективное видение научного ландшафта, а не запутаться в давно потерявших свою актуальность проблемах.

Выявим основные принципы инструментальной модели обучения в вузах, которые находятся в инверсных отношениях с принципами коммуникативности. Во-первых, инструментализм предполагает нацеленность не столько на процесс обучения, сколько на получение итоговых оценок или степеней, на видимый успех (или видимость успеха), на обретение функциональных навыков, которые в дальнейшем можно будят

механически применять на конкретном месте работы, превратившись в идеального Функционера. Во-вторых, инструментальный процесс обучения соплагается с принципами иерархизма и авторитаризма в отношениях между субъектами учебного процесса, идеализируя ситуации беспрекословного подчинения, подобострастия и конформизма, не исключающего использование Других в качестве инструмента для достижения собственных утилитарных целей. В-третьих, инструментализм не исключает репрессирования тех позиций субъектов образовательного процесса, которые могут быть стигматизированы как неадекватные, неправильные, слишком оригинальные или, наоборот, слишком банальные.

Одной из центральных установок инструментального мировидения является уверенность в необходимости и возможности модификации субъектов образовательного процесса в соответствии с некоей «правильной моделью», *правильность* которой обосновывается в соответствии с субъективными предпочтениями Автора конкретной образовательной схемы. Тоталитарный подтекст подобной практики очевиден, особенно если учесть, что в такой ситуации студент превращается в пассивный объект, который исходно лишается возможности свободного «само-конституирования» (З. Бауман) и самоопределения (преподаватели сами решают *кем* или *чем* ему быть, управляя процессом с помощью позитивного/негативного оценивания правильных/неправильных речевых актов). Используя метафоры И. Иллича, преподаватель при этом превращается в «жреца, проповедника и врача» [Иллич] (вернее, присваивает себе их функции), диагностируя «дефекты характера/мышления» студента и изобретая средства по их исправлению. В инструментальной модели обучения студент превращается в несвободное, несмышленное существо, которое обречено усваивать ту интеллектуальную пищу, которую приготовил для него преподаватель-жрец. Напротив, в коммуникативной модели резервируется пространство свободы для всех участников учебной интеракции; студент вправе самостоятельно и свободно выбирать те интеллектуальные траектории, которые он

«здесь и сейчас» может освоить; он может пере-конструировать или пере-создать свое мировосприятие, но только лишь в результате свободного осознания необходимости подобного «само-монтажа» (З. Бауман). По мнению авторов коллективной монографии «Университет как центр культуропорождающего образования», именно установка на само-трансформацию индивида (а не на модификацию его извне) должна стать основой современного реформирования высшего образования [Университет как центр, 2004].

Выдающийся бразильский теоретик П. Фрейре назвал инструментальную модель обучения «банковской», ведь в ней преподаватели предстают в роли активных инвесторов, вкладывающих в головы учеников заранее оговоренный запас знаний: «таким образом, образование становится актом вложения (депозитария), в котором ученики являются складом (хранилищем), а учитель – вкладчик (депозитор). Вместо общения, учитель выдает официальные сообщения и делает вклады, которые ученики терпеливо воспринимают, запоминают и повторяют» [Фрейре]. Негативным эффектом подобной «банковской» системы образования становится *атрофия* навыков критического мышления у студентов, которые привыкают «поглощать и переваривать» информацию, предоставляемую им иерархически возвышающимся Депозитором, не будучи способными самостоятельно породить знание. По мнению П. Фрейре, изменить эту ситуацию поможет эгалитаризация образовательного пространства, имеющая своим итогом деконструкцию классических образовательных позиций (Преподаватель/Учитель учит – Студент/Ученик воспринимает информацию). В новом коммуникативном пространстве должно произойти взаимообращение позиций Учителя и Ученика, Преподавателя и Студента: «образование должно начаться с разрешения противоречия учитель-ученик, примиряя полюсы этого противоречия таким образом, что обе стороны одновременно и учителя, и ученики. ... Учитель более не тот, кто учит, а тот, кто сам обучается в диалоге с учениками» [Фрейре].

Можно описать две модели соотношения принципов коммуникативности и инструментализма. Во-первых, это *контрадикторная* модель (инструментализм *versus* коммуникативность), которая включает в себя два подвида: 1) инструментализм вытесняет коммуникативность (именно эта вариация стала печальной реальностью университетов эпохи индустриализма) и 2) коммуникативность заменяет инструментализм (этот вариант может быть назван целью стратегических преобразований в университетах эпохи постиндустриализма). Во-вторых, существует *конъюнктивная* модель (коммуникативность *и* инструментализм), в которой эти два принципа дополняют друг друга. Так, коммуникативность становится *стратегической* задачей, реализуемой в разнообразных интеракциях между социальными акторами вузовской системы, а принцип инструментализма – *тактическим* приемом аппликации усвоенных знаний. О важности подобной комплементарности рассматриваемых принципов говорит Е. Ивахненко, согласно которому «не следует считать коммуникативную установку истинной/приемлемой, а другую – целерациональную – ложной/неприемлемой, или наоборот. Все дело в уместности и границах применимости, их сочетании. Доминирование инструментальных установок остается эффективным в границах отдельных методик» [Ивахненко, 2011, с. 41]. Как можно заметить, в данном контексте понятие инструментализма несколько выхолащивается, при этом исчезают те его негативные значения, которые имел в виду Ю. Хабермас. Если принять такую «очищенную» трактовку концепта инструментализма, в которой акцентируются лишь аппликативные аспекты познавательных практик, то можно будет признать, что именно конъюнктивная модель в большей мере отвечает постмодернистским установкам на плюрализацию и диверсификацию образовательных стратегий.

ЛИТЕРАТУРА

Бакиров В. С. Трансформация университета, функций и статуса университетского преподавателя / В. С. Бакиров // Кадровый потенциал

современных образовательных систем: состояние и перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф., 17–18 февр. 2016 г. / Харьк. гуманітар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. – Харьков, 2016. – С. 3–12.

Батаева Е. В. Коммуникативные и инструментальные стратегии в системе высшего образования / Е. В. Батаева // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.» – Харків, 2015. – Т. 21. – С. 279–289.

Ивахненко Е. Новации вузовского обучения в оптике инструментальных и коммуникативных установок / Е. Н. Ивахненко // Высш. образование в России, 2011. – № 10. – С. 39–46.

Иллич И. Освобождение от школ [Электронный ресурс] / Иван Иллич. – Режим доступа: http://www.eusi.ru/lib/illic_osvobogdenie/index.php (дата обращения 25.10.2016). – Загл. с экрана.

«Коммуникативный поворот» современного образования : сб. науч. стат. / [под ред. В. А. Герасимова, А. М. Корбута, А. А. Полонникова, Т. В. Тягуновой] ; – Минск : ПроPILE, 2004. – 304 с.

Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / Нуссбаум М. / [пер. с англ. М. Бендет ; под науч. ред. А. Смирнова]. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 192 с.

Ридингс Б. Университет в руинах / Ридингс Б. ; [пер. с англ. А. М. Корбута] ; – М. : Изд. дом гос. ун-та «Высшая школа экономики», 2010. – 304 с.

Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / [под ред. М. А. Гусаковского]. – Минск : Изд-во БГУ, 2004. – 279 с. – Режим доступа : <http://charko.narod.ru/index38.html> (дата обращения 25.10.2016). – Загл. с экрана.

Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / Паоло Фрейре. – Режим доступа: http://nb.kharkov.ua/Knigi/PaoloFreire_ped_ugn.pdf (дата обращения 25.10.2016). – Загл. с экрана.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Хабермас Ю. ; [пер. с нем. под ред. Д. Складнева]. – СПб. : Наука, 2001. – 379 с.

Habermas J. The Theory of Communicative Action / Habermas J. – Boston, MA : Beacon Press, 1984. – Vol. 1: Reason and the rationalization of society/ – 562 p.

Habermas J. Moral consciousness and communicative action / Habermas J. – Cambridge, MA : MIT Press, 1990. – 244 p.

Habermas, Critical Theory and Education / edited by Mark Murphy and Ted Fleming. – New York : Routledge, 2009. – 216 p.

1.3. Университетский преподаватель: риски адаптации к условиям непрерывного образования

Астахова Екатерина

Практически аксиомой звучит сегодня утверждение о том, что образовательные институты начала XXI века претерпели изменения, спрогнозировать которые еще 15–20 лет назад едва ли было возможно. При этом оказалось, что масштабность перемен слабо зависит от контингента, региона или страны. Безусловно, модели развития образования, его качество, состояние, ресурсоемкость напрямую связаны с государством. Но при всех различиях и специфичности, образование несет на себе отпечаток – одномоментно – глобализационных и глокализационных процессов. В удивительно короткие сроки оно трансформировалось из ключевой отрасли социально-экономического развития в основу модернизации общества.

Специалистам хорошо известно: мировое образовательное пространство относится к категории понятий достаточно новых. Учитывая, что точность дефиниции, в данном случае, не является определяющей, представляется возможным обозначить только ее самые важные грани, реально значимые для дальнейшего изложения. Итак, под мировым образовательным пространством сегодня, как правило, подразумевают совокупность всех образовательных учреждений, государственных и общественных организаций, занимающихся просветительской деятельностью в разных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе, их взаимодействие и взаимное влияние в рамках активной интернационализации всех сфер общественной жизни.

К разделу новейших этапов интернационализации принято относить глобализацию, которая формирует мировое хозяйство на принципах целостности, углубляет международное разделение труда, интенсифицирует культурные связи. Возрастающая взаимосвязь, какой-то своей частью, создает условия для формирования общих ценностей, максимального использова-

ния позитивного международного опыта. Но при этом, глобализация укрупняет и заостряет и явные негативные моменты. XXI век, во всяком случае первые два десятилетия, развеяли эйфорические надежды на планетарную гармонию. Более того, не разрешив в полном объеме, «старые» международные проблемы (межгосударственные конфликты, религиозные, этнические столкновения и др.), глобальные процессы привели к быстрому накоплению и обострению противоречий «нового порядка», что создает высококонфликтную, взрывоопасную ситуацию в мире.

Противоречивость глобализационных процессов самым непосредственным образом отразилась и на сфере образования. Сегодня глобализация реально ставит под сомнение устойчивость и жизнеспособность всей организации мира образования, основу которой составляет Университет. Глобализация «задевает» университеты, как минимум, по трем причинам: 1. тесная связь с решением задач распространения национальных культур; 2. процессы стандартизации обучения под воздействием современных инфотехнологий и появление глобальных исследовательских сетей; 3. ограничение возможностей бюджетов ведущих государств, от которых напрямую зависит большая часть поступлений в бюджеты университетов [Байдено, 2013, с. 5].

Динамика изменений никогда ранее не была столь высокой. Нынешние университеты кардинально отличаются от тех, которые существовали в середине XX в. В них изменилось абсолютно все: цели, задачи, масштабы, формы деятельности, источники финансирования, основные субъекты. Иными словами, практически в любом смысле, с любой стороны мы имеем дело с современным университетом, изменившимся принципиально. И ему предстоит трудная, возможно даже рискованная работа по поиску путей адаптации к новым вызовам, по определению векторов движения, позволяющих проходить по тончайшей грани между традициями и инновациями.

По прошествии почти двух десятилетий века XXI-го, представляется, есть все основания для утверждения о том,

что глобализация не только создает принципиально иные возможности для мира университета, но и предъявляет не встречающиеся ранее, очень жесткие требования к результатам его деятельности. Своеобразным ответом на вызовы глобализации стало появление образовательной модели lifelong learning LLL и встраивание в нее (или точнее, перекраивание под нее) существующих образовательных практик.

Не будет преувеличением утверждение о том, что концепция непрерывного образования превратилась в основополагающую идею современного мира образования. По сути своей она предполагает необходимость для каждого человека учиться на протяжении всей жизни, а общество, в свою очередь, должно создавать условия для реализации такой возможности.

Считается, что впервые концептуально модель LLL была сформулирована в 1972 г. (ЮНЕСКО). Уже тогда, на самом раннем этапе развития, непрерывное образование трактовалось как целостная система, что дает право на применение к ней методологии самоорганизующихся, саморазвивающихся систем. Позднее, во второй половине 70-х и в 80-е годы, модель непрерывного образования динамично прокладывала себе дорогу в образовательных системах ведущих стран мира, достаточно быстро проникая в новые регионы и страны. Даже самый поверхностный анализ материалов крупнейших образовательных форумов, симпозиумов и конференций показывает, что идея LLL нашла отражение во всех ключевых международных документах, касающихся вопросов образования.

Интерес к проблеме LLL отразился и на темпах формирования историографии вопроса. Учитывая достаточно ощутимые различия, особенно на начальном этапе, в методологических подходах к изучению института образования, представляется обоснованным, касаясь историографии «непрерывки», опереться в первую очередь на публикации, увидевшие свет, по началу, в СССР, а после его ликвидации – в СНГ. Речь идет о таких авторах как Гребнев Л. [Гребнев, 2005], Килин П. [Килин, 1997], Лукашенко М. [Лукашенко, 2002], Петерсон Л. [Петерсон, 2004], Ушаков М. [Ушаков, 2013], Щурин К. [Щурин, 2005]. Первые

публикации сравнительного, обобщающего характера – это уже работы Романовой С. [Романова, 1999], Зориной Л. [Зорина, 2008].

Определенный вклад в общую «историографическую копилку» разработки проблемы внесли и продолжают вносить ученые научно-образовательного комплекса Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия», реализующего на практике идею непрерывного гуманитарного образования [Цифровой архив].

В целом, у проблемы LLL сложилась достаточно разновекторная и солидная историографическая база. Современным ее штрихом – и весьма интересным – является то, что «непрерывка» уже несколько десятилетий находится в поле зрения разных наук, прежде всего педагогики и социологии, отчасти – истории и психологии. Однако ранее она представляла собой лишь один из многочисленных объектов на предметном поле образования и к ней применялась исключительно какая-то одна парадигма изучения или описания. Своеобразная же институционализация исследований модели LLL, превращение их, отчасти, в самостоятельную полидисциплинарную сферу, делает возможным появление нового современного понимания сути, содержания, вариантов ее функционирования. В первую очередь, конечно, за счет использования интердисциплинарных методов изучения.

Никто из специалистов, занимающихся теми или иными аспектами изучения LLL, не высказывает сомнений относительно того, что модель и ее динамичное внедрение в образовательную ткань – процесс глубоко фундаментальный, обусловленный внутренними и внешними факторами. Особенно интересна в этом отношении роль «феномена переходности», характерного практически для всего цивилизованного мира. Внимание на эту переходность, которая по-особому сказывается на такой фундаментальной основе социальных систем как межинституциональная изоляция, во всяком случае относительно образовательных систем, впервые обратил известный в Украине специалист-«институциональщик» д.э.н., проф. Яременко О. Л.,

который отметил, что средняя общеобразовательная школа и университет, как ключевые акторы модели непрерывного образования, на определенном этапе оказались вынуждены переступить свои институциональные границы.

В стабильном состоянии общества различные институты, поскольку они реализуют специализированные социальные функции, должны быть изолированы один от другого. Такой феномен межинституциональной изоляции представляет собой важнейший атрибут равновесия системы, устойчивости общества в целом. У такой изоляции могут быть разные формы проявления: пространственная (различные социальные пространства), временная (когда в государствах не совпадают периоды эволюции и модернизации), нормативная и др. Более того, изоляцию поддерживает и тот факт, что в общем случае институциональные новообразования, как правило, крайне уязвимы, ибо не выдерживают конкуренции с устоявшимися, «вписанными» в систему отношений, формами.

Но сказанное (и здесь опять необходима ссылка на позиции проф. Яременко О. Л.) вовсе не означает, что институциональные пересечения невозможны в принципе. Хотя такие формы не характерны для общества, находящегося в стабильном положении. Переходные периоды принципиально по иному «расставляют» все по своим местам. В такие моменты начинают активно развиваться новые институциональные варианты организации социальной жизни. Этому процессу способствует взаимный обмен генетической информацией между ранее абсолютно изолированными друг от друга институтами, ведущий к их обогащению, к поиску новых вариантов институциональной организации.

Иными словами, модель LLL – своеобразный и очень важный шаг на пути формирования новых образовательных институтов. На современном этапе функционирования модели (ее вариативных трактовок) пока сложно предположить, какими именно они будут, но именно это объективно и усиливает значение экспериментально-поисковой деятельности в образовательной сфере. О важности экспериментальной деятельности

в современных, предельно сложных для мира университета условиях, писал и один из признанных гуру университетских исследований Бертон Р. Кларк, в известной работе которого – «Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформаций» встречается вывод о том, что в сложных неопределенных условиях, которые существуют повсеместно, никто не может с уверенностью сказать, что ждет университеты даже в ближайшем будущем. «Что же тогда делать? Учиться, постоянно экспериментирова. Необходимо широкое экспериментирование, позволяющее нащупать пути в будущее» [Бертон, 2011, с. 11–12].

В современных условиях, когда горизонт прогнозирования упал до полутора-двух лет, когда феномен «текучести и переходности» стал своеобразным маркером, ощутимо возрастает взаимная ответственность между миром образования (в первую очередь высшего) и обществом. Образовательные институты все больше и больше зависят от общества, государства, гражданских институций. Но и само общество становится более зависимым от уровня и качества образовательных структур, их эффективности и результативности.

Для успешной реализации множества ролей, которые призваны сегодня выполнять учебные заведения (в литературе даже появилось сочетание «запросная перегруженность университетов»), они должны – одновременно – быть восприимчивыми к сигналам общества и ответственными перед ним, т. е. демонстрируя быструю реакцию на потребности общества (классическая парадигма «вызов – ответ»), брать на себя ответственность и за формирование смыслов, и за определение векторов выработки политики в обществе [Згага, 2005, с. 25].

При этом, конечно, повсеместное проникновение в систему образования предпринимательских подходов и принципов, многочисленных бизнес-моделей никоим образом не трансформирует его в «услугу» в чистом виде. Хотя следует подчеркнуть, именно такие мерки в отношении института образования сегодня доминируют. Уже упоминаемый проф. Л. С. Гребнев

отмечает, что образование, если его рассматривать во всей полноте реализуемых им социальных функций, никак не вписывается в общество потребления, так как последнее, как правило, призвано приносить быстрое удовлетворение, в то время, как образование – его результаты – проявляются не сразу, а в отдаленной перспективе. Превращение образования в сферу услуг создает реальную опасность превращения образования из способа формирования и развития потребностей в место их удовлетворения [Гребнев, 2004, с. 42].

Именно продуманное и адекватно вызовам времени организованное образование, дает возможность подготовить человека к разновекторным изменениям в жизни современного общества, в технологиях, отношениях, культурных образцах, т. е. подготовить к перманентным изменениям, и поиску социально взвешенных ответов и решений.

Ни для кого не является открытием тот факт, что уровень развития любого современного государства базируется на качественных характеристиках населения, его образовательном и интеллектуальном потенциале. В литературе все чаще встречается утверждение о том, что одной из ключевых функций образования становится подготовка конкурентоспособной личности. Именно такой личности, которая – если применимо здесь известное определение Ортега-и-Гассета – должна «стать вровень со временем» [Ортега-и-Гассет, 2007]. При этом хотелось бы обратить внимание: речь идет не только и не столько о высшем образовании. Полностью признавая его «локомотивные функции» относительно образования в целом, важно осознание обществом того непреложного факта, что речь идет о важности развития образования как единой системы, как своеобразной модели непрерывной, незаконченной, построенной на потребности в постоянном обновлении знания.

Еще раз подчеркнем, что ключевая роль университета под сомнение не ставится, так как только этот образовательный сегмент призван и способен генерировать смыслы и вычленять тренды развития всей системы образования. Однако следует учитывать кратно возросшую зависимость друг от друга всех

образовательный ступеней. Сегодня уже хорошо известно, что провалы даже на уровне дошкольного детства, при тех темпах и глубине, которые демонстрирует современное образование, в полном объеме закрыть позднее уже практически невозможно.

Разговор о дошкольном детстве и начальной школе не является предметом данного раздела. Это – отдельный мир, а, скорее даже, вселенная. Но именно она непосредственно закладывает основы образованности (или необразованности) человека. По меткому выражению известного специалиста в вопросах общего образования Л. Любимова: «приход в первый класс несоциализированной личности компенсировать дальше очень сложно. Если вообще возможно» [Любимов, 2014, с. 6].

Позволим себе небольшое отступление, которое, на первый взгляд, может показаться не вписывающимся в заявленную тему, но это только на первый взгляд. Практика современных образовательных процессов свидетельствует о том, что негативные тенденции, заложенные на начальном этапе образовательного пути, в соответствии с классическими законами синергетики, оборачиваются невосполнимыми потерями на последующих этапах. По классификации Э. Лоренца, это то самое свойство «эффекта бабочки», когда малые, казалось бы, незначительные отклонения в начальных условиях могут спровоцировать большие расхождения результатов: если бабочка взмахнула крыльями в Китае, то это вполне может объяснить возникновение урагана в Америке [Пугачева, 1998, с. 42].

Тревожащее уже не только специалистов сокращение лексического запаса ребенка, отсутствие умения работать (на смысловом уровне) с текстами, разорванность триады «писать – читать – говорить». . . При «проваленности» этих составляющих, автоматически «проваливается» и процесс формирования личности. Эти лакуны в образовании ребенка практически ставят крест на ожиданиях, что на выходе из системы (во всяком случае ее формального этапа) мы получим «человека понимающего». Без понимания же, как и без целостного мировоззрения, сформировать широту кругозора, адаптивные способности, социальную ответственность невозможно.

Современный мир образования, с одной стороны, демонстрирует потрясающую диверсификацию, а, с другой, стремление к целостности. Такое противоречие, во многом, ключ к пониманию особенностей мира образования, его нацеленности на восприятие образовательного поля как целостного, с четко вычленившимся гуманистическим вектором. Фантастический прирост знаний, происходящий ежедневно и даже ежечасно, привел к тому, что если сегодня человек не сосредоточен на какой-то одной конкретной отрасли знания, то он физически не в состоянии отследить динамику ее развития. В этом случае он отстает, утрачивает квалификацию. Сложилась парадоксальная ситуация, когда уже нет знания как такового, а возникла «множественность» знаний, получаемых большим количеством разных наук. В очень сложном современном мире стало также сложно формировать целостное мировоззрение, позволяющее понять происходящие глобальные процессы. И это при том, что именно понимание является залогом возможности человека полноценно функционировать в условиях постоянной неопределенности, нарастающих изменений и прогнозировать последствия своей деятельности.

Без понимания совершенно нереально построить доверительные отношения, без которых, в свою очередь, невозможно конструктивное сотрудничество. Способностями создавать принципиально новое, будь то тексты или смыслы, обладают немногие, но вот способностью понимать, представляется, может обладать практически каждый здоровый человек. Психологи и педагоги знают: способность к пониманию можно развивать. Но как это делать в условиях перманентного реформирования системы образования, когда при всех декларативных заявлениях о первичности креативности и творческих подходов, победу в реальном секторе одержали стандартизация и усреднение. Более того, когда практически всю образовательную среду пропитал дух «рейтингмании».

Никто не спорит: рейтинги позволяют иметь критерии, ориентиры и подсказки. Знать и понимать рейтинговые методологии, тенденции и индикаторы необходимо. Но все

сегодняшние рейтинги сориентированы исключительно на демонстрацию способности образовательной системы или конкретного университета к высшим достижениям. И это при том, что в современной образовательной практике апробированы и давно существуют иные индикаторы, позволяющие соотносить себя с другими, улавливать тренды и тенденции. К примеру, в европейской системе образования хорошо известен принцип ранжирования университетов по группам признаков. Авторы – члены Лиссабонского совета [Эдерер, 2009], авторитетной образовательной структуры, специализирующейся на аналитических исследованиях в области высшего образования. Принцип основывается, если его квалифицировать в общих чертах, на следующих методологических подходах: 1. система высшего образования призвана учитывать, в первую очередь, баланс интересов общества и индивида; 2. университет должен быть способен к полноценному участию в создании общества, которое ведущей своей ценностью считает человеческий капитал (не только элиты, а максимально возможного числа людей) [Эдерер, 2009, с. 174].

Лиссабонский совет в лице Эдерера П., Шулера Р., Виллмса С. активно продвигает идею, согласно которой в условиях современных цивилизационных процессов уже недостаточно развивать и продвигать лишь элитную группу ведущих национальных университетов в расчете на то, что они «потянут» за собой остальных. Приоритетная задача – обеспечение качественного образования и подготовка к адекватному восприятию реальных социо-экономических процессов максимального числа людей (независимо от их возраста, социального статуса и, в какой-то мере, предыстории образования). «Лиссабонское ранжирование» опирается на шесть ключевых критериев [Эдерер, 2009]:

- охват – способность высшей школы выпускать большое (относительно численности населения страны) количество специалистов определенного образовательно-квалификационного уровня;

- доступность – готовность образовательных учреждений

зачислять и обучать студентов, которые имеют большой перерыв после окончания средней школы или невысокий уровень учебных достижений;

- эффективность – способность системы образования готовить специалистов, реально востребованных на рынке труда;

- привлекательность – наличие реальных возможностей предоставления такого спектра образовательных программ (и их качества), который делает данную систему высшего образования предпочтительной для иностранных студентов;

- возрастной охват – способность университетского сектора обеспечивать условия для получения образования в течение всей жизни;

- гибкость – наличие факторов, делающих конкретную образовательную систему готовой к изменениям и воспринимающей их.

Конечно, описанный принцип ранжирования не бесспорен, но в контексте рассматриваемой проблемы, важно другое: он позволяет увидеть и очертить индикаторы, игнорирование которых в современных условиях объективно не позволит образовательной системе той или иной страны функционировать в режиме LLL. Допустим, вузы всегда и везде заинтересованы в студентах, демонстрирующих высокую результативность. Такое стремление университетов абсолютно объяснимо. Но парадокс кроется в том, что системная перспектива требует совершенно иных подходов. Для системы (именно системы) высшего образования предпочтительным должен быть прием студентов с невысоким уровнем предварительной подготовки. Именно это позволяет, в конечном итоге, создать условия для повышения образовательного уровня страны. С точки зрения формирования человеческого капитала, соответствующего современным вызовам, университетский сектор более ценен в том случае, если он реально готов к приему и обучению студентов с разным уровнем способностей и готовности, но при этом без потери качества получаемого образования.

Или – традиционные трактовки взаимосвязи университета с работодателями. Подавляющее большинство вузов сегодня,

по-прежнему, сориентированы на всем известное трудоустройство. В то время, как рынки труда, в чистом виде, уже давно не представляют собой идеальных механизмов распределения специалистов с высшим образованием. Их нужно знать, отслеживать, учитывать, но не воспринимать – априори – как ключевой показатель. Тем более, что современная высшая школа уже хорошо понимает (во всяком случае, должна понимать), что она готовит студента к профессиям, которых еще не существует, к решению проблем, пока не проявившихся, к жизни в условиях постоянной неопределенности и высокой конфликтности. Рассчитывать при этом на рынок труда как на главный индикатор качества подготовки – сие уже анахронизм.

Аналогичны подвижки и в понимании способности университетов к работе с разными возрастными когортами. Создание условий (в первую очередь, организационно-дидактических) для обучения так называемых «нетрадиционных» студентов – этого уже сегодня недостаточно. Требуются принципиально иные психолого-педагогические, содержательные возможности для тех, кто попадает в сферу деятельности университета, функционирующего в соответствии с моделью *lifelong learning*.

Анализируя глобальные образовательные процессы, стремясь вычленять в них главное, улавливать тенденции и противоречия, очень важно не утратить возможность видеть взаимосвязь между общезначимыми вещами и личностью. Удивительный философ конца XX века Мераб Мамардашвили через все свое творчество пронес простую до гениальности и гениальную до простоты мысль о том, что все значимые для человека в этом мире вещи – добро, красота, любовь, порядочность – не существуют сами по себе. Они сопровождают нас только в том случае, если есть люди, которые их исповедуют и осуществляют. Чтобы наша жизнь не утратила нравственных начал, кто-то должен быть нравственным. Если никто вокруг не поступает порядочно, то и порядочности взяться неоткуда. Так же и законопослушность, уважение, милосердие. Все это может существовать в мире только через человека. И это правило имеет силу всеобщего [Щербенко, 1999]. Например,

чтобы общество было правовым, должны быть люди, соблюдающие законы. Или, чтобы образование поспевало за вызовами и помогало человеку быть со-временным, необходимы люди, каждый день делающие образование инновационным. Речь идет о неразрывной взаимосвязи глобального и личного. Неразрывной хотя бы в силу того, что нет личности – нет и тех ценнейших вещей, о которых идет речь.

Причины многих проблем, накопившихся в системе образования, думается, кроются в утрате диалоговости – ключевого фактора качественного образования, в отсутствии, если позволительно такое сочетание, достаточного числа личностей с «лица необщим выражением». Конечно, личность может появиться при любых условиях. Но для того, чтобы это превратилось в норму, в системе образования должны действовать (и достаточно длительное время) факторы, способствующие этому. Многие важные факторы и реалии сымитировать невозможно. При всем огромном количестве групп влияния, заказчиков-потребителей и т. п., главными субъектами образовательного процесса (именно образовательного, а не обучающего) были и остаются Учитель и Ученик. И оттого, насколько они готовы к функционированию в принципиально иных для образовательного действия условиях, зависят его эффективность и результативность.

В обстановке сверхбыстрых изменений, о которых уже шла речь, разумно быть хотя бы на один-два шага впереди остальных игроков на образовательном поле и если не спрогнозировать, то хотя бы грамотно оценить складывающуюся ситуацию. Основа для такого опережения, с одной стороны, постоянное экспериментирование и такой же постоянный анализ его результатов, а с другой стороны – опора на новые, свежие источники информации, статистику, литературу. Сегодня университетам приходится рассчитывать только на себя, самим искать ответы на лавинообразные вызовы и подбирать ресурсы для адекватных ответов. Привычные патерналистские подходы канули в лету, а значит выстраивать кадровую политику, обеспечивать кадровую работу в условиях перехода к модели

LLL университеты должны самостоятельно, взяв на себя ответственность за возможные риски и последствия.

К сожалению, приходится констатировать, что становление отечественной историографии проблемы кадровой составляющей университетского сектора образования только происходит. По ряду объективных и субъективных причин процесс сильно затянулся. Серьезных аналитических публикаций крайне мало. Даже достоверность статистики – большой вопрос. В отечественной литературе, в своем большинстве, преобладает дробная, локальная тематика. Методологическая невыстроенность только запутывает картину. Есть, конечно, и исключения среди авторов, публикующихся в Украине, определенный интерес представляют работы Бойко Е. [Бойко, 2000], Гришновой Е. [Гришнова, 2001], Жовтой [Жовта, 2003], Литвинюка А. [Литвінюк, 2004].

Иная ситуация сложилась в Российской Федерации, где проблема кадров высшей школы в условиях перехода к LLL разработана глубже и добротнее. Сложился интереснейший «центр притяжения» таких исследований – это Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва), располагающий специальными структурами – институтом гуманитарных историко-теоретических исследований им. А. В. Полетаева и институтом образования, академическим журналом «Вопросы образования» (зарегистрированным в наукометрической базе Scopus) и др. В НИУ «ВШЭ» публикуется и переводная литература и наработки авторов, работающих в университете. К числу фундаментальных, значимых для изучения проблемы развития профессорско-преподавательского корпуса относятся публикации Кузьмина Я. [Кузьминов, 2007], Любимова Л. [Любимов, 2009], Фрумина И. [Каркой, 2014] и др.

В целом историография сложилась разновекторная и достаточно валидная. Опираясь на опубликованный массив монографий, статей, диссертаций, есть возможность анализировать проблему готовности профессорско-преподавательского корпуса высшей школы к функционированию в новых условиях

и, в первую очередь, при переходе к модели непрерывного образования. Но прежде, чем переходить к анализу современного состояния профессорского сословия, представляется необходимым и целесообразным сделать краткий исторический экскурс, без которого понять многие сегодняшние коллизии будет невозможно.

Первое, на что в этом плане хотелось бы обратить внимание, так это принципиально разный генезис зарождения университетского сектора образования в Западной Европе и в Российской империи, в состав которой входило до 90% современных украинских территорий. В наших исторических реалиях идея университета транслировалась «сверху вниз». Первоначально это была классическая административно-бюрократическая модель, которая только с течением времени получила опору в виде общественной потребности. Этим, во многом, объясняется разная система взаимоотношений государства и университета, четко прослеживающаяся зависимость и иной стиль взаимоотношений власти и профессорского сообщества. Обозначенные процессы в классических традициях историзма проанализированы в монографии «Русские профессора. Университетская корпоративность или профессиональная солидарность» [Вишленкова, 2012]. Авторы отмечают: «отсутствие в Российской империи общественной потребности в высшем образовании делало верховную власть единственным гарантом существования университета. Поэтому... профессора отчетливо понимали, что без финансовых, административных и идеологических инвестиций правительства университет в России существовать не может».

В условиях полной зависимости от намерений, усилий, возможностей и интересов политической власти университетские корпорации выражали ей свою преданность и благодарность, смиряясь с государственным контролем над учебным процессом, доказывали чиновникам государственную пользу собственных научных занятий, мечтали о поощрениях и «получении правительственных заказов на исследования» [Вишленкова, 2012, с. 21–22]. Не абсолютизируя процитированное, все же,

представляется немаловажным, что сценарий формирования преподавательского корпуса отечественного университета был совершенно иным, нежели в Европе. Тем более, что и в дальнейшем процессы шли по-разному. На эту разность накладывались и последствия сложных социально-политических коллизий, имевших место в нашей стране на протяжении всего XX и начале XXI веков. Достаточно вспомнить трагедию университетского мира, связанную с потрясениями 1917 года. Если после февральских событий российская профессура еще была, отчасти, едина, то в дальнейшем избежать раскола не удалось. Размежевание произошло не столько даже по факту партийной принадлежности, сколько по степени принятия или отрицания революционного радикализма. Большая часть университетского профессорского сословия не сочла возможным поддержать красный террор, гражданскую войну и другие ультрарадикальные формы разрешения общественных противоречий. Другая часть, признав неизбежность происходящего, приняла и поддержала Октябрь.

Последствием такого размежевания стала массовая эмиграция интеллигенции, в т.ч. и людей мира университета. Определенная часть преподавателей не уехала, пыталась активно включиться в решение новых задач. В любом случае «разрыв 1917 г.» не мог пройти бесследно. Ни количественно, ни качественно. Утрата эволюционного воспроизводства преподавательского корпуса сказывалась еще многие годы. «Изгнание мэтров» – печально известная высылка научной интеллигенции, ситуацию только усложнила, сильно обеднив и общий культурный, и образовательный фон. Еще один разрыв, более поздний по времени, репрессии и война, практически окончательно прервали традиции формирования университетского профессорско-преподавательского корпуса, существовавшие в дореволюционной империи.

Профессура нового советского университета, генетической памятью все же «скрепленная» с двухсотлетней историей отечественного высшего образования, по-иному, нежели в Европе, выстраивала свои взаимоотношения с властью. Такой

генезис наложил отпечаток на процессы, протекающие в высшей школе практически весь век XX и до настоящего времени.

«Встряска» отечественного университета, связанная с коллизиями 90-х годов и первыми десятилетиями XXI в., ощутимо подорвала (в который уже раз) преподавательский корпус высшей школы. Массовизация университетского образования, ускоренная «переделка» отраслевых вузов в университеты, все это тоже негативно сказалось на преподавательской академической культуре. Качественно кадровая ситуация попросту рухнула. Классическая академическая профессура, в подавляющем своем большинстве, либо оставила университеты, либо состарилось.

Парадоксально, но именно в наиболее востребованных социально-экономических и гуманитарных направлениях ситуация оказалась наиболее сложной. Резкое увеличение образовательных программ по этим направлениям могло удовлетворить возникший «кадровый голод» за счет, как минимум, трех традиционных источников: 1. переход преподавателей из других направлений; 2. совместительство имеющихся преподавателей; 3. быстрый рост подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру и докторантуру. Первые два канала привели к существенному снижению качества, что было абсолютно неизбежно. Третий же позволил получить исключительно количественные параметры [Любимов, 2009, с. 203–204].

Ситуация, способствовавшая дальнейшему ослаблению преподавательского корпуса университетского сектора образования, проанализирована еще в начале 2000-х ректором НИУ ВШЭ Я. И. Кузьминовым [Кузьминов, 2007], который отмечал, что имевшее место в 90-е годы длительное недофинансирование высшего образования привело к тому, что вузы прошли две своеобразные стадии адаптации. На первой, как правило, профессиональная преподавательская среда еще поддерживала относительно высокую планку, как бы не замечая финансовых ограничений. Снижение качества здесь не критично. А вот на второй стадии, которая наступает через 12–15 лет,

происходит смена старых работников на новых. «Новые профессионалы в своей массе рекрутируются из людей, согласных на более низкий доход и статус, чем их предшественники... Достигается новое равновесие – за счет сниженного уровня претензий и снижения качества. ...Общество долго не замечает, что все меняется» [Любимов, 2009, с. 201].

Недофинансирование особо опасно еще и тем, что вернуться к прежнему положению простым увеличением финансирования уже нельзя. Новые профессионалы оказываются просто не готовыми работать лучше ни в отношении качества, ни в отношении морали. Вытеснить их из занимаемой сферы, заменить более амбициозными и ответственными работниками – задача сложная сама по себе, а в комбинации с повышением оплаты (что является необходимым условием восстановления нормального положения дел) практически неразрешимая [Каркой, 2014, с. 11]. Феномен недофинансирования привел к серьезным институциональным изменениям в высшей школе, к ее заметной дегуманизации. Трансформация мира университета происходит не только у нас. Но помноженная на экономические факторы, она заметно повлияла на состояние академической культуры. «Наиболее печальной чертой нового университетского этоса... стала очевидная коррупция, сопряженная с охватывающим большинство... студенчества явлением, которое на Западе называют cheating – мошенничество». Оба ключевых университетских сообщества оказались поражены одной и той же болезнью (у которой лишь проявления разные) [Лисюткин, Фруммин, 2014, с. 206].

Изменения академической культуры или, по Л. Любимову, утрата академического этоса, проявляющаяся в утверждении моделей поведения, которые ранее в вузовской среде были и невозможны, и недопустимы, – явления, характерные не только для нашего университетского сообщества. Об этом пишут Э. Леонтьева [Леонтьева, 2008], С. Николаев [Николаев, 2011], Л. Федоренко [Федоренко, 2005], Стефан П. Хейнеман [Хейнеман, 2006] и др. Но, к сожалению, нельзя не согласиться с Я. И. Кузьминовым, отмечающим, что наша болезнь

не уникальна, но именно у нас она оказалось самой запущенной. Академическая мораль настолько ослабела, что перестала быть реальным фактором воздействия на поведение субъектов образовательного процесса.

Так или иначе, но объективные характеристики профессорско-преподавательского состава в условиях перехода к модели непрерывного образования едва ли всеяют оптимизм и создают серьезные препятствия для адаптации преподавательского корпуса к работе в рамках совершенно иной концептуальной образовательной модели – lifelong learning.

Эволюция отечественного преподавательского корпуса (как и всей университетской системы в целом) оказалась слабым ответом на современные вызовы. Поэтому сегодня преподаватели вместо прежнего пиетета испытывают на себе – в полной мере – серьезные последствия пренебрежения со стороны общества. Сложившаяся ситуация близка к критической. Такая жесткая оценка – не дань моде и не желание сгустить краски. Ее необходимо признать, проанализировать, «разгрести заваль» и, опираясь на имеющиеся точки роста, двигаться в направлении позитивных ориентиров. Если следовать логике И. Пригожина, то кризис – это та ситуация, при которой один ресурс полностью исчерпан и пришло время искать другой ресурс.

Думается, на нынешнем этапе трансформации высшей школы, хотя бы в первом приближении, крайне важно понять не только, что собой представляет пункт «А», в котором мы находимся и который принимаем за точку отсчета, но и куда мы движемся, какими чертами и характеристиками наделен пункт «В». Необходимо смоделировать некую идеальную модель, на которую можно будет ориентироваться при разработке кадровой политики современного инновационного университета. Иными словами, какие базовые характеристики помогут университетскому преподавателю чувствовать себя комфортно в новой образовательной модели.

Современное образовательное поле строится таким образом, что роль преподавателя возрастает в геометрической прогрессии. Меняются функции, формы деятельности,

дидактические подходы и т. д. Но роль – возрастает. Связано это не в последнюю очередь с тем, что происходит ярко выраженная персонализация процессов, протекающих в высшем (и не только) образовании. Уже практически можно констатировать как данность тот факт, что мы имеем дело сегодня со все возрастающей зависимостью не преподавателя от университета, а наоборот. Все чаще и чаще в различных рейтингах конкуренция проявляется не между университетами, а между дисциплинами, программами, учебными курсами и преподавателями [Глинский, 2011]. Одновременно прослеживаются тенденции быстрого выдвижения на ключевые позиции университетского сообщества фактора коллективной деятельности профессорско-преподавательского состава. Этот фактор, во многом, залог эффективной трансформации в силу того, что успешными реформы могут стать только в случае объединения большого числа «людей университета». Только при таких условиях возможны необратимые адаптивные изменения. Равнодушие преподавателей к предлагаемым изменениям, их пассивная роль обрекают университеты на неизбежную периферизацию и исчезновение. В уже упоминавшейся работе Бертона Р. Кларка встречаем: трансформация должна вестись на локальном уровне, в самом университете. И длиться она может годами и даже десятилетиями [Бертон, 2011, с. 23–26].

Для современного преподавателя важна социальная активность. Не формальная или демонстрационная, а реальная, эффективная, сфокусированная на самых разных аспектах и гранях функционирования университета. Но социальная активность невозможна без восстановления социального доверия. Эти характеристики не формируются сами по себе. Процесс развития социальной активности длителен и многогранен. Преподаватель будет доверять и активно включаться в реализацию трансформационных процессов лишь при условии, что от него реально что-то будет зависеть, он сможет повлиять на происходящее, ощутит себя «частью происходящей действительности». Без специальных институций, позволяющих включать преподавателя в подготовку и организацию

изменений, все усилия останутся, по определению М. Мамардашвили, лишь «знаковыми действиями».

Социально активный и «социально доверяющий» преподаватель – неперемное и ключевое условие трансформации мира университета, его перехода к системе LLL и встрече с другими возможными моделями организации образовательного пространства, способного эффективно функционировать в режиме «вызова Аполлона», т. е. по закону «вызов – ответ», сформулированного Арнольдом Тойнби [Тойнби, 1991].

Преподавательской гильдии предстоит не только понять, но и принять смену образовательных моделей, главное отличие между которыми заключается, прежде всего в том, что акцент делается на необходимости образования в течение всей жизни. К сожалению, «непрерывка» пока еще воспринимается многими как идея надстройки, дополнительного обучения в тех случаях, когда основного, базового не хватает. Новая же модель принципиально трактует образование как незавершенное [Волков, 2008].

Образование в современных условиях составляет ядро карьеры в течение всей жизни, а еще в середине прошлого века карьера строилась на накоплении авторитета и жизненного опыта в рамках регулярной деятельности. Как результат – происходит индивидуализация образовательных траекторий: львиную долю набора образовательных параметров комплектов уже не государство по отношению к пассивному объекту обучения, а самостоятельный человек, личность для себя самой. С этим утверждением связан целый ряд фундаментальных последствий, которые являются основополагающими для определения кадровой стратегии университетского сектора образования в современных условиях [Волков, 2008]. Имеется ввиду:

- резкое увеличение выбора, формирование открытого рынка образовательных модулей, которые заменяют ранее существующие стандарты;

- понятная система признания результатов образования в каждом модуле;

– новое регулирование образовательного рынка: государство уже не в состоянии обеспечивать полный контроль за качеством образовательных программ; акценты при регулировании смещаются на обеспечение полноты и достоверности информации, предоставляемой образовательными институциями.

В новой модели – LLL – вместо жестко предписанных и конечных траекторий обучающиеся самостоятельно выстраивают индивидуальные образовательные траектории и становятся мобильными за счет возможности реального выбора учебных курсов и программ (речь идет и о формальном, и о дополнительном образовании) [Волков, 2008].

Реализация названных подходов возможна только в том случае, если профессорско-преподавательский корпус будет готов к ответам на такие вызовы. Важнейшим фактором реализации новой образовательной модели является формирование готовности и мировоззренческой потребности в переобучении. Учитывая, что «в системе непрерывного образования ключевым фактором результативности является самостоятельная работа учащихся, а, следовательно, их самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования» [Волков, 2008, с. 40]. Для этого на всех уровнях образовательной системы должен быть обеспечен доступ к образовательным ресурсам, в первую очередь, в форме общедоступных библиотек, цифровых образовательных ресурсов на основе отечественных разработок и локализации лучших образовательных ресурсов мира. Этими образовательными ресурсами должны уметь воспользоваться, в первую очередь, представители преподавательского корпуса.

Быстрое развитие системы непрерывного образования, индивидуализация образовательных траекторий – все это кардинально меняет и саму роль преподавателя и условия его найма. Во-первых, возникают принципиально иные черты соответствующего рынка труда:

– быстро сокращается число так называемых «герметичных» университетов, преподаватели которых не работают нигде, кроме этого учебного заведения; многократно увеличивается

доля преподавателей-совместителей, «выходцев» из иных сфер деятельности – бизнеса, науки, госуправления и т. д.;

– происходит своеобразное «наложение» друг на друга рынка труда преподавателей и рынка труда работников других интеллектуальных сфер деятельности, что ведет к заметной дифференциации зарплат преподавателей;

– начинают активно включаться селективные механизмы, стимулирующие ускоренное замещение слабых, не вписавшихся в новые условия преподавателей на более перспективных [Волков, 2008, с. 44].

Во-вторых, в совершенно иную плоскость перемещается проблема повышения квалификации профессорско-преподавательского корпуса. Эта задача из формально-принудительной быстро трансформируется в реальный фактор профессионального развития и сохранения в профессии. Уже за преподавателями остается право определения наиболее оптимальных форм, продолжительности и даже ресурсного обеспечения. Такие коллизии, особенно на мировоззренческом, да и на организационном уровне, нужно не только понять и принять, но и найти оптимальные пути реализации.

Систематическое повышение квалификации – проблема не такая уже и легко разрешимая. Организация учебного процесса в высшей школе, во всяком случае, отечественной, не приспособлена пока к достаточно высокой автономности и мобильности преподавателя. К тому же, не стоит забывать, что прежняя система работы с кадрами в основных своих формах сложилась еще в середине XX века и пока не претерпела соответствующих изменений. И если она была достаточно эффективной для своего времени, то под модель LLL ее подстроить невозможно. Нужны абсолютно иные правила и условия.

Преподаватели высшей школы уже сегодня соприкасаются с большим количеством и других вызовов, порожденных переходом образования к иной модели. В их числе:

– перманентное реформирование, которое далеко не всегда приводит к улучшению образовательной системы;

- массовизация университетского образования (граничащая со всеобщим) при сохранении прежних учебных конструкций и методик;
- расширение сектора некачественного образования (особенно среднего);
- возрастающая всеобщая дистанцированность участников образовательного процесса;
- социокультурный разрыв между основными субъектами образовательных институтов;
- необходимость установления и поддержания многочисленных новых социальных связей, которые пришли в высшую школу вместе с «непрерывкой» и т. д.

Такой микс принципиально новых вызовов делает преподавателя уязвимым. Особенно в условиях смены образовательной модели. Профессорско-преподавательский корпус, как бы это странно ни прозвучало – нуждается в социально-психологической поддержке и даже защите. В условиях автономизации и резкого роста самостоятельности университетов, представляется, эта проблема выдвигается в число архиважных. Крепкий «академический оплот» [Бертон, 2011] – основа основ (в совокупности с другими, но, при этом – наипервейшая) современного инновационного университета, отважившегося на самостоятельное плавание в эпоху всеобщей неопределенности.

Думается, не будет преувеличением вывод о том, что кадровое обеспечение инновационной деятельности учреждений высшего образования в условиях реализации модели LLL представляет собой самую сложную проблему современного образовательного поля. Если университету вообще и отечественному в частности удастся найти подходы к ее решению, выиграют все: личность, общество, государство. Безусловно, поиск адекватных ответов находится в совершенно иной системе координат, нежели совершенствование существующих принципов кадровой работы. Речь скорее должна идти о принципиально новой кадровой стратегии, разработка и – главное – реализация которой потребуют объединения усилий

всех без исключения заинтересованных сторон. Но в сердцевине этого большого объединения должны находиться Преподаватель и Университет.

ЛИТЕРАТУРА

Байденко В. Модернизация профессионального образования: современный этап / Байденко В. И., Джерри ванн Зантворт. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2003. – 674 с.

Бертон Р. Кларк. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Бертон Р. Кларк. – М. : Изд. дом ВШЭ. – 2011. – 240 с.

Бойко Є. Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрямки вдосконалення фінансового забезпечення ввз / Бойко Є. // Фондовий ринок. – 2000. – № 17. – С. 28–30.

Вишленкова Е. Русские профессора. Университетская корпоративность или профессиональная солидарность / Вишленкова Е., Галлиулина Р., Ильина К. – М. : Новое литератур. обозрение. – 2012. – 656 с.

Волков Н. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / Волков Н., Кузьминов Я., Реморенко И. // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32–64.

Глинский А. В. Статистика против мифологии в сфере образования / А. В. Глинский, О. А. Донских, Е. В. Макаридина // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2011. – № 6. – С. 25–31.

Гребнев Л. Образование: рынок «медвежьих услуг» / Гребнев Л. // Высш. образование сегодня. – 2005. – № 3. – С. 55–65.

Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении / Гребнев Л. // Высш. образование в России. – 2004. – № 1. – с. 40–44.

Грішнова О. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / Грішнова О. – Київ : Знання ; КОО. – 2001. – 254 с.

Жовта І. Якість науково-педагогічних кадрів вищої школи України / Жовта І. // Вища школа. – 2003. – № 4. – С. 27–30.

Згага П. Современные тенденции высшего образования в Европе / Згага П. // Высш. образование сегодня. – 2005. – № 3. – С. 21–26.

Зорина Л. Единство двух культур в содержании непрерывного образования / Зорина Л. // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 22–28.

Килин П. Проблемы непрерывного экономического образования / Килин П. // Педагог. – 1997. – № 2. – С. 15–21.

Кузьминов Я. Наши университеты / Кузьминов Я. // Высш. образование сегодня. – 2007. – № 10. – С. 9–15.

Леонтьева Э. Неформальные отношения в сфере высшего образования (из опыта международных исследований коррупции) / Леонтьева Э. // Высш. образование в России. – 2008. – № 3. – С. 99–108.

Лисюткин М. Как деградируют университеты? К постановке проблемы / Лисюткин М., Фрумин И. // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4-5. – С. 12–21.

Литвінюк О. Наукові кадри: конкурентоспроможна якість, а не процес і форма / Литвінюк О. // Бюлетень ВАК України. – 2004. – № 2. – С. 4–9.

Лукашенко М. Вертикальная интеграция в системе образования / Лукашенко М. // Высш. образование в России. – 2002. – № 3. – С. 10–24.

Любимов Л. Образование XXI века: от дошкольного детства до пенсии / Любимов Л. // Приоритеты развития образования: теория, методология, практика: материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2014 г. – Харьков, 2014 г. – С. 5–13.

Любимов Л. Угасание образовательного этоса / Любимов Л. // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 201–210.

Массовое высшее образование. Триумф БРИК? : научное издание / М. Карной, П. Лоялка, М. Добрякова и др. ; пер. с англ. : М. Добрякова, Л. Пирожкова. – М. : Издат. дом ВШЭ, 2014. – 526 с.

Николаев С. Уязвимые сферы деятельности вуза в свете антикоррупционной политики государства / Николаев С. // Экономика образования. – 2011. – № 1. – С. 33–38.

Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Ортега-и-Гассет Х. // Alma mater (Вест. высш. шк.). – 2007. – № 8. – С. 35–41.

Петерсон Л. Непрерывное образование на основе деятельностного подхода / Петерсон Л. // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 21–28.

Пугачева Е. Синергетический подход к системе высшего образования / Пугачева Е. // Высш. образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.

Романова С. Тенденції неперервної освіти в зарубіжних країнах / Романова С. // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 213–217.

Тойнби Арнолд Джозеф // Современная западная философия : Словарь / сост. и отв. ред. Малахов В.С., Филатов В.П. – М. : ТО-Остожье, 1998. – С. 410–411.

Ушаков М. На пути к обучающему обществу (задачи и технологии) / Ушаков М. // Alma mater (Вест. высш. шк.). – 2013. – № 4. – С. 9–16.

Федоренко Л. «Теневые» отклонения в вузе: грани проблемы / Федоренко Л. // Социол. исслед. – 2005. – № 10. – С. 62–64.

Хейнеман С. Образование и коррупция / Хейнеман С. // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 5. – С. 32–37.

Цифровой архив (репозиторий) ХГУ «НУА» <http://dispace.nua.kharkov.ua:8080/jspui/>.

Щурин К. К структуре непрерывного профессионального образования / Щурин К. // Высш. образование в России. – 2005. – № 2. – С. 20–29.

Эдерер П. Ранжирование систем высшего образования: граждане и общество в эру знаний / Эдерер П., Шулер Ф., Виллмс С. // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 171–202.

1.4. Потребительство и анти-потребительство в образовательных практиках современных студентов

Батаева Екатерина

В современной философии и социологии образования активно дискутируется проблема потребительского позиционирования современной молодежи в самых разных жизненных контекстах, включая сферу образования [Астахова, 2013, с. 43–44]. Потребительские практики молодежи можно расценить, с одной стороны, как эффект тотального распространения основных принципов «общества потребления» (Ж. Бодрийяр) во всех социальных контекстах, а с другой стороны, как результат социальной инфантилизации молодежи (Н. Жесткова, Г. Ефимова), проявляющейся в социальной незрелости, творческой импонтенции и завышенных амбициях. Социальный инфантилизм формирует рецептивное отношение к жизни и к окружающим, от которых ожидают не столько отношения партнерства, сколько патронаж, опека и покровительство. Социальные инфантилы привыкают потреблять готовые продукты, интеллектуальный fast-food, который не надо самостоятельно производить, над которым не надо трудиться, который можно просто «взять» и «усвоить» (а если родители, учителя или преподаватели не успели вовремя его приготовить, то остается возможность для выражения недовольства и желчной критики). Потребительские практики молодежи можно рассматривать как знак или болезнь нашего времени, с которой можно бороться (или, наоборот, с которой следует смириться). В то же самое время следует признать, что потребительство является хотя и весьма распространенной, но все же не тотальной поведенческой стратегией современной молодежи, часть которой (быть может, незначительная часть) нацелена на творческое созидание, практику анти-потребительство.

В современной социологии и философии образования конъюмеристская проблематика традиционно рассматривалась в контексте темы коммерциализации современных

университетов (анализу этого аспекта проблемы посвящены работы С. Ароновица, Д. Бока, М. Нуссбаум, Б. Ридингса, У. Шумара). Более широкое поле обсуждения проблемы консьюмеризма в сфере образования открывается в контексте концепции «колонизации жизненного мира системой» Ю. Хабермаса – колонизации свободного коммуникативного пространства современного человека консьюмеристскими установками системы потребления, увековечивающей схемы утилитарного и меркантильного (или инструментального) жизневосприятия. Согласно Ю. Хабермасу, общество функционирует в двух режимах – режиме «жизненного мира» (повседневной жизни человека, высшими ценностями которого являются свобода, любовь, взаимопонимание, лишённое меркантильных оборотов) и режиме «системы» (системы власти и денег, переориентирующей человека на поиск выгоды и прибыли, на достижение статуса превосходства над другими социальными акторами). По мнению Ю. Хабермаса, в современном мире мы становимся свидетелями «колонизации» жизненного мира бюрократической системой, эффектом которой становится монетаризация взаимоотношений между людьми (переведение повседневного общения в режим «купли-продажи») и установление тотального контроля над частной жизнью человека. Ю. Хабермас полагал, что сфера образования, которая должна быть парафией «жизненного мира», подвергается атакам «системы» бюрократического надзора, в результате чего «колонируется» и формализуется коммуникативный контекст образовательного пространства [Habermas, 1981, p. 372]. Как полагает Тэд Флеминг (*Ted Fleming*), в системе высшего образования можно наблюдать не только властно-политический, но и денежно-экономический аспект «колонизации жизненного мира»: «полезное знание часто фреймируется как техническое и инструментальное. Опасность заключается в том, что в университетах студентов воспринимают как потребителей, а преподавателей – как поставщиков услуг. Колонизация неолиберальной экономикой – это кризис, с которым столкнулись университеты. Все

определяют деньги. Однако власть и деньги не должны быть императивами жизненного мира, солидарность которого не может быть результатом ни принуждения, ни покупки» [Habermas, *critical theory*, 2009, p. 116]. Проанализируем специфику консьюмеризации коммуникативного пространства современных университетов сквозь призму теории «общества потребления» Ж. Бодрийяра, З. Баумана и в соотношении с проблемой социального инфантилизма, изучаемой Б. Ананьевым, С. Вершловским, Г. Ефимовой, Н. Жестковой, Ю. Косолаповым, В. Могуном и др.

Потребительское отношение современных студентов к получаемому образованию можно заметить в намерении «приобретать» удобоваримое, легко усваиваемое знание, которое в дальнейшем можно будет конвертировать в простейшие функциональные навыки по выполнению производственных задач; в недоверии к гуманитарному (особенно теоретическому) знанию, лишенному операционализованного контекста и в силу этого воспринимаемого как бесполезное; в значительном сужении познавательного горизонта, искусственно ограниченного пределами практического разума; в поверхностном знакомстве с дисциплинарным контекстом (оцениваемом по шкале пригодится – не пригодится), следствием чего становится крайне быстрое «выветривание» полученных знаний (вернее, информации). Особенностью любых потребительских практик является их сиюминутность: удовольствие от приобретенного товара, которое человек испытывает в момент покупки, быстро сменяется остро переживаемым чувством скуки и неудовлетворенности, требующими новых впечатлений и новых приобретений. Аналогичные метаморфозы наблюдаются и в случае с потребительским усвоением образовательных программ: знание потребляется в момент его восприятия, после чего оно благополучно забывается (будучи сохраненным лишь на бумаге или электронных носителях). Потребительски настроенный человек хронически испытывает чувство усталости, абсолютно не связанной с проделанной работой или иной жизненной активностью. Как заметил Ж. Бодрийяр, «усталость как

коллективный синдром постиндустриальных обществ принадлежит к области глубоких аномалий, «дисфункций» благосостояния. ...Усталость (или «астения») может интерпретироваться как ответ в форме пассивного отказа со стороны современного человека на условия существования в обществе потребления» [Бодрийяр, 2006, с. 230–231]. Аналогичным образом, студенты с потребительскими установками легко идентифицируются по хронической скуке на занятиях, по отсутствию живого интереса к любым дисциплинарным концепциям, по патологической усталости, проявляющейся в нежелании учиться, в уверенности, что кто-то другой (преподаватели, Google или Википедия) должны решить за них познавательные проблемы.

Как полагает З. Бауман, корень потребительства следует искать в ненадежности современной жизни, которая особенно болезненно ощущается социальными акторами в аномийных/ трансформирующихся обществах. «Ненадежность социального бытия способствует восприятию окружающего мира как совокупности товаров для непосредственного потребления» [Бауман, 2008, с. 177]. Приобретая товар-знание и складывая его в электронные хранилища, социальный актор обретает иллюзию опоры и временное ощущение уверенности, которое быстро исчезает (после окончания акта потребления). Результатом подобной настроенности социальных акторов на восприятие мира как совокупности товаров становится взаимная отчужденность и недоверие, склонность к установлению с другими людьми недолговечных, «одноразовых» (Э. Тоффлер) отношений, которые также можно потреблять и оценивать по принципу «полезные-неполезные». В отношениях с преподавателями студенты-потребители используют описанный П. Сорокиным механизм «сита», который в данном случае предстает в несколько модифицированном виде: консьюмеристы прагматически «просеивают» преподавательский состав кафедры/факультета/вуза, отдавая предпочтение (иерархически возвышая) власть имущих, способных «посодействовать» карьерному росту, отношения с которыми, тем не менее, также потребляются (с извлечением обязательной выгоды).

Подобный ростовщический расчет проявляется и в отношениях с другими студентами, которые могут быть восприняты и использованы (вернее, потреблены) как инструмент для достижения собственных утилитарных целей или самоутверждения. Подобная атомизация потребительских контактов является, согласно З. Бауману, фундаментальной особенностью консьюмеризма: «существует связь между консьюмеризацией ненадежного мира и дезинтеграцией человеческих связей. В отличие от производства потребление – это по своей сути индивидуальная деятельность, даже когда она выполняется в компании с другими людьми» [Бауман, 2008, с. 178]. Человек Потребляющий (*Homo Consumens*) существует в изолированном мире разорванных отношений с другими людьми, воспринимая их как вещи, как средства для удачного вложения и символического обмена.

Существует связь между потребительскими установками личности и социальным инфантилизмом, удачно отмеченная Н. Жестковой и Г. Ефимовой [Ефимова, 2014; Жесткова, 2013]. Социальный инфантил потребительски относится к жизни и, наоборот, потребительские установки человека свидетельствуют о его социальной незрелости и инфантилизме, поэтому не будет ошибкой использовать эти понятия в сопряжении: инфантилизм/потребительство. Социальный инфантилизм/потребительство сопряжено с экстернализмом, с неуверенностью в собственных силах и возможностях, а также с поиском Покровителя, способного решить все жизненные проблемы. Социальный инфантил/потребитель абсолютно уверен, что все происходящее в его жизни – это результат влияния (или вмешательства) других людей/организаций, но не плод его личных усилий. Отсюда слабая результативность и невысокая вероятность достижений в учебной деятельности.

Как полагает Н. Жесткова, социальный инфантил демонстрирует слабые результаты рефлексивной деятельности, не будучи склонным к самоанализу и, как следствие, не имея адекватного представления о собственной личности. Как правило, инфантил предъявляет завышенные требования

к окружающим, что сопряжено с усиленной рационализацией собственного поведения и мышления, которое он склонен облагораживать и переоценивать. Студенты с инфантильными/потребительскими установками часто склонны к нарциссическому самолюбованию и самопревозношению, не будучи способными к самокритике и адекватному самоанализу, который единственно способен стимулировать деятельную активность личности. «Демонстрируя себе и другим только видимость успешности, социальный инфантил с каждым днем все больше и больше тренирует все свои подвластные сознательному контролю инструменты восприятия и переработки информации в этой способности *не замечать, не знать и не понимать* ничего реально происходящего» [Жесткова, 2013, с. 130].

Г. Ефимова выделила социологические показатели инфантильно-потребительского поведения студента. «Социальный инфантилизм студенческой молодежи наблюдается в *учебном* (приоритет диплома, а не знаний; списывание; прогулы занятий и т. д.), *научно-исследовательском* (плагиат в работах; недобросовестность в проведении экспериментальных исследований и т. д.), *профессиональном* (инертность в трудоустройстве), *общественном* (отсутствие четкой гражданской позиции), *личностном, семейно-бытовом* плане и т. д. Также социальный инфантилизм идентифицируется через нежелание личности активно участвовать в социальной жизни коллектива организации, учебного заведения, относительно безразличии к выбору места работы и последующему карьерному росту, равнодушию к успеваемости и неспособности применять на практике полученные знания» [Ефимова, 2014]. Можно ли бороться с явлением социального инфантилизма и потребительства современных студентов? Насколько эффективной может быть эта борьба? Какие конструктивные способы противодействия консьюмеризации и инфантилизации образовательных практик студентов можно предложить?

Во-первых, поскольку консьюмеристские практики студентов поощряются и поддерживаются системой инструментальных интеракций в вузах, то можно предположить, что

изменение концептуальных основ современного образования, поворот от инструментальных к коммуникативным формам взаимодействия (описанных Ю. Хабермасом и М. Хоркхаймером) может способствовать формированию не-консьюмеристских установок и препятствовать инфантилизации студенчества. Инструментальная модель обучения в вузах предполагает сконцентрированность агентов системы образования на трансляции знаний (от преподавателя – к студентам), качество усвоения которых контролируется посредством различных рейтингов, тестов, экзаменов. Студент в инструментальном универсуме превращается в пассивный объект, задачей которого становится безропотно принимать и заучивать информацию, преподносимую преподавателями, без права на критику, сомнения или коррекцию услышанного. Подобная система обучения формирует габитус интеллектуальной скованности и творческой пассивности, поддерживая самовосприятие студентов как инфантов, маленьких детей, питающихся той пищей, которую им готовят взрослые. И наоборот, создание в вузах коммуникативного пространства взаимного научения, в котором студенты и преподаватели становятся соучениками (П. Фрейре), на равных взаимодействующими и на равных обсуждающими концептуальные проблемы, может способствовать формированию интеллектуальной зрелости (versus инфантильности) студентов, обретших опыт сотрудничества с уже сформировавшимися учеными. Живая вовлеченность в коммуникативный процесс, который невозможно «закрепить» в готовых интеллектуальных конструктах, результаты которого сложно потреблять как готовый продукт, может содействовать развитию анти-потребительских жизненных установок студентов, их настроенности на участную, а не отстраненную интеллектуальную активность.

Во-вторых, поскольку одним из основных компонентов потребительства в сфере образования является уверенность студентов (иногда поддерживаемая преподавателями) в том, что ценными являются скорее практические, нежели теоретические знания, что именно полезность (а не истинность)

является высшим критерием получаемой информации, то в целях формирования анти-потребительских образовательных стратегий следовало бы поставить под вопрос утилитаристскую парадигму образования, поощряющую идею потребляемости и выгоды знаний. Можно согласиться с З. Бауманом, что чем совершеннее и гуманней знание, тем менее оно связано с прагматическими установками, тем сложнее его использовать как товар. «Чем меньше мысль можно объяснить в терминах, знакомых и понятных для мужчин и женщин, погруженных в ежедневную борьбу за выживание, тем больше она соответствует стандартам человеческой природы; чем меньше она может быть оправдана в терминах материальной выгоды и использования как ценника, прикрепленного к ней в супермаркете или на фондовой бирже, тем выше ее гуманизирующая ценность» [Бауман, 2008, с. 50].

В-третьих, можно предположить, что инфантилизации/консьюмеризации студенческих образовательных практик может способствовать сама модель студенто-центрированного образования. Если мысленно визуализировать эту модель, то можно представить себе большого ребенка, являющегося центром вселенной, вокруг которого вращается мир взрослых (родителей, преподавателей), всячески пытающихся угодить/ублажить свое чадо. Осознание себя «центром» не формирует внутренней уверенности, но, наоборот, может задержать личностное развитие человека, подпитывая неадекватное самопредставление. Личностная зрелость предполагает способность воспринимать других людей не как размытую «периферию», обслуживающую «центр», но как равноправных и равноценных (лучше – разноценных) личностей, каждая из которых занимает свой жизненный центр. Смысловой аспект много-центренности (а не одно-центренности) образовательного пространства хорошо угадывается в концепции *лично-центрированного* (versus *студенто-центрированного*) образования, в которой развивается идея сотрудничества (а не субординации) всех субъектов образовательного процесса – и преподавателей, и студентов. Студенты, существующие в полицентрическом

пространстве, занимают субъектные позиции со-авторов коммуникативного процесса обучения, готовых взять на себя ответственность за результаты собственной деятельности или бездействия (в чем, собственно, и проявляется зрелость социальных акторов).

В дальнейшем тему образовательного потребительства стоит обсудить в нескольких концептуальных контекстах. Следовало бы выяснить, с каким ценностным паттерном (традиционалистским, модернистским или постмодернистским) в большей степени коррелируют анти-потребительские практики студентов (можно предположить, что именно модернистское мышление в большей степени коррелирует с потребительскими установками в сфере образования, тогда как постмодернистские ценности самореализации и свободы соотносятся с анти-потребительскими приоритетами)? Какой уровень доверия (макро-доверия к различными институтам и организациям или микро-доверия к окружающим людям) типичен для студентов, предпочитающих потребительские (или анти-потребительские) образовательные практики (можно сформулировать гипотезу, что консьюмеристское жизневосприятие должно коррелировать с низким уровнем микро-доверия и средне-высоким уровнем макро-доверия, тогда как анти-консьюмеризм должен быть связан с высоким уровнем микро-доверия к окружающим людям и средне-низким уровнем макро-доверия к общественным институциям)? Какие формы мотивации (мотивации достижения, аффилиации, избегания неудачи или мотив власти) соплагаются с потребительским или анти-потребительским поведением студентов в сфере образования (представляется, что образовательное потребление студентов должно быть связано с мотивами избегания неудачи и власти в большей степени, чем с мотивами достижения и аффилиации)?

ЛИТЕРАТУРА

Астахова Е. В. Современный студент: риски адаптации к условиям непрерывного образования / Астахова Е.В. // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.» – Харків, 2013. – Т. 19. – С. 40–48.

Астахова Е. В. Социокультурный разрыв между поколениями как новый вызов системе образования / Астахова Е. В. // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Філософія. Філософські перипетії. – Харків, 2015. – Вип. 52. – С. 85–89.

Батаева Е. Потребительство и анти-потребительство в образовательных практиках современных студентов / Е. В. Батаева // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.» – Харків, 2016. – Т. 22. – С. 278–288.

Бауман З. Текучая современность / З. Бауман ; [пер. с англ. под ред. Ю. Асочакова]. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 240 с.

Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Жан Бодрийяр ; [пер. с франц., послесл. и примеч. Е. А. Самарской]. – М. : Республика ; Культурная революция, 2006. – 269 с.

Ефимова Г. Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества [Электронный ресурс] / Ефимова Г. // Наукоеведение : Интернет-журн. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/09PVN614.pdf> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Жесткова Н. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности // Н. Жесткова // Вестн. Перм. ун-та. Серия: Философия. Психология. Социология. – 2013. – Вып. 2(14). – С. 128–136.

Habermas, *Critical Theory and Education* / edited by Mark Murphy and Ted Fleming. – New York : Routledge, 2009. – 216 p.

Habermas J. *Theory of Communicative Action* / Habermas J. – Transl. by T. McCarthy. – Boston, Mass. : Beacon Press, 1981. – Vol. 2: *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. – 463 p.

1.5. К проблеме инструментализации образовательных стратегий студентов

Батаева Екатерина

Как уже отмечалось выше, в современной социологии и философии возрождается интерес к теории инструментального и коммуникативного действия Ю. Хабермаса и М. Хоркхаймера, в которой была засвидетельствована ситуация инструментализации социальной жизни современного человека и оговорены перспективы ее коммуникативизации. Можно констатировать факт, что и в современной системе высшего образования наиболее типичными стали инструментальные стратегии и практики студентов, сутью которых является отношение к образованию как к «инструменту» для получения вынесенных в будущее материальных и карьерных бонусов, при этом терминальная самооценочность образования как коммуникативного процесса поставлена под вопрос. Для того, чтобы понять, *как* сопротивляться инструментализации образовательных практик студентов, *что* нужно предпринять в целях коммуникативизации учебного процесса в вузах, необходимо предварительно выявить основные смысловые характеристики понятий «образовательных стратегий» и «образовательных практик» и рассмотреть основные (и наиболее типичные) их формы.

Понятие «образовательной стратегии» означает выбор социальным актором определенного образа/стиля поведения в образовательной среде, соответствующего его/ее ценностным ориентациям и жизненным целям, характеризующегося определенной долговременной устойчивостью. Образовательные стратегии формируются в процессе социализации социального актора и являются результатом интериоризации наиболее типичных позиций его социального окружения (на уровне общества, социальных групп, в которых он функционирует, а также на уровне межличностного взаимодействия с родителями, сверстниками, учителями, – со значимыми и обоб-

щенными Другими). Можно сказать, что образовательные стратегии – это одновременно плод как сознательного решения человека (решения, какой вуз и специальность выбрать, насколько упорно и систематически (или, наоборот, расслабленно и не-интенсивно) учиться, на какой образовательный уровень ориентироваться – уровень бакалавра или магистра), так и бессознательного усвоения наиболее типичных для конкретного общества моделей отношения к высшему образованию вообще и к конкретным вузам в частности. В том случае, если социальный актор уже выбрал определенную образовательную стратегию, он будет на повседневном уровне действовать в соответствии с ней, реализуя определенные образовательные практики (к примеру, будет регулярно и интенсивно заниматься или, наоборот, «прогуливать» занятия, надеясь на то, что все «как-то само собой устроится»). Понятие «практика» обладает параметрами воспроизводимости и повторяемости. По отношению к образовательным практикам вполне применимы идеи П. Бурдьё, представленные в «Практическом смысле»: «практика разворачивается во времени и обладает всеми соответствующими характеристиками, такими как необратимость, которая разрушается при синхронизации... Практика всецело имманентна длительности, а потому идет рука об руку со временем – не только потому, что она разворачивается во времени, но и потому, что в самой ее стратегии заложено обыгрывание времени и особенно темпа» [Бурдьё, 2001, с. 159]. Таким образом, если понятие «образовательной стратегии» ориентирует на перспективное видение и анализ наиболее типичных и распространенных в конкретном обществе моделей обучения учеников и студентов, то концепт «образовательных практик» предполагает изучение каждодневных действий социального актора, реализующих программу соответствующей образовательной стратегии.

Какие разновидности образовательных стратегий (и, соответственно, образовательных практик) можно выделить? В статье К. Фурсова «Образовательные стратегии студентов

на этапе выхода на рынок труда» проанализированы восемь форм образовательных стратегий (стратегия самореализации в профессиональной сфере, стратегия избегания деятельности («вечный студент»), стратегия направленного развития, стратегия «экспертный подход», стратегия самоопределения в карьере, стратегия воспитания дипломированного специалиста, стратегия инвестирования в «корочку» и стратегия профессиональной карьеры), выбор которых обусловлен «влиянием таких факторов-условий, существующих во внешней среде, как характер вуза, получаемая специальность, ресурсный потенциал семьи, личные действия индивида в ходе обучения» [Фурсов, 2006, с. 224]. Е. Корбут по итогам социологических исследований, проведенных в Белоруссии в 2007-2008 гг., выделила три образовательных стратегии – «получение диплома», «получение образования» и «получение знаний» [Корбут, 2008, с. 228]. Рассмотрим три другие разновидности образовательных стратегий, которые соотносятся с тремя жизненными стратегиями, описанными Т. Абульхановой-Славской, Ю. Резник и Т. Резник [Резник, 1996] (речь идет о стратегиях жизненного благополучия, социального успеха и самореализации).

Стоит начать с самой популярной в современном образовательном пространстве стратегии – стратегии «инвестирования в корочку», которая соплагается с жизненной стратегией материального благополучия. Студент, выбравший указанную стратегию, в первую очередь сориентирован не столько на получение глубоких профессиональных знаний, не столько на самосовершенствование в профессии, сколько на приобретение оптимального (лучше сказать, минимального) набора навыков, которые в будущем можно будет инвестировать в свое «рабочее место». Студент-инвестор главную цель своего пребывания в вузе видит в накоплении нужного количества баллов, необходимых для получения экзамена/зачета по изучаемым дисциплинам, которые, в свою очередь будут необходимы в дальнейшем для получения «корочки». Менее важным для него является само содержание учебного процесса, интерес к обучению у него отсутствует (но зато присутствует интерес

к финальному приобретению сертификата специалиста). Не будет ошибкой определить образовательные практики студента-инвестора как инструментальные, поскольку в них манифестируется отношение к образованию как к инструменту для приобретения в будущем определенного набора жизненных благ, при этом само по себе образование расценивается как «подсобное средство» для получения прибыльного рабочего места. Диплом воспринимается только лишь как способ/ средство приобретения в будущем престижной социальной позиции.

Инструментализация образовательных практик студентов-инвесторов порождает специфическое отношение к разным субъектам образовательного процесса – преподавателям, другим студентам – которые воспринимаются в контексте ценностной системы «выгодных покупок». Отношения устанавливаются и поддерживаются лишь с теми из них, кто сможет обеспечить приобретение лучших (и более престижных) знаков статусного превосходства, чей символический, социальный или экономический капитал является наивысшим. Что же касается учебных практик студентов-инвесторов, то для них характерна, с одной стороны, перманентная скука и усталость, проявляющаяся в апатичности и отсутствии интереса к изучаемым темам, а с другой стороны, периодическая активизация учебной деятельности, наблюдаемая в тех ситуациях, в которых можно приобрести большое количество баллов за определенный вид учебной работы.

Если говорить о психотипе студента-инвестора, то вполне очевидно, что для него характерны экстернальные жизненные установки, слабая мотивация достижения и социальный инфантилизм, проявляющийся в неготовности брать на себя ответственность за результаты собственной жизнедеятельности. Социальной инфантилизм характеризуется слабо развитой субъектностью (неумением контролировать и проектировать собственную жизнь, существованием «одним днем», слабым пониманием того, что автором собственной судьбы является не кто-то другой, а он/а сам/а), потребительским отношением

к жизни. Студент, выбравший стратегию «инвестирования в корочку», следует жизненным установкам расчета и рационального интереса, рассчитывая не на собственные силы и упорство, не на познавательную активность, а на технический результат, предоставляемый другими (родителями, спонсорами или иными субъектами образовательного процесса).

Согласно результатам социологических исследований, образовательная стратегия «инвестирования в корочку» является доминирующей в современном обществе (что вполне согласуется с тезисом Ю. Хабермаса об инструментализации жизни в современном мире). Так, в исследовании «Ценностные ориентации и жизненные планы современного студенчества», проведенного в 2012–2013 гг. учеными Харьковского национального университета им. Н. В. Каразина, в ходе которого было опрошено 3058 студентов вузов Украины, 628 студентов вузов России и 300 студентов вузов Белоруссии, было выявлено, что «наиболее распространенным (модальным) типом современного студента становится студент, сориентированный не на овладение знаниями, а на получение диплома (около 60% опрошенных), а также не мотивированный на то, чтобы стать высококвалифицированным профессионалом в избранной области. Его отличают неготовность к интенсивной учебной деятельности, желание экономить интеллектуальные силы, академическая нечестность, стремление превратить учебный процесс в развлекательную программу, восприятие незаслуженной, в том числе и «купленной» оценки как нормы, низкий уровень достижений в академической сфере» [Сокурянская, 2015, с. 58]. Студенты-инвесторы (или «прагматики», по определению Л. Сокурянской) являются выразителями утилитаристской и меркантильной жизненной позиции, особенностью которой является «поэтизация» выгоды и расчета во всех контекстах социального существования.

Менее распространенной формой образовательных стратегий является «стратегия карьерного роста» (соотносимая с жизненной стратегией социального успеха), отличительной особенностью которой является отношение к обучению и к выс-

шему образованию не просто как к возможности получить диплом, а как к важному этапу в построении профессиональной карьеры. Студенты-карьеристы – вполне старательные ученики, внимательно относящиеся ко всем учебным заданиям, демонстрирующие достаточно высокие показатели учебной деятельности. В то же самое время для них не характерно «упоение» наукой, отношение к профессии как к призванию, как к возможности творческого становления собственной личности, но – только лишь как к средству достижения престижных социальных позиций. В отличие от студентов-инвесторов, студенты-карьеристы заинтересованы в получении именно той профессии, которой они обучаются в вузе и которую они не собираются менять после получения «корочки». Но так же, как и для студентов-инвесторов, для студентов-карьеристов характерно инструментальное отношение к получаемому образованию как к средству для приобретения «активов», не совпадающих с самим процессом обучения и вынесенных в отдаленное будущее.

Для образовательных практик «карьеристов» нехарактерно вовлечение в «здесь и сейчас» взаимодействия с преподавателями и другими студентами, которое воспринимается, скорее, как технический процесс или технология (=инструмент) накопления символических знаков профессионализма. Как и «инвесторов», их в большей мере интересует «внешнее стимулирование» посредством оценок и накопленных баллов, нежели внутренняя мотивация саморазвития. С определенной долей условности, можно заключить, что в современных постсоветских странах процент «карьеристов» составляет около 20% (согласно результатам вышеупомянутого исследования «Ценностные ориентации и жизненные планы современного студенчества», «наиболее значимыми мотивами получения высшего образования для представителей этого кластера является стремление стать высококвалифицированным специалистом в избранной области (100%), обеспечить себе материальный достаток в будущем (100%), а также желание повысить свой социальный статус и иметь более престижную

позицию в обществе (44%)» [Сокурская, 2015, с. 58]. Причиной условности подобного вывода является то, что упомянутое исследование проводилось на несколько иных теоретических основаниях, хотя перечисленные выше признаки описываемого кластера свидетельствуют о содержательной идентичности сравниваемых позиций.

В третьей образовательной стратегии (стратегии самореализации в профессиональной сфере), в отличие от двух предыдущих, осуществляется деконструкция инструменталистских практик, которая сочетается с коммуникативизацией образовательной деятельности. Для студентов, избравших стратегию самореализации, основным критерием качества образования является возможность получать удовольствие от обучения и от обретаемых знаний, возможность саморазвития и самосовершенствования в рамках избранной специальности. В то же самое время эти студенты стремятся углублять свои познания не только по своей специальности, но и в смежных научных областях, нацеливаясь на интеллектуальное «саморасширение», обретение научной эрудированности и разносторонности знаний. Интересно, что студенты-креаторы в меньшей степени интересуются внешними «подкрепителями» учебной активности (вознаграждением посредством баллов или стипендии), гораздо больше их стимулирует субъективное стремление «быть» образованным, «стать» высококлассным специалистом, «получать радость» от профессиональной деятельности, что свидетельствует об их высокой достижительности, интернальности и социальной зрелости. Во время занятий студенты-креаторы активно вовлекаются в коммуникативное взаимодействие с преподавателем и другими студентами, будучи нацеленными на достижение истины и выработки собственной творческой и оригинальной позиции по обсуждаемым вопросам. Их интенцией является не стремление подавить или затмить других собственной эрудицией, но – достичь такого понимания проблемы, которое будет ясным и очевидным для всех участников коммуникативного процесса. И в этом смысле они реализуют практики достижения согласия, являющиеся, по

мнению Ю. Хабермаса, признаком коммуникативности: совершая коммуникативное действие, «акторы идут на то, чтобы внутренне согласовывать между собой планы своих действий и преследовать те или иные свои цели только при условии *согласия* относительно данной ситуации и ожидаемых последствий» [Хабермас, 2001, с. 199].

Кластер студентов-креаторов (которых Л. Сокурская называет «профессионалами-идеалистами») составляет, согласно результатам исследования «Ценностные ориентации и жизненные планы современного студенчества», около 20% современных студентов в Украине, России и Белоруссии; «в этом кластере доминируют такие мотивы, как стремление стать высококвалифицированным специалистом в избранной области (83%), стать культурным, образованным человеком (43%), обеспечить себе интересное общение в настоящем и будущем (23%)» [Сокурская, 2015, с. 58].

Итак, мы рассмотрели три образовательные стратегии (стратегию «инвестирования в корочку», стратегию «карьерного успеха» и стратегию самореализации в профессиональной сфере), первые две из которых являются инструментальными по своему характеру. Попробуем понять *причины* сложившейся ситуации; почему именно инструментальные образовательные практики стали доминирующими в современном постсоветском обществе (как было показано выше, около 80% студентов выбрали инструментальные стратегии «инвестирования в корочку» и «карьерного успеха»)? Выделим три группы факторов, которые могли содействовать подобной инструментализации сферы образования.

Во-первых, необходимо упомянуть «технические» причины, которые стали следствием реформирования высшего образования в результате присоединения к Болонскому процессу. В данном контексте показательным является мнение профессора Л. Сокурской, которая провела параллели между введением единого государственного экзамена (в Украине – внешнее независимое тестирование (ВНО)) и 100-балльной системы оценивания знаний студентов, с одной стороны,

и негативными изменениями в области учебных мотиваций студентов, с другой. «Что касается ВНО, то с его введением ухудшились качественные характеристики, в частности, стартовые знания студентов. Введение ВНО спровоцировало безответственное отношение школьников к тем дисциплинам, по которым они не проходят тестирования. Это привело к сужению кругозора абитуриентов, их эрудиции, снижению интеллектуального потенциала студенчества, а также будущих специалистов» [Сокурянская, 2015, с. 58]; «мы наблюдаем возрастание безответственности студенческой молодежи; к сожалению, для значительной части современных студентов гораздо более важны не знания, а баллы, которые они получают по результатам модульного контроля или за выполнение тех или иных заданий» [Сокурянская, 2015, с. 59]. Подобные изменения в образовательных практиках формируют габитус минимализма в познавательных запросах, проявляющийся в ориентации на обретение минимума знаний, необходимых для получения оптимальной оценки и, как следствие, порождающий инструментальное отношение к образованию как к средству (а не как к самооценности). Образовательный минимализм находится в контрадикторных отношениях со стремлением к максимальному углублению и расширению познавательного горизонта, с познавательным максимализмом, сопротивляющимся инструментализации образовательных практик.

Во-вторых, следует указать на наличие смысловой связи между инструментальным отношением к жизни и экстернализмом, сутью которого является возложение ответственности за собственную жизнь, за свои успехи и неудачи на окружающих людей, на конкретную организацию (учебную или профессиональную), на государство или на судьбу. Экстернал не склонен прилагать дополнительные усилия, чтобы менять свою жизнь, расширять самосознание и углублять понимание учебных или профессиональных тем – он просто «плывет по течению», излишне не напрягаясь. Для экстернала характерен минимализм в самых разных его проявлениях – от минимальных требований к самому себе до минимальной активности в социальном

контексте. Поскольку экстернал отчужден от активной жизни и избегает любое внутреннее напряжение (необходимое для достижения высоких интеллектуальных результатов), то он вырабатывает инструментальное отношение к миру и к людям, предпочитая видеть во всем и всех лишь средство, формальное и отчужденное, которое можно использовать с большим или меньшим успехом. И, наоборот, существует смысловая связь между интернализмом (характеризуемым внутренним локусом контроля, высоким уровнем жизненной и социальной достижительности и ответственности) и коммуникативными практиками, нацеленными на обретение взаимопонимания в разных жизненных ситуациях.

Студенты, избравшие стратегию самореализации в профессиональной сфере, являются интерналами с преобладающими коммуникативными жизненными установками; студенты, избравшие стратегию «инвестирования в корочку», занимают экстернальные позиции, отдавая предпочтение инструментальным жизненным практикам. Можно выдвинуть гипотезу, что среди современной молодежи преобладают именно экстерналы и именно поэтому наиболее типичным для современных студентов является инструментальное отношение к образованию. Косвенно эту гипотезу подтверждают результаты социологического всеукраинского мониторинга, проведенного в 2015 г. под эгидой института социологии НАН Украины, согласно которым значительный процент украинцев (около 46%) полагают, что их жизнь в большей мере зависит от внешних обстоятельств, тогда как только 23% утверждают, что результаты их жизнедеятельности в большей мере зависят от них самих (около 31% ответили, что то, *как* складывается их жизнь, «в равной степени зависит как от них, так и от внешних обстоятельств») [Українське суспільство, 2015, с. 261]. Можно предположить, что в среде студенчества могут быть зафиксированы похожие пропорции по параметру экстернализма-интернализма.

В-третьих, для объяснения факта доминирования стратегии «инвестирования в корочку» (которая, как было указано выше, сопоставляется с жизненной стратегией материального

благополучия) следует подключить гипотезу ценностной значимости недостающего (гипотезу дефицита), предложенную Р. Инглхартом для объяснения постмодернизации ценностей в современном мире: для небогатых обществ, в которых на повестку дня вынесены проблемы выживания, обеспечения семьи элементарными знаками комфортной жизни, приоритетными становятся материальные ценности благополучия. Если юноша или девушка социализировались в ситуации относительной бедности, то они усвоят (сознательно или бессознательно) именно материальные ценности, которые являются типичными для таких обществ. Если спроецировать концепцию Р. Инглхарта на анализируемую проблему образовательных стратегий, то можно будет сделать вывод, что в постсоветских странах, в которых уровень благосостояния населения еще недостаточно высок (с определенным разбросом по странам), вполне ожидаемой становится приоритетность материально-ориентированных жизненных стратегий. Тот факт, что студенты массово ориентированы на инструментальные практики достижения материального благополучия (и гораздо реже задумываются над вопросами самореализации в своей профессии) является отражением (или преломлением) общественной ситуации «дефицита материальных благ».

ЛИТЕРАТУРА

Абульханова-Славская К. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К. – М. : Мысль, 1991. – 158 с.

Бурдье П. Практический смысл / Пьер Бурдье; [пер. с фр. А. Бикбова, К. Вознесенской, С. Зенкина, Н. Шматко]. – СПб. : Алетей, 2001. – 562 с.

Заборова Е. Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования / Заборова Е., Озерова М. // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – № 3 (116). – С. 105–111.

Корбут Е. Образовательные стратегии студентов белорусских вузов как фактор развития Интернет-образования / Е. Корбут // Коммуникация в социально-гуманитарном знании, экономике, образовании :

материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 13–14 нояб. 2008 г., г. Минск. – Минск, 2008. – С. 228–229.

Резник Т. Жизненное ориентирование личности: анализ и консультирование / Резник Т. // Социол. исслед. – 1996. – № 6. – С. 110–118.

Сокурянская Л. Реформування освітньої системи України як чинник трансформації функцій вищої школи [Електронний ресурс] / Сокурянская Л. // Трансформация социальных функций образования в современном мире: материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2015 г. – Харьков, 2015. – С. 54–61. – Электрон. версия печат. публ.: режим доступа: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/handle/123456789/466> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Українське суспільство. Моніторинг соціальних змін / за ред. В. Ворони, М. Шульги. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2015. – Вип. 2(16). – 524 с.

Фурсов К. Образовательные стратегии студентов на этапе выхода на рынок труда / Фурсов К. // Статистика и социология образования. – 2006. – № 2. – С. 222–239.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Хабермас Ю. ; [пер. с нем. под ред. Д. Складнева]. – СПб. : Наука, 2001. – 379 с.

1.6 Инструментализация межличностных взаимоотношений в ситуации академического моббинга

Батаева Екатерина

В современной гуманитарной теории достаточно много внимания уделяется моббингу¹ на рабочем месте, который многие теоретики расценивают как глобальную социальную проблему, обладающую эпидемическим/пандемическим характером (именно такие термины используют, к примеру, Д. Фармер [Farmer, 2011, p. 196], П. Маккарти [Einarsen *et al.*, 2004, p. 240] и Х. Лейман [Leymann, 1996, p. 174], анализируя феномен распространенности моббинга в организациях и трудовых коллективах всех стран мира). Во многих странах Западной Европы и Америки созданы специальные институты, изучающие проблему моббинга, задачей которых является разработка конкретных рекомендаций, как бороться с этой «социальной болезнью» XXI века. Изучение моббинга как новое исследовательское направление стартовало в 80–90-е гг. XX века в скандинавских странах и довольно быстро обрело популярность в других странах Западной Европы, в США, Австралии и ЮАР. Наиболее известными учеными, изучающими моббинг на рабочем месте, считаются скандинавские теоретики Х. Лейман (H. Leymann), С. Эйнерсен (S. Einarsen), Д. Ольвеус (D. Olweus), Д. Салин (D. Salin), ученые из Великобритании К. Л. Купер (C. L. Cooper), А. Лифуг (A. Liefoghe), Р. Сайферт (R. Seifert), Х. Хозл (H. Hoel),

¹ От англ. mobbing (mob – толпа) – слово, использованное этологом К. Лоренцом для описания поведения группы небольших животных, атакующих одного более сильного и большого животного. Х. Лейман применил термин «моббинг», анализируя явление травли одного или нескольких сотрудников в трудовом коллективе. Согласно результатам исследования Х. Леймана, одна треть «жертв» моббинга подвергались гонениям со стороны одного человека; чуть более 40% подвергались травле со стороны 2–4 мобберов [Leymann, 1996, p. 175].

немецкий теоретик Д. Запф (D. Zapf), канадский ученый Д. Фармер (D. Farmer), американские теоретики Л. Кишли (L. Keashly), Б. Ноуэл (B. Nowell), Л. Сперри (L. Sperry), Д. Ямада (D. Yamada), австралийские ученые П. Джордан (P. Jordan) и П. Маккартни (P. McCarthy), С. Мерес-Штайнман (S. Marais-Steinman) из ЮАР. В отечественной науке наибольшее внимание уделяется проблеме академического моббинга (моббинга в вузовских коллективах), которую изучают Я. Алферова, С. Дружилов, Н. Кораблева, Е. Користина, В. Кудинов, И. Лагутина, Л. Нижегородова, А. Скавитин, А. Соловьев, О. Сорока. Все названные теоретики исследуют проблему моббинга в контексте разных дисциплин – психологии, социологии, правоведения, медицины, менеджмента, поскольку понять и объяснить комплексный феномен моббинга можно, лишь действуя в междисциплинарном контексте и используя методы анализа различных наук. Психологи и медики изучают психологические и психосоматические изменения личностных характеристик человека, оказавшегося участником моббинга; социологи исследуют социокультурные, политические и социально-экономические факторы, влияющие на динамику развития и распространенность этого феномена; менеджеры пытаются выявить организационные аспекты динамики моббинга, правоведаы разрабатывают юридические основы борьбы с негативными последствиями моббинга на рабочем месте. В философии образования тему моббинга нужно обсуждать в контексте проблемы инструментализации межличностных взаимоотношений в академическом пространстве, в результате чего происходят определенные метаморфозы в восприятии другого человека (преподавателя, студента, коллеги, «агента системы образования») как «инструмента» для достижения личных целей, как конкурента или противника, по отношению к которому можно использовать запрещенные способы борьбы (сплетни, клевету, игнорирование достижений, унижения, попытки вытеснить из коллектива и т. д.). Моббинг можно рассматривать как проявление «колонизации жизненного мира» человека «системой властного контроля и денежными

отношениями», вследствие чего происходит нарушение свободного коммуницирования между социальными акторами, утрата диалогической/полилогической настроенности на взаимопонимание и поиск согласия, монетаризация и бюрократизация взаимоотношений.

Моббинг, буллинг, конфликт: к определению понятий. Понятие моббинга близко по смыслу понятию буллинга и довольно часто в научной литературе их используют как синонимы. Моббинг также иногда определяют, используя понятие «конфликт» с акцентом на длительности его протекания. Тем не менее, существуют серьезные концептуальные различия между моббингом, буллингом и конфликтом, которые нужно иметь в виду, анализируя содержание этих явлений.

В западной литературе классическим считается определение моббинга, предложенное С. Эйнерсеном, Д. Запфом, Х. Хоэлом и К. Л. Купером [Einarsen *et al.*, 2004, p. 15] (в которое включены некоторые идеи шведского психолога Х. Леймана, одного из общепризнанных первооткрывателей феномена моббинга): моббинг означает «унижения, оскорбления, социальную изоляцию кого-либо или негативное воздействие на осуществление кем-либо рабочих задач. Термин буллинг/моббинг применяют по отношению к деятельности, интеракциям или процессам, проявляющимся регулярно (еженедельно) в течение определенного периода времени (примерно 6 месяцев). Моббинг – это процесс, в результате которого человек, оказавшийся объектом травли², попадает в тяжелое положение и становится мишенью систематических негативных социальных действий» [Einarsen *et al.*, 2004, p. 15]. Приведенное определение можно дополнить еще одной формулировкой, предложенной С. Эйнерсеном в 1994 г.: «моббинг полезно применять для описания и обозначения ситуаций на рабочем месте, для которых характерно восприятие чьего-либо поведения как систематически нацеленного на унижение и фрустриро-

² В англоязычной литературе для обозначения объекта моббинга используют термины «жертва» (the victim), «мишень» (the target).

вание работника, который не способен/на защитить себя или выйти из этой ситуации» [Einarsen, 1994]. В определении С. Эйнерсена, Д. Запфа, Х. Хоэла и К. Л. Купера выделены существенные признаки моббинга: 1) *регулярность негативных акций* и практик, направленных против одного или нескольких работников; при этом в списке негативных акций традиционно упоминаются оскорбления, унижение, изоляция или игнорирование достижений работника, придирки к выполненной работе, контроль «до мелочей», назначение невыполнимых сроков (deadline) для реализации задач с последующей жесткой критикой, сокрытие полезной информации, распространение клеветы и слухов, сознательное разрушение репутации человека, принижение его политических и/или религиозных убеждений, реже – физическое насилие или угроза его применения³ [Leymann, 1996, p. 170]; 2) *длительность* агрессивного поведения моббера/ов⁴ (от 6 месяцев до нескольких лет), которое воспринимается «жертвой» как враждебное; 3) *дисбаланс власти* между сторонами моббинга («The imbalance of power between the parties») [Einarsen *et al.*, 2004, p. 10]: «жертва» моббинга неспособна/ен себя защитить и противостоять группе мобберов, вследствие чего воспринимается нападающими как человек, который находится в иерархически низшем положении и в силу своей психологической слабости заслуживающим негативного к себе отношения. 4) *виктимизация/стигматизация* «мишени», имеющая своим итогом нанесение тяжелых психологических травм «объекту» моббинга [Einarsen *et al.*, 2004, p. 14]. Еще в 80-е гг. XX века Х. Лейман установил ряд негативных фактов, свидетельствующих о тяжелом психологи-

³ По мнению некоторых теоретиков, в объем понятия «моббинг» не следует включать сексуальные домогательства на рабочем месте, которые правильнее рассматривать как отдельный вид правонарушений [Einarsen *et al.*, 2004, p. 31].

⁴ В англоязычной литературе инициаторов/субъектов моббинга обозначают с помощью терминов «моббер» или «мобби» (the mobby), «нарушитель» (the perpetrator), «актор» (the actor).

ческом состоянии жертв моббинга⁵, проявляющемся в повышенной тревожности, перманентном состоянии отчаяния, снижении работоспособности, нарушении памяти, бессоннице, ночных кошмарах, маниакальных депрессиях, ухудшении здоровья, возникновении психосоматических расстройств и – что самое худшее – склонности к суицидам⁶.

Имея в виду выделенные признаки моббинга, сравним это понятие с концептами буллинга и конфликта. Можно выделить несколько позиций в сравнительном анализе понятий моббинга и буллинга. 1. Некоторые теоретики используют их как синонимы [Namiе, 2003]. 2. Большинство исследователей полагают, что различие между ними заключается только лишь в культурно-языковых традициях, принятых в разных странах: если термин «моббинг» предпочитают использовать в скандинавских, германоязычных и средиземноморских странах, то понятие «буллинга» традиционно используют в англоязычных странах [Leymann, 1996; Liefoghe, 1999; Einarsen et al., 2004, p. 5]. 3. Некоторые ученые акцентируют наличие концептуальных различий между этими терминами. К примеру, Л. Сперри полагает, что моббинг – это не-сексуальное притеснение сотрудника со стороны группы других работников организации с целью его вытеснения/увольнения из организации или, по крайней мере, из определенного подразделения организации. Моббинг предполагает индивидуальную, групповую и организационную динамику развития и проявляется в дискредитации, разрушении профессиональной репутации и психологической травматизации сотрудника, что влечет за собой множество тяжелых негативных последствий (таких как разрушение карьеры, здоровья или

⁵ Согласно результатам исследования Е. Миккелсена и С. Эйнерсена, проведенного в 2001 г., около 80,5% работников, подвергавшихся моббингу, утверждали, что ничего худшего, чем моббинг, в их жизни не происходило, несмотря на то что в их жизни случались трагические события, разводы, тяжелые болезни [Mikkelsen, 2002, p. 98].

⁶ «Примерно 10%–15% от общего количества самоубийств в Швеции составляют суициды по причине моббинга» [Leymann, 1990, p. 122].

финансовые потери в случае увольнения). В отличие от моббинга, буллинг, во-первых, предполагает наличие одного (а не нескольких) агрессоров, во-вторых, осуществляется скорее не на организационном, а на личностном уровне, в-третьих, не приводит к таким тяжелым последствиям, которые возникают в случае моббинга [Sperry, 2009, p. 193]. Х. Лейман несколько иначе различает эти понятия: если моббинг – это непрямая форма психологической агрессии, то буллинг правильнее соотносить с физическим насилием над человеком, хотя как моббинг, так и буллинг имеют своим результатом одинаково тяжелые последствия (стигматизацию и виктимизацию «мишени») [Leumann, 1996]. 4. И, наконец, в отечественной науке утвердилось следующая традиция употребления сравниваемых терминов: понятие «моббинг» чаще всего используют в контексте анализа систематических притеснений человека в трудовых коллективах, тогда как понятие буллинга – в ситуации анализа подобных ситуаций в школьных коллективах. Как представляется, эта традиция является вполне обоснованной, тем более что она не исключает рассмотрения моббинга и буллинга как синонимических в концептуальном отношении феноменов, обладающих сходными признаками и структурой.

Сравним понятия моббинга и конфликта; можно ли рассматривать моббинг как форму конфликта или как стадию в динамике конфликта? Однозначного ответа на поставленный вопрос не существует. С одной стороны, моббинг существенно отличается от конфликта, поскольку предполагает наличие регулярно воспроизводимых в течение длительного времени негативных акций, как правило односторонне направленных (от моббера к «жертве»), преследующих не-этическую цель увольнения объекта травли. Как уже было сказано выше, принципиальной особенностью моббинга является неравенство сил его участников, один из которых («мишень») не владеет психологическими ресурсами для отражения внешних нападков [Einarsen *et al.*, 2004, p. 15]. Что же касается конфликта, то в нем предполагается приблизительное равенство сил противоборствующих сторон, которые могут пытаться рационально

разрешить возникшее противоречие. И, что особенно важно, между участниками конфликта имеет место приблизительный паритет психологических ресурсов: каждый в состоянии защитить себя от внешних нападков. Как полагают Л. Кишли и Б. Ноуэл, именно дисбаланс сил и возможностей оппонентов является ключевым отличием моббинга от конфликта. В конфликте обе стороны вовлечены в обмен поведенческими акциями и одновременно выступают в роли «тирана» и «жертвы» (могут обмениваться этими ролями). В ситуации же моббинга эти роли четко распределены: есть активный «нападающий» и пассивная «мишень», которая не может ответить, не может защитить себя и пресечь агрессивные действия противника [Einarsen *et al.*, 2004, p. 342]. Кроме того, если о конфликте можно говорить, даже если имел место всего лишь один изолированный факт противоборства между оппонентами [Einarsen *et al.*, 2004, p. 19], то моббинг всегда предполагает серию множественных негативных акций, длительное время практикуемых одной из сторон⁷. Согласно Л. Кишли и Б. Ноуэл, конфликт может быть конструктивным и позитивным процессом, тогда как моббинг всегда деструктивен [Einarsen *et al.*, 2004, p. 341].

С другой стороны, можно говорить о наличии определенной связи между конфликтом и моббингом. Как утверждает Х. Лейман, конфликт может сыграть роль триггер-фактора («спускового крючка»), который может дать начало моббингу [Leumann, 1996, p. 171]. По мнению С. Эйнерсена, Д. Запфа, Х. Хоэла и К. Купера, в определенный момент эскалации конфликта, когда стороны переходят от использования рациональных аргументов к психологическому насилию, стремясь разрушить личность и репутацию оппонента, конфликт перерождается в моббинг [Einarsen *et al.*, 2004, p. 20].

⁷ Как полагает Х. Лейман, «различие между конфликтом и моббингом заключается не в том, *что* было сделано или *как* было сделано, но в *частоте* и *длительности* того, что делалось» [Leumann, 1996, p. 168].

Личностные, организационные и социетальные причины академического моббинга. Принцип междисциплинарности анализа моббинга проявляется в стремлении исследователей сочетать/комбинировать различные подходы и методы изучения этого феномена, которые используются в разных научных контекстах, что позволяет создать целостное представление о его специфике и структуре. Комплексный анализ моббинга предполагает конструирование психологического, социологического, управленческого, правового видения его основных причин, которые можно наблюдать на личностном, организационном и общественном уровнях. Если некоторые теоретики (к примеру, Х. Лейман) акцентировали наибольшую значимость организационных факторов в развитии моббинга, то С. Эйнерсен, Д. Запф, Х. Хоэл и К. Купер подчеркивают правильность одновременного изучения всего спектра детерминант этого явления, – персональных, ситуативных, групповых, организационных и социетальных [Einarsen *et al.*, 2004, p. 17].

Личностные детерминанты. Согласно результатам психологических исследований, существуют определенные паттерны личностных качеств, в некоторой степени способствующие формированию характерного стиля поведения «моббера» или «мишени моббинга». В западной специальной литературе наибольшее внимание уделяют аналитике личностных особенностей человека, «предрасположенного» к роли «жертвы» или «объекта» моббинга. Д. Запф и С. Эйнерсен выделяют такие характеристики «жертвы», как дефицит социальных навыков, низкая производительность, трудности в общении (например, вследствие сверх-аккуратизма (*being overly accurate*)), агрессивности или занудности (*moaning*)), неспособность себя защитить, низкая самооценка, застенчивость, низкий уровень копинг-ресурсов или навыков разрешать конфликты и справляться со стрессовыми ситуациями [Einarsen *et al.*, 2004, p. 173–174]. Д. Запф и С. Эйнерсен обращают внимание и на совершенно другую личностную особенность, которая напрямую не соотносится с низкой самооценкой или

дефицитом социальных навыков, но также может вызывать раздражение коллег и стать поводом для академического моббинга, – речь идет о сверхдостижительности (сверхуспешности, сверх-галантливости) работника, которая воспринимается окружающими как угроза их статусу или карьере [Einarsen *et al.*, 2004, p. 174; Kotleras, 2007, p. 139]. Сверхдостижительные перфекционисты, стремящиеся превзойти эталонные показатели профессионализма, могут предъявлять завышенные требования к себе и к окружающим, быть очень щепетильными по отношению к различным профессиональным ситуациям, демонстрировать более высокие показатели профессиональной деятельности, тем самым нанося урон самооценке менее достижительных коллег⁸. Человек, обладающий перечисленными качествами, часто воспринимается группой как «чужак», аутсайдер, не имеющий социальной поддержки, не включенный в социальные сети взаимоотношений с коллегами, которого по этим причинам, по мнению мобберов, вполне оправданным было бы «выжить» из коллектива.

Л. Сперри продемонстрировал, что на поведение человека, ставшего «объектом моббинга», большое влияние оказывают профессиональные установки и характер субъективного отношения к работе, которая может быть воспринята как «работа», «карьера» или как «призвание». Работники, для которых характерна первая форма трудовой ориентации, воспринимают работу только лишь как средство заработка, которое не может конкурировать с внерабочими формами активности, обладающими большей значимостью для человека. Карьеро-ориентированные работники, нацеленные на статусное продвижение в вузе, практически отождествляют свою

⁸ Аналогичные выводы были сделаны российской исследовательницей Я. Алферовой, которая в 2012 г. провела психологическое исследование в двух российских компаниях и обнаружила, что «моббингу в большей степени подвергаются сотрудники, для которых значимым показателем карьерного развития является победа и достижение высоких результатов в профессии, с высоким уровнем креативности, которые менее адаптированы к организации» [Алферова, 2012].

профессиональную и личностную идентичности, полностью посвящая себя своей работе. И, наконец, работники, которые относятся к работе как к призванию, нацелены на поиск высшего смысла своей профессиональной деятельности, испытывая глубокое удовлетворение как от работы, так и от жизни; в то же самое время они не идентифицируют себя с организацией, в которой работают и стремятся к самореализации в самых разных жизненных контекстах – от семьи до религиозной общины или спортивного клуба. Из этих трех групп наиболее чувствительными к моббингу являются карьеро-ориентированные работники, поскольку именно они воспринимают внешние нападки мобберов как покушение на свою личностно-профессиональную идентичность и как угрозу своему профессиональному статусу [Sperry, 2009, p. 194]; именно для них неприятие со стороны коллег означает крах амбициозных планов и разрушение карьеры, что они переживают крайне болезненно. Работники, которые относятся к вузовской деятельности как к «работе» или как к «призванию», более хладнокровно воспринимают моббинг, расценивая его как неизбежный «шум» или «помехи», которые возникают в любом социальном контексте.

К личностным характеристикам «атакующего моббера» Д. Запф и С. Эйнерсен относят высокую, но нестабильную «самооценку, которой что-то/кто-то угрожает» (threatened self-esteem); моббер посредством агрессивных действий против «угрожающего объекта» пытается восстановить и стабилизировать собственную самооценку и установить символическое господство над окружающими [Einarsen *et al.*, 2004, p. 168]. Одной из наиболее влиятельных эмоций, регулирующей поведение моббера, является зависть по отношению к более успешному коллеге, который по этой причине воспринимается как «пугающий объект», которого надо «обезвредить» или устранить. Помимо нестабильной высокой самооценки, мобберы, как правило, обладают низким уровнем социальной компетентности (что наблюдается и в случае с «мишенью моббинга»), хотя в данном случае речь идет о несколько иных

показателях, таких как неразвитая эмоциональная эмпатийность (неспособность сопереживать другим и понимать их эмоциональное состояние), неспособность к саморефлексии и самоанализу: «некоторые мобберы не понимают, что они делают и как их поведение сказывается на «жертвах» [Einarsen *et al.*, 2004, p. 171]. Российская исследовательница Е. Користина продемонстрировала, что не только нестабильная высокая, но и низкая самооценка может сыграть роль триггер-фактора моббинга, поскольку человек с низкой самооценкой склонен проецировать свой внутренний мир на окружающих и в целях самозащиты пытаться разрушить/расшатать их самооценку (сделать ее такой же низкой в результате третирования со стороны коллег) [Користина, 2012, p. 135]. Если использовать гендерный подход к рассматриваемой проблеме, то чаще всего мобберами становятся мужчины (69%), нежели женщины (31%). «Жертвами» мужчин-мобберов чаще становятся женщины (57%), нежели мужчины (43%); «жертвами» женщин-мобберов также чаще становятся женщины (68%), нежели мужчины (32%). Если использовать статусный подход, то чаще мобберами становятся менеджеры/начальники (56%), нежели коллеги, находящиеся на том же самом статусном уровне (33%) или подчиненные (11%) [Workplace Bullying..., 2014].

Кроме «мишени моббинга» и «моббера» в научных исследованиях упоминают еще одного очень важного персонажа моббинга – «наблюдателя» (the bystander, the witness, the observer). Некоторые ученые полагают, что наблюдателей (как и членов семьи жертвы моббинга) можно причислить к со-участникам (со-жертвам) моббинга, поскольку они переживают (хотя и не так интенсивно) те же самые негативные эмоции, что и «мишень», испытывая острый страх оказаться на его месте, фрустрацию от осознания собственного бессилия и неспособности остановить травлю коллеги и злость по отношению к организации, которая плохо контролирует ситуацию [Einarsen *et al.*, 2004, p. 56]. Кроме того, согласно С. Эйнерсену, зрители моббинга часто испытывают более низкую удовлетворенность работой, их трудовая мотивация и производительность

труда может резко понизиться [Einarsen *et al.*, 2004, p. 136]. Отечественные исследователи предлагают несколько иные комментарии относительно поведения наблюдателей. Некоторые ученые считают, что, если на первый взгляд наблюдатель выполняет пассивную роль «зрителя», не поддерживающего ни одну из конфронтирующих сторон, то в действительности именно *он* эмоционально подпитывает и негласно поощряет не-этический стиль коммуницирования в коллективе своим бездействием и непротивлением происходящему [Кораблева, 2010, с. 61]. Е. Корыстина предположила, что сторонние наблюдатели иногда могут играть более активную роль тайных режиссеров происходящего, непосредственно не вовлекаясь в процесс моббинга [Корыстина, 2012, с. 137].

Личностные характеристики оказывают серьезное влияние на характер и динамику протекания моббинга, но сами по себе, вне организационных детерминант, они могут быть не вполне правильно проинтерпретированы.

Организационные детерминанты. Особенности вузовской организационной культуры, режима работы, стиля лидерства могут способствовать или препятствовать развитию академического моббинга. Учитывая многофакторность феномена моббинга, опишем основные организационные детерминанты академического моббинга. 1. В некоторых вузах моббинг может стать необходимой составляющей организационной культуры, предполагающей усиленный контроль над подчиненными и применение санкций по отношению к «отстающим» или тем, которых менеджеры расценивают как «балласт». В данном случае руководство вуза/факультетов/кафедр может игнорировать либо поощрять факты моббинга по отношению к «слабым» работникам с целью их «воспитания», проверки или увольнения. Исследователи определяют корпоративную культуру таких организаций как «толерантную к моббингу» [Rayner, 1998, p. 582]; здесь моббинг расценивают как допустимую форму санкционирования неправильного поведения работников или как форму конкурентной борьбы между сотрудниками. Подобное восприятие моббинга может быть эффектом низкой морали

коллектива вуза или незнания этики профессионального поведения. 2. Моббингу может способствовать авторитарный стиль лидерства (не исключая методов подавления и унижения подчиненных в случае их недостаточной лояльности к вузу/кафедре) и, наоборот, чрезмерно мягкий либеральный стиль руководства (не предполагающий мониторинга ситуации в коллективе и пресечения не-этических форм коммуницирования) [Einarsen *et al.*, 2004, p. 213]. 3. Моббинг часто возникает в ситуации резких перемен, таких как смена руководства, трансформация структуры организации, сокращение персонала, что Д. Салин расценивает как триггер-фактор моббинга [Einarsen *et al.*, 2004, p. 214]. В ситуации нестабильности положение работников вуза становится более неустойчивым и незащищенным, в результате чего усиливается психологическое состояние тревожности, порождающее желание укрепить свои статусные позиции (в крайних случаях – за счет третирования и вытеснения других). 4. Моббинг может стать результатом таких ситуаций, как перегруженность работой, напряженная атмосфера в коллективе, низкий уровень автономии работников, ролевые конфликты [Branch, 2013, p. 287].

Моббинг может оказать и обратное влияние на вузовскую организацию, которое может проявиться в прогулах («объект моббинга» может избрать «избегающие» стратегии поведения, непроизвольно стараясь меньше пересекаться с обидчиками), увеличении случаев отсутствия по болезни (как было сказано выше, у «жертв» моббинга возникают множественные проблемы со здоровьем, падает иммунитет, возникают различные психосоматические болезни), текучести кадров, увольнениях (большинство работников, испытавших на себе притеснения мобберов, покидают вуз в поисках лучшего места работы), эмоциональном и профессиональном выгорании работников. Со всеми перечисленными негативными явлениями связаны серьезные материальные издержки, которые ложатся бременем на организацию [Einarsen *et al.*, 2004, p. 146]. Моббинг очень серьезно сказывается также на продуктивности работников, столкнувшихся с этой проблемой, чей труд становится менее

креативным, менее инициативным и менее эффективным [Einarsen *et al.*, 2004, p. 150], что опять же отражается на статусе и имидже вуза.

Социетальные детерминанты. В данном контексте речь идет о трансформационных изменениях в обществе, о национальном менталитете, социально-экономических факторах, особенностях политического режима в стране, что в целом может оказывать влияние на масштабы распространения моббинга в конкретном обществе. 1. В обществах, в которых происходят резкие изменения в социально-экономической и политической сферах, находящихся в состоянии аномии или затяжного кризиса, в авторитарных/тоталитарных обществах формируются благоприятные условия для воспроизводства авторитарного и разрушительного типов социального характера, описанных Э. Фроммом, одной из особенностей которых является склонность к подавлению/угнетению тех социальных акторов, от которых исходит какая-либо (реальная или потенциальная) угроза. В таких обществах моббинг может превратиться в образ жизни большого количества людей, сознательно или бессознательно пытающихся таким способом избавиться от внутренней тревожности или фрустрированности. Таким образом, масштабы распространенности моббинга могут варьироваться от одной страны к другой. Так, в развитых европейских странах количество работников, подвергавшихся хроническому моббингу, колеблется от 1% до 4% [Einarsen *et al.*, 2004, p. 121]; от 8% до 10% работников сталкиваются с «периодическим» моббингом. В некоторых странах эта цифра может значительно отличаться от средней цифры по Европе. К примеру, Х. Хозл еще в конце 90-х гг. XX века фиксировал разные уровни моббинга в Великобритании и Норвегии: если в Великобритании 18,3% работников страдали от моббинга, то в Норвегии – 8,6% [Hoel, 2001]. В отчете 2014 г. американского «Института буллинга на рабочем месте» (Workplace Bullying Institute) приводится статистика, согласно которой 27% американских работников терпят моббинг на рабочем месте; еще 21% были свидетелями моббинга [Workplace Bullying..., 2014].

Согласно отчету Э. Кобба, в Финляндии моббинг с каждым годом становится все более распространенным: если в 2010 году около 24% работников сообщали о факте существования моббинга, то в 2011 году – уже 29% [Cobb, 2012]. Гораздо более серьезный размах приобретает моббинг в развивающихся странах, в которых тяжелые социально-экономические условия влияют на формирование патологических форм поведения социальных акторов, в том числе и на рабочем месте. Так, согласно результатам исследования С. Мерес-Штайнман, трудовые организации в южно-африканских странах в большей мере предрасположены к моббингу, нежели западноевропейские, вследствие воздействия особых социетальных факторов, которые С. Мерес-Штайнман обозначила с помощью понятия «травма». Тяжелый опыт войн апартеида и борьбы против тиранических режимов, крайне высокий уровень преступности и насилия, бедности и безработицы имели своим результатом «травму пандемических размеров, трансцендирующую расовые, экономические, гендерные, возрастные, статусные, национальные и географические деления» [Einarsen *et al.*, 2004, p. 312]. Следствием подобных процессов стало чрезвычайное распространение моббинга в трудовых организациях Южной Африки: согласно результатам исследования 1999 г., 78% опрошенных работников заявили, что они были виктимизированы по крайней мере однажды на протяжении своей карьеры [Einarsen *et al.*, 2004, p. 313]. Таким образом, социокультурная и социально-экономическая травмированность, имеющая своим результатом высокие уровни перманентного дистресса, дополнительно «стимулирует» развитие моббинга. 2. К социетальным факторам моббинга следует отнести исторический опыт конкретного общества, закрепленный на уровне габитуса. К примеру, если в истории конкретной страны присутствовал опыт тоталитаризма, массовых репрессий, поощряемого властями повсеместного провокаторства и доноительства, регулярных люстраций и «чисток», то вследствие инерционности подобного опыта он может в течение длительного времени проявляться в поведении социальных акторов на уровне

стереотипных (часто неосознаваемых) реакций. Во всяком случае, репрессивное поведение в таких обществах не будет вызывать у окружающих резкого отторжения и осуждения, поскольку будет восприниматься как нечто «привычное» и знакомое. 3. Воздействие массмедиа на поведение человека также можно причислить к социетальным факторам вследствие глобальности и повсеместности их использования в современном виртуализированном мире. Социальное конструирование модели агрессивного поведения может осуществляться посредством различных медиа-форматов (телесериалов, компьютерных игр с брутальным сюжетом)⁹. Результатом подобного медиа-конструирования стало появление новой (более «современной» и более неуловимой) формы моббинга – кибермоббинга¹⁰, осуществляемого посредством различных Интернет-ресурсов (e-mail, чатов, социальных сетей, форумов, Instagram и т. д.).

Если же одновременно проявляются несколько детерминант (относящихся к группе личностных, организационных или социетальных детерминант), то, по мнению Х. Хоэла и Д. Салина, может возыметь место синергетический эффект, увеличивающий риск развития сценария моббинга [Einarsen *et al.*, 2004, p. 215].

⁹ По мнению Д. Фармера, во многих современных телесериалах культивируются дегуманизированные отношения между сотрудниками, что может быть воспринято многими телезрителями как «руководство к действию» [Farmer, 2011, p. 198].

¹⁰ Кибермоббинг становится довольно распространенным явлением в современном мире; к примеру, согласно результатам исследования, проведенного в Австралии в 2009 г., 10,7% работников сферы промышленности признались, что испытали на собственном опыте последствия кибермоббинга [Privitera, 2009, p. 396]. По мнению современных исследователей, кибермоббинг следует расценить как еще более опасное и болезненное явление, нежели открытый моббинг по той причине, что он может осуществляться анонимно, с использованием клеветы и лжесвидетельств, в любое время суток, тайно, вследствие чего преследуемый фактически лишается возможности защитить себя.

Управление моббингом. Современные исследователи моббинга не только изучают причины и следствия моббинга, но и разрабатывают рекомендации относительно способов нейтрализации или управления этим феноменом. Существует большое количество практических пособий, изданных в разных странах, в которых подробно описаны разнообразные правила и процедуры, которые необходимо осуществлять менеджерам, столкнувшимся с моббингом. Во всех этих пособиях констатируется простейший факт: моббинг сам по себе не проходит, наоборот, если на организационном уровне не предпринимать никаких профилактических или терапевтических мер по борьбе с ним, моббинг будет разрастаться, распространяться как заразная болезнь, поражая все большее количество подразделений конкретных организаций. Рассмотрим основные способы управления моббингом, которые условно можно разделить на личностные, организационные и правовые.

В современной литературе можно обнаружить два содержательно взаимоисключающих друг друга рецепта нейтрализации моббинга на личностном уровне. С одной стороны, речь идет о необходимости поднимать самооценку, развивать социальные навыки коммуницирования, формировать высокий уровень профессионализма. Как полагает С. Дружилов, именно профессионализм является наиболее эффективным способом противостояния моббингу, поскольку высококлассный профессионал настолько самодостаточен и удовлетворен выполняемой им работой, что ему становятся относительно безразличными нападки со стороны коллег [Дружилов, 2011]. С другой стороны, многие исследователи полагают, что если работник стал жертвой моббинга, то в какой-то момент ему желательнее будет покинуть организацию в целях сохранения психического и физического здоровья. Так, Д. Харпер сравнивает моббинг с медведем гризли, бороться с которым бессмысленно («борьба с гризли может стоить Вам жизни» [Harper, 2010]). Совет Д. Харпер – «уходите; для того, чтобы сохранить свое здоровье, карьеру и финансы, найдите новое место работы, пока Ваша репутация и Ваш дух не разрушены»

[Harper, 2010]. В отчете 2014 г. американского «Института буллинга на рабочем месте» приводится статистика, согласно которой «в 61% случаев моббинг прекращается только тогда, когда жертва увольняется» [Workplace Bullying..., 2014]. Такие плачевные результаты наблюдаются в том числе и по той причине, что в современных организациях пока еще не очень хорошо отлажен механизм противодействия моббингу и оказания помощи «жертве» моббинга¹¹.

Более действенными, по сравнению с личностными способами противодействия моббингу, являются организационные способы управления, которые включают в себя: 1) тренинги руководителей всех уровней [Einarsen *et al.*, 2004, p. 256; Farmer, 2011, p. 199], целью которых является ознакомление с теорией моббинга, обучение методам диагностики¹², профилактики и ликвидации моббинга на рабочем месте. По ряду признаков менеджеры должны уметь распознавать факт наличия моббинга в коллективе и предпринимать конкретные действия по борьбе с ним (осуществляя практики интервенции, активного вмешательства в ситуацию с целью публичного прояснения правил поведения, принятого в вузе); администрация вузовской организации должна проводить политику нулевой толерантности (zero-tolerance) по отношению к моббинг-практикам [Farmer,

¹¹ Так, согласно цитированному американскому отчету 2014 г., 72% американских работодателей либо игнорируют, либо поддерживают моббинг; менее 20% менеджеров предпринимает усилия, чтобы остановить моббинг; всего около 29% сотрудников пытаются публично помочь своим притесняемым товарищам [Workplace Bullying..., 2014].

¹² В целях диагностики моббинга в организации, менеджерам необходимо регулярно проводить исследования с использованием социологических методов. Наиболее полное описание различных методов изучения моббинга в организации (таких как опрос, интервью, фокус-группа, case-study, само-репортаж через записи в дневнике, Bubble dialogue, наблюдение, мульти-модальный подход) можно найти в работе Н. Cowie, P. Naylor, I. Rivers, P. Smith, B. Pereira «Measuring workplace bullying» // *Aggression and Violent Behavior*. 2002. 7. Pp. 33–51.

2011, p. 198]; 2) как полагает Х. Лейманн, в организациях должны присутствовать специально обученные работники, к которым могли бы обратиться за помощью сотрудники, пострадавшие от моббинга [Leumann, 1996, p. 180]; 3) всем сотрудникам желательно пройти учебные курсы, на которых они могли бы познакомиться с политикой вуза относительно допустимых и недопустимых форм поведения, а также с формами организационной борьбы с моббингом (эти курсы необходимы еще и по той причине, что далеко не все современные работники знакомы с самим понятием моббинга и, соответственно, не имеют представления о его негативных последствиях); все работники должны быть ознакомлены с процедурой информирования руководства или подачи жалобы уполномоченным лицам в случае возникновения фактов моббинга [Einarsen *et al.*, 2004, p. 305]; 4) в том случае, если моббинг возымел место и от него пострадали конкретные работники, менеджерам необходимо осуществлять деятельность по их защите и реабилитации (предоставлению им психологической помощи), восстановлению их профессиональной и личной репутации [Leumann, 1996, p. 180], а также проведению медиаторских процедур с целью примирения и налаживания отношений сотрудничества между конфликтантами¹³; в крайнем случае могут быть предусмотрены дисциплинарные взыскания с мобберов¹⁴ [Einarsen *et al.*, 2004, p. 253]. 5) Если никакие способы интервенции в моббинг-

¹³ При этом необходимо иметь в виду, что, по мнению многих исследователей, медиаторские техники можно применять лишь на начальных стадиях моббинга. В том же случае, если моббинг был продолжительным и имел своим результатом тяжелые последствия для «жертвы», то последняя вряд ли будет способна вступать в дискуссию со своим «тираном», требуя лишь суда и возмездия [Einarsen *et al.*, 2004, p. 289].

¹⁴ В западных странах имели место случаи обращения «жертв» моббинга в суд, в некоторых случаях вина мобберов была доказана [Лагутина, 2011, с. 137].

ситуацию не увенчались успехом и возобновить конструктивные отношения между его участниками не удалось, менеджеры должны помочь «объекту моббинга» перейти на другую кафедру вуза либо найти другое место работы [Einarsen *et al.*, 2004, p. 310].

Существуют также юридические способы борьбы с моббингом. Страны, в которых были приняты правовые акты, целью которых является борьба с моббингом, – это Швеция (в 1993 г. был принят Указ о виктимизации в сфере труда (The Ordinance on Victimization at Work), Франция (в 2002 году были добавлены в трудовой и уголовный кодексы Франции положения о моральном насилии на рабочем месте), Австралия, Италия, Германия, Норвегия [Guetero, 2004]. В России и в Украине на данный момент проблема моббинга на законодательном уровне не решена, хотя и оговариваются возможности принятия соответствующих законопроектов [см. Дружилов, 2011; Трюхан, 2014; Лагутіна, 2011]. Стоит отметить, что по мнению многих работников организаций, именно принятие правовых актов может стать самым эффективным средством борьбы с моббингом¹⁵.

Изучение академического моббинга следует осуществлять на основе междисциплинарного подхода, позволяющего систематизировать психологические, социологические, правовые, управленческие особенности этого явления. Перспективными направлениями дальнейшего анализа академического моббинга, позволяющими раскрыть новые аспекты этого явления, следует признать 1) изучение связи между масштабом распространения моббинга в конкретном обществе/вузе/кафедре и уровнем макро-/микро-доверия; можно предположить, что в доверительных странах/коллективах уровень моббинга будет ниже, чем в странах/коллективах с невысоким уровнем доверия; 2) изучение связи между степенью распространения моббинга в конкретном обществе и ценностными ориентациями его

¹⁵ К примеру, 93% занятого населения США активно поддерживают принятие закона по регулированию проблем, связанных с моббингом [Workplace Bullying..., 2014].

населения; можно выдвинуть гипотезу, что в постмодернистских странах, в которых акцентируются ценности свободы и самореализации личности, уровень/характер моббинга должен быть ниже/мягче, нежели в традиционалистских и модернистских обществах; 3) в обществах, переживших разные формы социальных/культурных травм (войну, катастрофы, революцию, кризис, культурный шок, терроризм) уровень распространения моббинга в организациях (в том числе и в вузах) может быть значительно выше, чем в стабильно развивающихся и благополучных странах; 4) в странах с высоким уровнем безработицы моббинг может иметь более интенсивный характер, чем в странах с невысоким уровнем безработицы, как следствие усиленной конкуренции между работниками организации за сохранение своего рабочего места.

ЛИТЕРАТУРА

Алферова Я. Сравнительный анализ социально-психологических характеристик сотрудников, подвергающихся моббингу в организациях [Электронный ресурс] / Алферова Я. // Современные исследования социальных проблем : (электрон. науч. журн.). – 2012. – № 11(19). – Режим доступа: www.sisp.nkras.ru (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Батаева Е. Моббинг на рабочем месте (междисциплинарные аспекты изучения) / Батаева Екатерина Викторовна // Социол. журн. – 2016. – № 3. – С. 49–66.

Дружилов С. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций [Электронный ресурс] / Дружилов С. // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3(17). – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Кораблёва Н. В. Проявления моббинга и буллинга на предприятиях как социально-психологическая проблема / Кораблёва Н. В. // Материалы XXXIX науч.-техн. конф. Северо-Кавк. гос. технич. ун-та. – Ставрополь, 2010. – С.64–67.

Корыстина Е. Об участниках моббинга в организациях / Корыстина Е. // Вест. Омск. ун-та. Сер. «Экономика». – 2012. – № 4. – С. 132–138.

Лагутіна І. Моббінг на робочому місці: правовий аспект / Лагутіна І. // Актуал. пробл. держави і права. – 2011. – Вип. 57. – С. 133–138.

Трюхан О. Щодо захисту працівників від морального переслідування на робочому місці / Трюхан О. // Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. – 2014. – № 2 (6-2). – С. 118–120.

Kotleras R. The Workplace Mobbing of Highly Gifted Adults: An Unremarked Barbarism / Kotleras R. // *Advanced Development Journal*. – 2007. – № 11. – P. 130–148.

Branch S. Workplace Bullying, Mobbing and General Harassment: A Review / Branch S. // *International Journal of Management Reviews*. – 2013. – Vol. 15. – P. 280–299.

Cobb E. Workplace Bullying: A Global Health and Safety Issue [Електронний ресурс] / Cobb E. // *Overview of Workplace Bullying*. – 2012. – Режим доступу: <http://ilera2012.wharton.upenn.edu/RefereedPapers/CobbEllen.pdf> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Harper J. Just us justice. Gentle Genocide of Workplace Mobbing [Електронний ресурс] / Harper J. – 2010. – Режим доступу: <http://www.academicwomenforjustice.org/downloads/gentle-genocide.pdf> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Guerrero M. The Development of Moral Harassment (or Mobbing) Law in Sweden and France as a Step Towards EU Legislation / Guerrero M. // *Boston College International and Comparative Law Review*. – 2004. – № 27(2). – P. 477–500.

iLeymann H. Mobbing and Psychological Terror at Workplaces / iLeymann H. // *Violence and Victims*. – 1990. – № 5 (2). – P. 119–126.

Leymann H. The Content and Development of Mobbing at Work / Leymann H. // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 1996. – № 5 (2). – P. 165–184.

Liefoghe A. ‘Scientists’ and ‘amateurs’: Mapping the bullying domain / Liefoghe A., Olafsson R // *International Journal of Manpower*. – 1999. – № 20. – P. 16–27.

Measuring Workplace Bullying / Cowie H., Naylor P., Rivers I., Smith P., Pereira B // *Aggression and Violent Behavior*. – 2002. – № 7. – P. 33–51.

Mikkelsen E. Basic Assumptions and Symptoms of Post-traumatic Stress among Victims of Bullying at Work / Mikkelsen E., Einarsen S. // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 2002. – № 11. – P. 87–111.

Namie G. Workplace Bullying: Escalated Incivility / Namie G. // *Ivey Business Journal: Improving the Practice of Management*. – 2003. – (November/December). – P. 1–6.

Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International perspectives in research and practice / ed.: Einarsen S., Hoel H., Zapf D., Cooper C. – London : Taylor & Francis e-Library, 2004. – 421 p.

Farmer D. Workplace Bullying: An increasing epidemic creating traumatic experiences for targets of workplace bullying / Farmer D. // International Journal of Humanities and Social Science. – 2011. – № 1 (7). – P. 196–203.

Hoel H. Destructive conflict and bullying at work [Электронный ресурс] / Hoel H., Cooper C // Extracts of study report compiled for Launch of the Civil Service Race Equality Network (September, 2001). – Режим доступа: <http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/19764Destructiveconfl.pdf> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Privitera C. Cyberbullying: the new face of workplace bullying? / Privitera C., Campbell M. // CyberPsychology and Behavior. – 2009. – № 12. – P. 395–400.

Rayner C. Workplace bullying: Do something! / Rayner C. // The Journal of Occupational Health and Safety – Australia and New Zealand. – 1998. – № 14. – P. 581–585.

Sperry L. Mobbing and Bullying: the Influence of Individual, Work Group, and Organizational Dynamics on Abusive Workplace Behavior / Sperry L. // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. – 2009. – № 61(3). – P. 190–201.

Workplace Bullying Survey WBI U.S. – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.workplacebullying.org/wbiresearch/wbi-2014-us-survey> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

РАЗДЕЛ 2

ПРАКТИКИ ДЕКОНСТРУКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1 Концепция деконструкции Ж. Деррида и её интерпретации в дискурсе постструктурализма

Повторева Светлана

Деконструкция и деструкция. В концепции деконструкции Ж. Деррида радикализован хайдеггеровский принцип деструкции западноевропейской метафизики, который был введен М. Хайдеггером в работе «Бытие и время». Деструкция, по мнению философа, требует «расшатывания окостеневшей традиции и отслоения наращенных ею сокрытий» [Хайдеггер, 2003, с. 39]. Деструкция – это возможность проникнуть в предельные основы метафизики и бытия. Деструкция метафизики осуществляется через язык, поскольку именно в языке воплощены принципы метафизики. М. Хайдеггер применил этот принцип в контексте категориального аппарата, доставшегося в наследство от античной онтологии (Анаксимандра, Аристотеля, Платона и др.), чтобы достичь исходного опыта, в котором были открыты первые и с тех пор ведущие определения бытия [Хайдеггер, 2003, с. 39]. Деструкция, призванная осуществить демонтаж онтологических основ западной культуры через ее язык, характеризуется определенной логикой и последовательностью этапов осуществления. Первый шаг – выявление предельных оснований метафизики, «деструктивный обратный ход в историю онтологии» [Хайдеггер, 2003, с. 41], ведь «только в проведении деструкции онтологической традиции бытийный вопрос достигает своей истинной конкретизации» [Хайдеггер, 2003, с. 42]. Второй шаг

деструкции, связанный с анализом структуры языка, собственно и является выходом к основам самого бытия и понимания сути языка. На этом пути можно достичь понимания природы человека, поскольку человек, по мнению М. Хайдеггера, существует прежде всего в языке. Язык изначально связан с бытием. Язык – не человеческое установление с грамматической структурой, это независимая реальность, через которую говорит бытие.

Оценив эвристический потенциал хайдеггеровской деструкции, Ж. Деррида проанализировал некоторые тенденции в истории философии, связанные с дискурсом деструкции и радикальной идеей децентрирования структуры. Это – ницшеанская критика метафизики; концепты бытия, интерпретации и знака без присутствующей истинности; фрейдовская критика присутствия субъекта в его самосознании и идентичности. Однако наиболее радикальной в этом списке он считает именно хайдеггерову деструкцию метафизики и онтологий. Ж. Деррида полагает, что эти дискурсы описывают отношение между историей метафизики и разрушением истории метафизики. Философ считает, что нет никакого смысла обходиться без концептов метафизики в попытках преодолеть метафизику, поскольку нет такого языка (синтаксиса или лексики), нет такого деструктивного утверждения, которое не содержало бы в себе того, что нужно опровергнуть – метафизики [Деррида, 2004, с. 567]. Результатом этой работы и стало создание методологического принципа деконструкции (что в переводе с греческого означает «анализ»), который впервые был введен Ж. Деррида в книге «О грамματοлогии» [Derrida, 1967]. Позже, в 1966 г. на конференции «Язык критики и науки о человеке», организованной университетом Джона Хопкинса, это понятие было публично представлено и в дальнейшем получило распространение в интеллектуальном сообществе США.

Деррида не выступает против традиционной метафизики столь же радикально, как Хайдеггер, понимая неосуществимость выхода мышления за пределы метафизики. Наоборот, он восстанавливает метафизическую традицию, рассматривая

ее не как онтологическое задание, а как процесс чтения текстов. Для него ключевыми являются проблемы письменности и значения. Деконструкция Деррида направлена не столько против метафизических абсолютов как таковых (Хайдеггер в дискурсе деструкции уже поставил под сомнение целесообразность поиска истины бытия), сколько против такой разновидности чистого присутствия, в которой нет текстуальности.

Деконструкция и деструкция обладают как сходством, так и отличительными особенностями. Оба принципа являются методологическими способами исследования языковых конструктов, созданных в процессе функционирования культуры, оба направлены на демонтаж, перестройку основных понятий европейской культуры, преодоление её логоцентризма и бинаризма. Каждый из этих принципов имеет целью не столько разрушение традиции, сколько адекватное восприятие современности через язык и создание дискурсивных основ будущего. В то же время, если деструкция направлена на демонтаж и преобразование онтологических (метафизических) основ западной культуры, то деконструкция отказывается от онтологических претензий, считает невозможным избавиться от созданных этой культурой оппозиций. Главная интенция деконструкции – практическая работа с текстами, их новые интерпретации, перевод и выявление скрытых значений путем перепрочтений. Преодоление логоцентризма и бинаризма происходит с позиций множественности интерпретаций любого текста, отсутствия единого онтологического центра, медиативного синтеза оппозиций языка западной культуры [Повторева, 2010, с. 65].

Деконструкция как расшатывание основ традиционной метафизики. В трудах Ж. Деррида принцип деконструкции связан в значительной мере со свободой интерпретации. По его мнению, основой интерпретации любого текста является предположение о существовании заранее существующего текста, инстанции, которую называют оригиналом [Деррида, 2002, с. 35] с определенной иерархической структурой, открывающей доступ к наличию (присутствию). Наличие

предстает как трансцендентное означаемое, которое, несмотря на трансформации означающих, всегда присутствует и сохраняется как тождественное самому себе. Это означаемое возникает прежде всего в виде «смысла», который существует в речи, объединенной с определенным материальным носителем (голосом, письмом). Если признать язык выразителем существующего до него концепта, то мы попадем в определенный рода «структурную ловушку» [Деррида, 1994, с. 57], в которой единственное и самотождественное означаемое иерархически возвышается над множественным и гетерогенным означающим. Именно трансцендентное означаемое является объективной реальностью, формой присутствия, которая предшествует любой означающей деятельности и извне ее направляет. Ж. Деррида же считает, «что никогда не было трансцендентального или привилегированного означаемого, а потому поле или игра сигнификации не имеет больше границ» [Деррида, 2004, с. 567]. Означающее (речь, голос, письмо) никогда не бывает нейтральным, оно формирует интерпретации и создает смыслы. Вместо интерпретации Ж. Деррида предлагает понятие вычеркивания как метода антиинтерпретации. Вычеркивание представляет собой операцию деконструкции. Следствием вычеркивания является то, что мы имеем дело уже не с первичным понятием со всеми его коннотациями, присутствующими философии присутствия, но с чем-то принципиально иным. Вычеркивание – не просто отрицание или снятие; оно делает выразительными основы и пределы вычеркнутого понятия, выявляя сокрытое. Вычеркнутое будет указывать на то, что было невозможно в его структуре до вычеркивания, при этом проявляются ограниченность и метафизические коннотации первичного (а не перечеркнутого) понятия. Перечеркнутое не исчезло, но его функция и значение изменились. Таким образом, вычеркнутое понятие – это деконструированное понятие, это следствие деконструкции [Беляева, 2008, с. 67–68].

Согласно Ж. Деррида, методом отыскания смысла является не поиск трансцендентных означаемых, но анализ означающих, раскрывающих истоки смысла в игре языковых форм.

Логоцентризм, ограничивающий игру означающих, заменяется в процессе деконструкции движением от центра к бесконечности значений и цитирований. Деконструкция разрушает фундаментальные понятия традиционной западной культуры, демонстрируя в процессе генеалогического анализа их несоответствие самим себе. Итогом деконструкции становится обнаружение самостоятельной жизни языка, сопротивляющегося любой философской системе. Такой анализ показывает, что каждый текст является бесконечным толкованием другого текста, и этот процесс не имеет конца и предела. Особенностью деконструкции является попытка открыть будущее через опыт и язык, а также междисциплинарность, преодолевающую границы между философией и художественным творчеством.

Несмотря на то, что деконструкция не является набором жестких процедур, некоторые исследователи пытаются выделить ряд методологических приемов, которые применяются при анализе литературных и философских текстов. Деконструктивный анализ, как правило, имеет дело с бинарными структурами, оппозициями, присущими конкретному тексту. Процедуры, используемые в деконструкции, по мнению А. Грицанова и А. Горных, можно свести к трём этапам: разбор и истолкование смысла оппозиций; уравнивание по смыслу обоих ее членов, не допускающее иерархической структурности; дистанцирование от этих оппозиций, что позволяет судить об их возможности или невозможности [Грицанов, Горных, 2001, с. 198]. В. Мазин не считает, что рассмотрение оппозиций является необходимым условием деконструкции и иначе трактует основные составляющие данного принципа: несовпадение с традиционной логикой «здравого смысла»; невозможность завершения анализа; концентрирование на пограничных участках исследования, невозможность устанавливать любые границы; выход за пределы субъекта, благодаря чему объективность «я» утверждается через внешний образ; непрерывность движения деконструкции [Мазин, 2010, с. 12, 17]. Как полагает Е. Гурко, «деконструкция ориентируется на множественность смыслов, отсутствие единой матрицы

значения текста, на принципиальное «многоголосие» философского текста, которое вовсе не сводится к одноголосию истины/значения» [Гурко, 2001, с.8].

Можно сказать, что деконструкция преодолела рамки философии и стала методологическим подходом в области литературы, искусства, архитектуры, правоведения, политологии, фотографии; она стремится разрушить логоцентризм традиционной культуры, который «не ограничен лингвистикой или философией» [Мазин, 2010, с. 19]. В этом отношении для деконструкции не существует никаких онтологических, гносеологических, а также этических или каких-либо иных границ, поскольку бинарные и иные структуры можно обнаружить во всем, что связано с человеком, его мышлением и деятельностью. Ж. Деррида, а вслед за ним и другие представители постструктурализма, применяют (и делают это очень по-разному) принцип деконструкции к целому ряду философских текстов – текстов Платона, Аристотеля, Руссо, Гегеля, Канта, Маркса, Соссюра, Ницше, Фрейда, Гуссерля, Хайдеггера, Леви-Стросса, Барта, Левинаса, литературным произведениям (Ш. Бодлера, Э. По, В. Маяковского, В. Хлебникова и др.). Рассмотрим практики деконструкции различных форм текстов.

Деконструкция литературных текстов. Ж. Деррида и его последователи активно использовали принцип деконструкции для оригинального прочтения известных литературных произведений. Можно привести пример деконструктивистской интерпретации Ж. Деррида названия рассказа Ш. Бодлера «Фальшивая монета». Что может означать «фальшивая монета»? Рассуждая о возможных многообразных смыслах приведенного названия, Ж. Деррида предполагает, что это – заголовок для фальшивого текста. Философ рассуждает следующим образом: «Он (заголовок) не означает только лишь: вот история фальшивой монеты. Но: эта история фальшивой монеты, возможно, сама по себе, *как* и литература – фикция, о которой можно будет сказать в результате все то, что рассказчик... мог бы сказать о фальшивой монете своего друга, о его намерениях относительно своего друга, про расчет и все

обмены, спровоцированные этим случаем, которые его друг сам спровоцировал этой фальшивой монетой» [Деррида, 2008, с. 103–104]. При чтении многих работ Ж. Деррида, особенно тех, в которых он деконструирует хорошо известные художественные и философские тексты, возникает ощущение некой зыбкости; система сложившихся мнений и оценок рушится. Возможно, посеять в сознание читателей неуверенность, побуждающую к активному мышлению и творческим поискам, и было задачей, которую сознательно ставил и осуществлял философ. Но иной раз кажется, что эти тексты всего лишь интеллектуальная забава, «игра в бисер», а читатель, лишившись всяческой интеллектуальной опоры, может просто проигнорировать эти игры.

Методологию деконструкции использует в своих трудах и Ю. Кристева. Она находит основание для формирования собственного метода в творчестве Р. Якобсона. Ю. Кристева предлагает свой вариант деконструкции, анализируя несколько тем или мифем, присущих пониманию Р. Якобсоном поэзии футуристов. Одна из таких мифем – битва поэта с солнцем – пронизывает многие художественных тексты. Солнце предстает как «инстанция языка, или «корона» ритмического порыва, ограничительная структура, отеческий закон, который оттачивает ритм, в основном убивает его, а одновременно побуждает его показаться, выйти из земных вращений, сказать о себе слово» [Кристева, 2004, с. 319]. «Овладение солнцем останавливает ритм, остается только вечный поединок с солнцем, во время которого Я по очереди будет то солнцем, то борцом-солнцем, никогда одно не останется без другого, поэтическое формулирование будет продолжаться, пока длится битва. Я (в поэзии В. Маяковского, В. Хлебникова) поставлено вместо языка, вместо короны, системы; это уже не ритм, а знак, слово, структура, договор, принуждение» [Кристева, 2004, с. 319]. Новым направлением междисциплинарного исследования, основанного на идеях Р. Якобсона и методологии деконструкции, является синтез исторической эпистемологии лингвистики (которая ставит вопрос о языке как средоточии взаимодействия

субъективного и социального факторов) и семиологии (как перехода собственно лингвистических исследований к типологии сигнификативных систем с различными семиотическими материалами и социальными функциями) [Деррида, 2008, с. 322–324].

Близким к деконструкции является направление «новой критики» в трудах американского философа Г. Блума. В его деконструктивистском анализе литературных произведений доминирует идея, согласно которой каждое прочтение стихотворения ложно или характеризуется его недооцениванием. Такое прочтение является критическим и создает психологическую защиту от состояния подавленности, в котором оказывается поэт или читатель, пытающийся написать что-то новое или по-новому прочесть стихотворение. Возникает конфликт между поэтом и читателем, и собственно благодаря этому поэт-читатель (или читатель как таковой) становится способен создать свое собственное произведение через ложное прочтение или недооценку прочитанного стихотворения. Однако стремление достичь новизны оказывается неудачным, поскольку поэт или читатель, несмотря на свое стремление, невольно приобщается к традиции и укрепляет эту традицию. Создаются очень тяжелые психологические условия для творчества. Однако эти трудности становятся преимуществом для интерпретатора, который может обнаружить скрытые структуры, связывая стихи предшественников и последователей [Стивенс, 2003, с. 48].

Деконструкция в гендерных исследованиях. Принцип деконструкции, как и структурная методология, широко применяется в гендерных исследованиях. Д. Батлер отмечает, что «не существует гендерной идентичности вне выражения гендера; эта идентичность по своей сути определяется самими «выражениями», они являются ... ее результатом» [Butler, 1990, с. 25]. Потребность возобновлять гетеросексуальные нормы, навязываемые обществом, свидетельствует о нестабильности этих норм, об угрозе и возможности их разрушения. В женских исследованиях можно заметить попытки расшатывания принятых сексуальных категорий, что осуществляется в процессе деконструктивистского анализа существующих текстов.

В теоретических текстах Э. Сиксу и Ю. Кристевой субъект радикально лишается своего центра, дискурсы иерархически не упорядочены, жесткие бинарные оппозиции игнорируются. Структурным принципом выступает женское тело. Задача гендерных исследований – деконструировать поверхность явлений для обнаружения внутренне скрытой структуры. Исследование как таковое не может осуществить ничего большего, как описать собственный опыт исследователя и таким образом повлиять на опыт других людей, побудить их к определенному действию – смеху, участию или получению удовольствия. Деконструкция в философии полового различия Э. Сиксу основывается на поиске линий разрыва фалоцентричного порядка в литературе. В метафизических оппозициях западного мировоззрения она пытается расшатать структурную зависимость одного члена оппозиции от другого, разрушить привычное господство в иерархическом возвышении одного над другим. Так, в бинарном соотношении «мужчина-женщина» исследовательница предлагает не определять женское через мужское, а сделать базовым понятием женское начало, женское удовольствие. Это не означает, что мужское начало становится подчиненным и осуществляется простое обращение привычного соотношения «мужчина-женщина». Строится совсем другая структура дискурса на основе письма. Женское предстает не как противовес мужскому началу, а как начало, присущее им обоим, хотя и в разной степени. В женском дискурсе это начало предстает как способ преодоления патриархальной метафизики и установления равноправного порядка [Sixous, 1991].

Ю. Кристева также подвергла деконструкции оппозицию «мужчина-женщина». «Считать, что «ты – женщина», почти не меньшая бессмыслица и обскурантизм, чем считать, что «ты – человек» [Деррида, 2008, с. 456]. По мнению исследовательницы, «женщиной нельзя быть, потому что женщина – это то, что даже не доходит до бытия, то, что не высказывается, оставаясь вне номинаций и идеологий» [Деррида, 2008, с. 456]. Ю. Кристева подчеркивает сконструированность этого понятия, которое не имеет под собой онтологической основы, являясь чистой негатив-

ностью и существуя только в оппозиции «мужчина-женщина». Искусственность этого конструкта дает основание утверждать, что он исторически преходящ и подвластен изменениям.

Принцип деконструкции использует в своих философских и художественных работах украинская писательница О. Забужко. «Захватывающей задачей для современного историка украинской культуры является досказать недосказанное, проявить недопроявленное, рассмотрев ту или иную диссидентскую альтернативу колониальному «мейнстриму»: одним словом, *деконструировать, чтобы реконструировать* если ... и не сам разрушенный город, то хотя бы его архитектурный проект» [Забужко, 2007, с. 42]. Исследовательница признает деконструктивистский анализ особенно эффективным в системе феминистской методологии, которая в наибольшей степени помогла отечественной мысли дестабилизировать патриархальные каноны.

Деконструкция и фотография. Принцип деконструкции можно применять и для исследования феномена фотографии, которая находится в промежуточной зоне между восприятием (перцепцией) и воображаемым (ведь одной из главных задач деконструкции является обнаружение не-места, которое было бы чем-то иным [Derrida, 1967]). В фотографии присутствие становится иллюзорным, воплощенной невозможностью присутствия. Фотография – феномен, находящийся на грани реальности и истины, безумия и истины, ощущений, аффектов и реального существования. «Фотография стала констатирующей и одновременно призывающей, доводя изображение до той точки безумия, когда аффект (любовь, сострадание, траур, порывы, желание) является гарантом существования. В этом случае она действительно плотно подходит к безумию, сочетается с «сумасшедшей истиной» [Барт, 1997, с. 70]. То, что мы видим на фотографии, «было там, в том же месте, что располагается между бесконечностью и субъектом, ... оно там было и все же сразу же отделилось» [Барт, 1997, с. 46–47]. Фотография может быть подвергнута процедуре деконструкции, поскольку предмет фотографии не имеет своего постоянного места – он присутство-

вал в определенном месте, но в то же самое время он уже там отсутствует.

Итак, деконструкция – один из главных принципов методологии постструктурализма. Деконструкция по своей сути – это неограниченная возможность интерпретации значений текстовых конструкций, обладающая практической направленностью. Ее применение раскрывает конструктивные возможности современной методологии постструктурализма, позволяя выявлять коренные противоречия и конфликты, артикулированные в дискурсивном поле современной западноевропейской гуманитаристики и наметить пути их разрешения.

ЛИТЕРАТУРА

Барт Р. Camera lucida. Комментарий к фотографии / Р. Барт; [пер. с фр., послесл. и коммент. М. Рыклина]. – М. : Ad Marginem, 1997. – 94 с.

Беляева А.М. Деконструкция как особая стратегия интерпретации / А. Беляева // Вестн. Московск. ун-та. – Сер. 7: Философия. – 2008. – Вып. 1. – С. 61–67.

Горных А. Деконструкция / А. Грицанов, А. Горных // Постмодернизм. Энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов, М. А. Можейко. – Минск, 2001. – С. 196–198.

Гурко Е. Деконструкция: тексты и интерпретация / Е. Гурко. – Минск : Экономпресс, 2001. – 320 с.

Деррида Ж. Позичії / Ж. Деррида; [пер. з фр. А. Ситник]. – Київ : Les Editions de Minuit, 1994. – 158 с.

Деррида Ж. Вокруг Вавилонских башен / Ж. Деррида. [пер. с франц. и коммент. В. Лапицкого] – СПб.: Академ. проект, 2002. – 111 с.

Деррида Ж. Письмо та відмінність / Ж. Деррида; [пер з фр. В. Шовкун]. – Київ : Вид-во Соломії Павличко ; Основи, 2004. – 602 с.

Деррида Ж. Дарувати час / Ж. Деррида; [пер з фр. М. Ющенко]. – Львів : Літопис, 2008. – 208 с.

Деррида Ж. О грамматологии / Ж. Деррида; [пер з фр. Н. Автономова]. – М. : Ad Marginem, 2000. – 512 с.

Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій / О. Забужко. – Київ : Факт, 2007. – 640 с.

Крістева Ю. Полілог / Юлія Крістева; [пер з фр. П. Таращук]. – Київ : Юніверс, 2004. – 480 с.

Крістева Ю. Самі собі чужі / Ю. Крістева; [пер. з франц. З. Борисюк]. – Київ : Вид-во Соломії Павличко ; Основи, 2004. – 262 с.

Мазин В. Субъект Фрейда и Деррида / В. Мазин. – СПб. : Алетейя, 2010. – 256 с.

Повторева С. М. Структурний підхід – структуралізм – постструктуралізм (еволюція методології та її поширення у гуманітарних студіях): Монографія / С. Повторева. – Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. – 336 с.

Повторева С. М. Принцип деструкції М.Хайдеггера і деконструкція постструктуралізму / С. М. Повторева // Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка»: Сер. Філософські науки. – 2010. – № 661. – С. 59–65.

Повторева С. М. Деконструкція постпостструктуралізму як принцип сучасної інтеінтерпретації текстів / С. М. Повторева // Учен. зап. Таврич. национ. ун-та. – Симферополь, 2012. – Т. 25. – С. 11–18.

Повторева С. Постструктуралістські концепти відсутності структури і порожнього місця як симптоми кризи / С. Повторева // Наук. вісн. Чернів. ун-ту: Сер. Філософія. – Чернівці, 2015. – Вип. 756–757. – С. 97–102.

Стівенс Дж. Блум // Енциклопедія постмодернізму / ред. Ч. Е. Вінквіста, В. Е. Тейлора. – Київ : Основи, 2003. – С. 47–49.

Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; [пер. с нем. В. Библин]. – Харьков : Фолио, 2003. – 503 с.

Харт К. Постмодернизм / К. Харт ; [пер с англ. К. Ткаченко]. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2006. – 272 с.

Butler J. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity / J. Butler. – New York : Routledge, 1990. – 221 p.

Cixous H. Coming to Writing and Other Essays / H.Cixous. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1991. – 215 p.

Derrida J. De la Grammatologie / J. Derrida– Paris : Les Edition de Minuit, 1967. – 445 p.

Derrida J. Deconstruction and the Other / J. Derrida // Richard Kearney. States of Mind : dialogues with contemporary thinkers. – N.Y. : New York University Press, 1995. – P. 156–176.

Povtoreva S. «Raduem sa z tvojhо slova» (Zalm 1 18, 162) / S. Povtoreva // Zit Bozие slovo vo svelte Evanjelija. – Kosice : Teologicka faculta Katolickej university v Kosiciach, 2005. – S. 93–101.

Povtoreva S. Repatriation of Ethnic German as Religious Journeying / S. Povtoreva // Le voyage – Journeying. Handbook of the XXV the SISR Conference, 26-30 July 1999. – Leuven : Catholic University of Leuven, 1999. – P. 93–94.

2.2. Университетские модели корпоративной коммуникации

Перепелица Олег, Шильман Михаил

Трендом образовательных технологий последних лет, особенно популярным в массовых и далеко не самых престижных университетах, стал фронтальный переход от традиционных устных экзаменов, еще сохраняющих отголоски старых диспутов, к письменным экзаменационным работам и обучению посредством так называемых «дистанционных курсов», то есть – одним словом – установление отношений дистанцирования. На первый взгляд эти тенденции достаточно легко объясняются необходимостью реформировать систему образования и очистить ее от элементов, прямо или косвенно поощряющих коррупцию. Как свидетельства демократизации образования указывают на рост уровня объективности выставляемых оценок, упрощение доступа к информации, повышение степени мобильности участников образовательного процесса... Вероятно, такой подход в достаточной мере соответствует прагматическим запросам современного общества, чьи технические возможности, как кажется, уже позволяют осуществлять коммуникацию без непосредственных, телесных контактов. Безусловно, общество посредничества в потреблении усматривает благо для себя, прежде всего, в рентабельности каждой операции/контакта, а потому успешность работы в целом растет прямо пропорционально степени отчуждения клерков от клиентов. Удлинение связей и коммуникация на максимальных дистанциях позволяет вести речь о фундаментальной медиальной революции, следствием которой становится переход от телесных, тактильных, близких отношений между людьми (всегда чреватых пристрастностью и коррупцией) к (интер)текстуальным практикам, опосредованным циркуляцией бесчувственных знаков. В связи с этим актуальным становится вопрос о существовании классического университета, по крайней мере, в его старой «телесной» форме.

Не испытывает ли корпоративная коммуникация в самом теле университета такие радикальные метаморфозы, которые делают ее просто-напросто излишней и невозможной в мире глобального менеджмента, интернет-контента и новых медиа? И возможно ли помыслить по отсутствию такой коммуникации преданное науке ученое сообщество?

Вплоть до начала XIII века *universitas* как «ученые братства» образовывались так же, как и всякая другая городская коммуна или гильдия. Объединение равных людей на основе взаимной присяги осуществлялось посредством принесения земляками взаимной клятвы в верности своему сообществу, что подразумевало и коллективную ответственность по «национальному» признаку, и коллективную защиту в «интернациональном» пространстве города, инкорпорировавшего такие сообщества по аналогии с монастырями. Обозначение подобного рода корпораций ученых производилось с помощью почти синонимического ряда именовании – *corpus*, *universitas*, *collegium*, *societas* и т. д. – которые оставляли их собственный правовой статус достаточно неопределенным. Как утверждает Г. Пост, не позднее 1221 года входит в обращение «термин *universitas* в строгом смысле корпорации, отличающейся от любой другой группы лиц, ... который наиболее часто использовался для обозначения совокупности учащихся и учащихся – как господствующих над четырьмя факультетами – действующих как юридическое лицо» [Post, 2006, p. 30–31]. Собственно, самоутверждение «университетской корпорации» (*universitas magistrorum e scholarium*) в качестве подчеркивающего свою относительную автономию «корпуса ученых» и положило, по большому счету, начало и университетской культуре, и собственно университетским статусам.

Корпорация, выступающая как юридическое лицо (что подтверждалось наличием университетской печати), брала на себя, по сути, три важнейших функции. Во-первых, она занималась регламентацией учебного процесса, дистрибуцией ученых степеней и «подбором кадров». Во-вторых, корпорация устанавливала коллегиальную дисциплину, которая включала в себя уже

не только клятву в верности, но и «уход за душой и телом» – в частности, маркирование своих членов соответствующими одеяниями, гарантирование им полного похоронного ритуала и последующее их сопровождение посредством поминальных служб. Наконец, в-третьих, как отмечает П. Уваров, «как только появляется термин «университет», он сразу же начинает указывать на корпорацию, осуществлявшую надзорные функции» – ибо «ничего более эффективного, чем внутрикорпоративный контроль, Средневековье не знало» [Уваров]. Другими словами, университетская корпорация самим своим становлением открывает новую форму внутренней цензуры (подразумевающей надзор и наказание), которая была способна обезопасить ее членов от каких-либо подозрений и обвинений извне. И, напротив, члены корпорации за пределами университета остаются, по сути, безнаказанными и не поднадзорными, пребывая даже персонально под особой юрисдикцией.

Университет возникает и как авторитарный организм, и как пространство вольницы; оба эти аспекта скрепляются фигурой автономной «корпорации». Автономия университета (доходящая в своем пике до вседозволенности) как академическая свобода ложится в основание смелости исследований и свободы мысли – но автономия всегда сохраняет возможность и пути к (само)консервации. При этом, как отмечает А. Магун, «автономия университета – это всегда властная позиция, которая с самого начала заложила основу для появления того, что мы сегодня называем «свободно парящей интеллигенцией», которая обслуживает власть, действует в некоторой отстраненной, полусакральной зоне» [Магун]. Уникальное «самовластье» университета, возникшее вследствие его исходного неподчинения городским властям и последующего выхода из подчинения церкви, создает своего рода «идеальный пример», который способен послужить образцом (или, как минимум, прецедентом) общественного устройства, опирающегося на принцип «(само)подчинения». Разумеется, автономия университета никогда не была абсолютной, а единство – полным; однако, как замечает Ж. Деррида, он воспроизводил общественное

«стремление к органическому собиранию в едином теле». Именно поэтому «на протяжении восьми веков наше общество именовало «Университетом» некий дополнительный корпус людей, которых оно, с одной стороны, заботливо размещало вне себя, а с другой — ревниво укрывало внутри себя: оно хотело и эмансипировать, и контролировать его. Именно в двух этих отношениях Университет был призван представлять общество» [Деррида, 2003].

Со времени своего появления Университет включается в череду актов самоутверждения (равно, как и самокритики, и самозащиты), каждый из которых демонстрирует текущие функциональные особенности субординации его частей в отношении целого и/или членов внутри единого организма. Тем самым он обращается к структурным принципам своего устройства или, говоря кантовским языком, отсылает к себе как пустому *Cognus*'у, который, всякий раз наполняясь определенным содержанием, образует живое тело конкретного университета. При этом не должен оставаться без внимания и тот факт, что университет всегда тем или иным образом выступает в качестве «дополнения» – и к индивиду (в качестве образования), и к обществу (в качестве сообщества), и к власти (в качестве института). А потому с оглядкой на функции, которые стремится закрепить за собой университет, можно вести речь о его «трех ипостасях»: корпусе дополнительных знаний, корпусе дополнительных людей и корпусе дополнительных техник власти. Смысловое сопряжение этих корпусов неизбежно активизирует вечный в своем возвращении и всегда болезненный вопрос «автономии». И даже, по всей видимости, грезы о чем-то таком, что могло бы сыграть роль дополнения к автономии.

Отцы-основатели классического европейского университета, питомцы старой доброй автономной университетской корпорации, были более, чем реалистами, а потому возжелали, по сути, невозможного. Намерение соорудить на основе университетского *cognus*'а новый культурный универсум, чьим воплощением должно стать новое государство, отсылало к твердой вере в универсальный проект познания. Соответ-

ствующая «чистой идее науки» истина знания – продукт функционирования данного проекта – должна была, по их мысли, вкладываться в истину политического прогресса, предъявляемую согласно гегелевской логике, Государством. В таком случае университет начинал по праву претендовать на духовное/ нравственное/культурное вождение/воспитание ученой элиты, вокруг которой должно было формироваться просвещенное гражданское общество. Прежде всего, разумеется, университет должен был производить нового современного субъекта, новую культурную идентичность, местом естественного обитания коей и должно было выступать национальное государство.

В формулировке В. фон Гумбольдта, университет «стремится воплотить мысль как действие, направленное к идеалу», а государство в свою очередь «должно реализовать действие как мысль, как идею нации». Отсюда следует, что государство должно взять «под свою защиту деятельность университета», который «хранит мысль государства» в их совместном стремлении «реализовать на практике идею национальной культуры» [Гумбольдт, 2002]. Уже в контексте XX века Х. Ортега-и-Гассет в качестве основной задачи университета определяет «преподавание культуры или системы жизненных идей, которыми располагает время» [Ортега-и-Гассет, 2010, с. 34]. Чуть позже М. Хайдеггер, превознося немецкий университет, поведет речь о предназначении университета в связи с «вневременной» судьбой и задачей всего немецкого народа. При этом нетрудно заметить, что в любом случае идеальное «стремление» университета дополняется материальным «долженствованием» государства – не важно, идет ли речь о расширении автономии, разумном покровительстве, защите со стороны правительства или объемах финансирования.

Имеются достаточные основания полагать, что подобного рода идиллия имеет все признаки сговора в виду «национальной культуры», которая полагается как общий предмет интереса и поле сотрудничества *автономного* университета и *суверенного* государства. Носителем культуры выступает народ – естественное «землячество», множество равных в культурном

отношении людей *de facto* связанных взаимной «присягой» уже по своему происхождению. Народ невежественен, но самобытен; он требует управления, но именно *самоуправления*. И университет выступает в роли того аппарата, который способен превратить народ – согласно гегелевскому понятию государства – в «прошедший через форму образования знающий и волящий себя дух» [Гегель, 1990, с. 294]. Смысл университетского образования, как его обозначает К. Ясперс, состоит в том, что «...оно направлено на отбор людей, обладающих необычными духовными способностями...» [Ясперс, 2006, с. 83]. В свою очередь М. Фуко (позади которого отчетливо маячит Ф. Ницше) отмечает, что университет «выполняет роль селекционера» и осуществляет «прежде всего, функцию отбора, отбора не только людей (в конечном счете, это не очень важно), но и знаний» [Фуко, 2005, с. 197]. Можно добавить, что включаясь в культурное производство, университет также производит отбор того, что действительно достойно считаться национальной культурой, т. е. своими силами отслеживает любую «ересь» – как бескультурье, так и инокультурные вмешательства. В результате на выходе из университета мы имеем образованных, окультуренных, отборных граждан, из которых власть отбирает для своих нужд необходимое число государственных служащих.

Модерный университет едва ли не в первую очередь оказывается подчинен задачам моделирования, рихтовки и оптимизации *corpus'a* национального государства и – для приведения государственной машины в действие – решает вопрос непрерывного пополнения корпуса квалифицированных управленцев. Это означает, что университет берет на себя труд по производству рационально обоснованных и легитимированных наукой отношений власти. Последние воплощаются в субъекте, который конституируется и идентифицируется как корпусом отборных знаний, так и корпусом дисциплинарных практик. Присуждение же университетской степени представляет собой дополнительную градацию, указывающую, скорее, на искомую/требуемую степень повиновения того, кто способен рассуждать сколько угодно и о чем угодно.

Одним словом, дискурс университета или, точнее, производимый университетом дискурс государства, рядящегося в национальные или интернациональные, либеральные или консервативные одежды, определяет социальную констелляцию и характер коммуникативных связей Модерна. Однако было бы верхом наивности полагать, что исходящий из университетского корпуса дискурс государства, столь одухотворенный и окультуренный в теоретическом плане, оставался бы неповрежденным бюрократическими практиками администрирования, производимыми в свою очередь государством.

Обманчивость патетической связки государства и университета не ускользнула в свое время от язвительной критики Ф. Ницше, однако ее потенциал в значительной мере был (пере)оценен Ж. Деррида. Указывая на то, что пресловутая автономия университетов суть «ловушка Государства», он показывает реальную изнанку классического университета: «Позади “академической свободы” вырисовывается силуэт принуждения тем более свирепого и беспощадного, что оно маскируется и рядится в непотивление. Через вышеозначенную “академическую свободу” все контролирует Государство, именно оно. ... Государство хочет привлечь к себе покорных и безусловных функционеров. Оно совершает это через строгий контроль и суровое принуждение, про которые они думают, что *сами себе их дают*, автономно» [Деррида, 2012, с. 99–100]. Пожалуй, на сегодняшний день при нынешнем состоянии классического университета и текущем положении национального государства такое положение вещей настолько очевидно, что теряет последние признаки глубокого откровения. Однако интересен сам процесс производства будущих функционеров, сама техника и механика университетского (де)формирования учащихся персон с целью получения ученого персонала. И здесь грех обойти вниманием дерридеанскую артикуляцию еще одного жеста ницшевской критики – сведение университетского процесса обучения к телесной метафоре, которая может быть прочитана чуть ли не буквально.

Весь аудиторный процесс представляется сочленением

триады органов, оставленных без тел: говорящего рта преподавателя-лектора, слушающих ушей и пишущей руки студента-слушателя. Таков «внешний академический аппарат» и «культурный механизм» (*Bildungsmaschine*) университета. Деррида его перерисовывает следующим образом: «Лицемерный пес говорит вам на ухо через свои школьные аппараты, каковые являются акустическими или акроаматическими механизмами. Ваши уши увеличиваются, вы становитесь “длинноухими”, когда, вместо того чтобы слушать, подчиняться с маленькими ушами наилучшему учителю и наилучшему из вожатых, вы считаете себя свободными и независимыми сообразно Государству, когда вы развешиваете перед ним полотнища своих больших ушей, не зная, что оно уже прошло досмотр противодействующих и вырождающихся сил. Полностью обратившись в слух для этого пса от фонографа, вы превращаетесь в hi-fi приемник, а ухо, ваше, которое одновременно и ухо другого, начинает занимать в вашем теле непропорциональное место “калеки навыворот” (*umgeskehrten Kruppels*)» [Деррида, 2012, с. 102]. Как бы там ни было, из этих корпускул или органов без тел образуется корпус университета, к пуповине которого прикреплены говорящий рот *читающего* профессора и слушающее ухо *пишущего* студента. Их носители – добавим от себя – и составляют ту самую университетскую корпорацию, члены которой так любят щеголять своими свободами. Впрочем, эти свободы Ницше / Деррида сводит к простым телесным проявлениям «того самого» фоноцентризма: один может «говорить почти то, что хочет», другой – слушать почти то, что хочет [Деррида, 2012, с. 106]. Это *почти* и предоставляет им государство, которое выступает «целью, концом и совокупностью (*Zweck, Ziel und Inbegriff*)¹⁶ этих странных речевых и слуховых процедур».

При таком взгляде на образовательный процесс «университетский организм» за своей внешностью обнажает функцио-

¹⁶ Стоит обратить внимание на слово *Inbegriff*, буквально переводимое как воплощение или олицетворение.

нальные внутренности. Вместо гармоничного сочетания и ученой коммуникации членов в составе единого корпуса, имеется непропорциональное соединение отдельных гипертрофированных органов, отобранных ради учебных процедур. Под таким углом зрения университет как корпус дополнительных людей, обладающих дополнительными знаниями, видится, скорее, как система отторгнутых/выделенных/отчужденных органов, подвергаемых научению/упражнениям/муштре с последующей/сопутствующей специализацией. В таком случае знаменитое начало «Спора факультетов» И. Канта начинает прочитываться в совершенно ином ключе. Действительно, к намерению «... поступить со всей совокупностью науки (собственно, с посвятившими себя ей учеными мужами), *как на фабрике*, по принципу разделения труда...» [Кант, 1994, с. 58] нельзя относиться как к «злой выдумке» – но и без мрачной иронии последствия этого намерения нельзя воспринимать. Поскольку «совокупность науки» отождествляется с «учеными мужами», разделение труда затрагивает не только отделы знания, но и самих мужей. В первом приближении они подвергаются разделению на две группы органов – необходимых для обучения (вклад Аристотеля в решение этого вопроса сложно переоценить) и не способствующих обучению. Первые инкорпорируются в тело университета (или, скорее, образуют это тело своими нормативными совокуплениями); вторые обретаются в университетском поле сугубо виртуально, актуализируясь, по большей мере, за стенами *alma mater*. Таким образом, классический университет, который позиционирует себя как фабрика в смысле «духовного производства» и «производства знаний», мало чем отличается от обычной фабрики, где для нужд конвейерного производства задействуются технологически оптимально скомпонованные, повышающие необходимые навыки отдельные органы, по сути отобранные/отчужденные от живых тел.

Сходным образом в режиме обеих фабрик происходит и актуализация органов второй группы, не задействованных в процессе производства. В этом смысле рабочий, выходящий

из проходной навстречу питейным заведениям и борделям, аналогичен классическому школяру-студенту, который за пределами университета почитает за честь вести себя намеренно «по-студенчески» – то есть хулиганить, дебоширить, терроризировать горожан, драться на дуэлях, напиваться в кабаках и охотиться за женщинами. Впрочем, попытки провести в этом направлении дальнейшие отождествления (например, студенческих кампусов и рабочих кварталов) хоть и освежит мысль М. Фуко касательно «пространств изоляции» в режиме «дисциплинарного общества», но уведет несколько в сторону от университетской специфики.

Последняя же состоит, в частности, и в том, что корпус дополнительных техник власти обеспечивает рост/распространение «тела университета» также и за пределами его учебных корпусов и аудиторий. И если обычный фабричный рабочий цензурируется и окультурируется извне, то университет, выступающий и фабрикой, и институтом осуществляет, как мы уже говорили, само-цензуру и само-окультуривание. Можно сказать, что органы самоуправления университета подразумевают и самоконтроль органов, задействованных учебным процессом, и контроль/цензуру незадействованных органов, актуализация которых в университетской сфере представляется нежелательной. Однако, проблема обнаруживается в том, что источником этой нежелательности выступает то самое государство, в котором нет любви, – то есть некая господствующая рабская мораль, отличная от корпоративной морали, исторически лежащей в основании ученых сообществ.

И в самом деле, имеющая греческий исток система образования проникла через средневековый университет в университет классический, основываясь на особых допущениях/практиках близости, которых придерживались носители аристократической морали дополнительных людей. Даже если оставить за скобками телесную составляющую греческой системы воспитания (пайдеи, сочетающейся с пайдерастией), смысл которой обозначен многозначным словом *παιδεία*, указы-

вающим буквально на физическую близость¹⁷, когда (со)общение между учителем и учеником является настолько близким, что достигает своего предела в прикосновении, непосредственное/контактное общение обязательно сопровождает процесс *сообучения/со(по)знания* как средневекового, так и классического университета. Коммуникация внутри университетской корпорации была направлена на формирование некоего сообщества/сообщничества, обязательным образом скрепленного телесными ритуалами¹⁸. Кроме того, статус знающего/ученого/мэтра завоевывался в процессе живой непосредственной конкуренции, реальным воплощением которой была не заочная полемика, а диспут «во плоти». Одним словом, университет создавал *живую* среду, уже само *пребывание* в которой задавало сущностное измерение университетской жизни. Именно такое пребывание – замечает Дж. Г. Ньюмен в своих рекомендациях по построению католического университета для ирландцев в середине XIX века – позволяло осуществлять «расширение многообразия наук», производить элиту (джентльменов), транслировать культуру (точнее, «культуру интеллекта») и формировать то, что он называет философской привычкой. Подобное привыкание вырабатывается лишь в том пространстве, где «множество молодых людей изо дня в день собираются и общаются, увлеченные, открытые, со-чувствующие и наблюдательные» [Ньюмен, 2006, с. 132], участь друг у друга¹⁹. Главный принцип такой системы

¹⁷ См. об этом разбор диалога «Феаг» у В. В. Прокопенко [Прокопенко, 2012, с. 262–267].

¹⁸ Следует также обратить внимание на ритуальный характер многих практик, свойственных университетской корпорации. Обряды инициации новичка, сопровождавшиеся высмеиванием его звериного запаха, длинных ушей, звериного оскала и т. п., символически должны были перевести его из состояния «животности» в «человечность» [см.: Ле Гофф, 2003, с. 74].

¹⁹ Ньюмен с восхищением пишет об университетской среде: «Это – собрание ученых, ревностно увлеченных своей наукой, которые

образования-воспитания состоит в подержании и обеспечении определенной живой коммуникации/традиции, которая в целом позволяет инкорпорировать ее питомцев в государственную систему. Но по мере усложнения администрирования и производственного/фабричного дифференцирования этой системы, не оставалась нетронутой и университетская корпорация.

В итоге к середине XX века мы имеем довольно странную картину: тела европейских университетов оптимально располагаются так, чтобы быть эффективно задействованными для нужд дисциплинарной власти. При этом само университетское тело «изнутри» конституируется вследствие оптимального (со)расположения «органов обучения», задействованных для «внешних» нужд университета-фабрики. Кроме того, аппарат университета не только расчленяет своих членов, но и осуществляет жесткий контроль над порядком расчленения и соблюдением этого порядка. С оглядкой на подобное положение вещей нет ничего странного в том, что парижские события 68-го года начинаются с протеста против университетской дискриминации тел, а приводят к трагической «окончательной модернизации» университета.

соперничают, вынужденные по причине близкого общения и во имя интеллектуального мира приспособляться в требованиях и связях своих предметов исследования. Они учатся уважать, советоваться и оказывать друг другу помощь. Так возникает чистая и ясная атмосфера мышления, которой также дышат и студенты, хотя каждый из них в данный момент занят только немногими науками из множества их. Студент черпает из интеллектуальной традиции, независимой от конкретных преподавателей, ведущей его в выборе предметов, а также позволяющей правильно понять те, которые им выбираются. Он схватывает общие очертания знания, принципы, на которых оно строится, масштабы его частей, его света и тени, сильные моменты и незаметные, что невозможно понимать иными путями. Поэтому так оказывается, что его образование называется «либеральное». Приобретается способность души, которая остается на всю жизнь, чертами которой оказываются свобода, справедливость, спокойствие, умеренность и мудрость» [Ньюмен, 2006, с.97–98].

Акцентируя внимание на «телесном» аспекте студенческой революции, отсылающем к гендерным, классовым и этническим различиям, Б. Ридингс констатирует тот факт, что «1968 г. знаменует собой момент вхождения студенческого корпуса (body) в сферу Университета... Студенты начали с отказа от мифологического образа студента как бестелесной или виртуальной сущности, что на практике приняло форму отрицания устаревших дисциплинарных правил, регулирующих сексуальные практики, право декорировать комнаты и право иммигрантов из Магриба на получение образования» [Ридингс, 2010, с. 227]. В результате же этого бунта «незадействованные» непосредственно в учебном процессе, но подконтрольные университету органы сочленились с «руками и ушами» – тела учащихся были (ре)анимированы и (при)внесены в университет. Следуя заключению А. Магуна, можно сказать, что кризис и реформы 68-го года покончили со «старой фабрикой» университета (где работали отобранные органы отобранных людей), но вместе с тем самым вызвали к жизни режим «новой фабрики» – капиталистической, массовой [Магун]. Если прежде тело университета было обязано своим существованием традиционному соединению постоянных органов, то теперь университетский корпус стал пониматься как следствие экономически оправдываемой (эффективной) организации/расположения непостоянных тел.

В смысле своего устройства университет, который у истоков модерна служил своего рода просвещенным образцом для непросвещенного общества, на закате модерна включается в «индустрию знаний», становясь образчиком индустриального (а, впоследствии, и постиндустриального) общества, опирающегося на «массовость», «открытость» и «демократичность». Новые идеологические принципы вступили в противоречие с духом старого университета, пропитанным элитарностью, авторитарностью и замкнутостью. Исподволь университет лишился жизненно важного для него права – права пристрастного отбора; точнее, функции отбора были постепенно перехвачены другими инстанциями и институциями и переподчинены другой логике и целям. По заключению Н. Хомского

модернизированная версия университета как «фабрики знаний» стала аналогична уже не самоорганизующейся и самоуправляющейся (идеологически автономной) фабрике, но фабрике, управляемой извне. Здесь работает технологически оправданное «...нарушение контакта между преподавателем и студентом: огромные аудитории, временные преподаватели... Все это и есть дисциплинарная методика идеологической обработки и контроля...». Что же касается решения вопросов «...организации производства и или перераспределении функций на рабочем месте – это задача менеджмента» [Хомский, 2014]. Продолжением и расширением этой мысли должна стать схема, иллюстрирующая системную «переадресовку задач», осовременивающую «триипостасную» структуру классического университета и выстраивающего его на манер социальной сети. Корпус дополнительных людей образуется посредством рекрутинга/вступительных компаний и становится уделом менеджмента; корпус дополнительных знаний формируется в режиме информированности/компетентности и соразмеряется с глобальной сетью Интернета; корпус дополнительных техник власти определяется соображениями безопасности/совершенства с оглядкой на СМИ.

В этом направлении можно пойти дальше. Напряжение между руинами корпуса классического университета и новыми (по)строениями корпускулярного рынка в наше время приводит к тому, что «храм науки» все меньше походит даже на фабрику или завод – и все больше напоминает корпорацию нового типа, законное детище «обществ контроля». Упомянув «...формы постоянного контроля, непрерывное образование в школе, отказ от любых исследований в Университете, введение «корпорации» на всех уровнях обучения...», Ж. Делез неслучайно/намеренно закавычивает это понятие, имеющее сегодня совершенно иное содержание. Существенным признаком новой корпорации теперь служит то, что «завод представляет собой объединение индивидуумов в единое тело» в то время, как «корпорация постоянно подает личное соперничество как самую здоровую форму мотивации, как самый сильный импульс, который противопоставляет

одного индивида другому» [Делез, 2004, с. 228]. «Корпоративность», дополняющая априорную триаду «массовость – открытость – демократия», не подразумевает сопоставления, соединения или сообщничества. Опосредованное, обеспеченное техническими средствами дистанционное контактирование приходит на смену непосредственному, телесным образом подтверждаемому близкому контакту. Университет как живое тело, единый корпус, среда пребывания умирает – рождается испещренное брендами бесстрастное и бестелесное виртуальное пространство образовательных услуг для удаленных пользователей.

Но у этого процесса есть и еще одна составляющая, которую можно представить как движение от тел к текстам. В общем-то текст, (ре)транслируемый книгами и бесконечными комментариями, накапливающими и приумножающими знание, – это тот медиум, который обеспечивает производство дополнительных людей. Институциональный корпус университета обеспечивает циркуляцию и приращение корпуса текстов, в котором постоянно аккумулируется знание, позволяющее корпорации администрировать и инкорпорировать тела соответствующим образом образованных индивидов в качестве граждан в тело государства. И главное, эти образованные индивиды в свою очередь должны обеспечивать успешную работу государственной машины, администрируя (вспомним пресловутые «высшие» факультеты) здоровое функционирование тел, спокойное расположение душ и безопасное владение собственностью.

Исторически университет предстает исключительным местом включения и сепарации тел, которые на выходе (вместе с дипломом) получают дополнительные/прибавочные гражданские права (например, предписывать ежедневный режим или лечить, утешать или порицать, судить или оправдывать). История университета – это процесс включения тел в определенной прогрессии и в университет, и в государство: невзирая на национальность/расу, вероисповедание, сословие/класс, затем и пол/гендер. Единственным условием для такого включения остается разум, тот самый разум, становление которого в клас-

сическую эпоху продемонстрировал М. Фуко. В строгом смысле, университетский корпус – это объединение тел/текстов под эгидой разума. И если продолжать придерживаться ницшевской аллюзии, то говорящий рот передает содержание этого универсального разума через слушающее ухо от одного его субъекта к другому, распространяя по всем частям государства. Однако, не будем забывать, что едва ли не главным носителем-медиумом этого разума традиционно выступают книги, составляющие корпус текстов, которые надлежит (вос)производить питомцам университета.

В каком-то смысле история университетской корпорации была ничем иным как созиданием этого корпуса текстов, инкорпорирующих разумное начало в государство. И нет ничего удивительного в том, что однажды этот процесс дошел до той точки, где все, что опосредовало созидание этого корпуса – голос, взгляд, прикосновение, т. е. вся гаптическая, тактильная оснастка коммуникативного вызова – было бы поставлено под вопрос. Разве подверженные коррупции (во всех смыслах этого слова) тела не должны были бы быть однажды изгнаны из корпуса университета, чтобы создать чистую коммуникацию текстов? (Ведь, как известно, сохранить рай можно лишь изгнанием тронутых порчей тел). Сплести сеть интертекста? А вместе с тем – подорвать классический корпус классического же университета, породив/спровоцировав новые формы администрирования, но уже не тел, а текстов?

Администрирование тел вполне осуществимо средствами дисциплины – через их расчленения, вычленения и сочленения. Следствием таких операций становится сведение тел к профессионально дисциплинированным частичным органам (например, руке трудящегося или глазу полицейского и т.п.); одни органы включаются в некий социальный топос и подключаются к одной из *Bildungsmaschine*, другие, напротив, исключаются²⁰. Но

²⁰ Исключение – фундаментальная процедура, лежащая в основании диалектики просвещения, метафорой которой у Т. Адорно и М. Хоркхаймера выступает знаменитый эпизод с сиренами из «Одиссеи». Для

тексты не поддаются дисциплине. Единственный способ ими управлять – контролировать их, контролировать местоположение (контексты) и перемещение знаков, а также их численность и динамику.

С одной стороны, современное смещение от тел к текстам открывает простор для иных автономий, других языковых игр, давая возможность продуцировать новые смыслы и расширять пространство свободы, как это явлено в постструктуралистских экспериментах, например, деконструктивизма или шизоанализа. Однако, вместе с тем, релятивизация истины приводит к «экстраграмматической свободе и равенству всех слов, и к их праву (слишком) свободно мигрировать в любом направлении – из одного локального облака слов в другое», что, согласно Б. Гройсу, и олицетворяет Google [Гройс, 2012, с. 375–376]. Google, как отмечает Гройс, «переворачивает деконструкцию с головы на ноги, поскольку заменяет потенциальное, но сугубо воображаемое множество контекстов конечной системой поиска», которая «отыскивает не бесконечные возможности смысла, а фактически доступный набор контекстов, которые и образуют значение того или иного слова». В итоге слова «становятся идентичными по своему значению, превращаясь в одно плавающее означающее с нулевым значением», однако Google ограничивает поиск «реально существующими и уже имеющимися в наличии контекстами» [Гройс, 2012, с. 377]. Познавательные операции, которые воспроизводит глухой пользователь Интернета, исключают и фигуру говорящего (рта), и фигуру пишущего (руки). Они могут быть сведены лишь к выбору «на глаз» подходящих для того или иного контекста знаков/слов или, в лучшем случае, к «оценке степени важности слов и контекстов», впрочем, уже заранее отобранных и визуализированных по неким критериям приоритетности.

Такая ситуация/среда дает о себе знать, проступая в ны-

того, чтобы руки исправно работали, необходимо исключить/заткнуть уши. Для того, чтобы уши открылись эстетическому наслаждению, необходимо сковать все тело.

нешней технике научно-образовательного процесса, который, по большей мере, сводится к двум простым операциям: *копированию* и *вставлению* слов из одних контекстов в другие. Первое производится без убыли источника, второе – без прироста смысла; при этом уместность/правильность/«истинность» используемого проверяется по сугубо формальным признакам, характеризующим тот или иной контекст. В итоге осуществляется двойной контроль, определяющий отбор: во-первых, поисковая система (условного Google) осуществляет контроль, не допуская неучтенные слова/контексты, и, во-вторых, любые управляющие органы контролируют, чтобы слова употреблялись корректно в соответствующем контексте и не воспроизводились в уже имеющемся порядке (антиплагиат).

В подобном ключе окончательно проясняется смысл таких «новомодных» процедур, как (за/под)мена устных (контактных, требующих близости) экзаменов письменным/тестовым контролем, в ходе которого учреждаются все более и более разветвленная/дифференцированная система оценивания (например, количественная «стобальная» градация вместо традиционной качественной «отлично»/«хорошо»/«удовлетворительно») и разного рода рейтинги, которые различают/контролируют/противопоставляют индивидов, редуцированных до функций/элементов/номинаций тех или иных (кон)текстов. Сегодняшний «субъект науки и образования» расчленяется уже не телесно, но согласно нумерации, а потому старые формы освобождения, солидарности и сопротивления становятся невозможными в условиях той нездоровой/«корпоративной» конкуренции, к которой принуждаются зарегистрированные пользователи, ставшие функцией (интер)текстов.

Новации и перемены, происходящие на «руинах университета», теперь столь стремительны, что предугадывать их – еще более неблагодарное занятие, чем наблюдать. Относительно недавно казалось достаточным использовать хорошо натренированный/дисциплинированный орган *не* по назначению (например, взяв в руки бульжник, скандируя дерзости тысячью плоток, сжав руку в кулак или заткнув пальцами уши), чтобы

(со)сочленились в общность, гордо именуемую «университетом». Но посягнут ли в будущем на подобное само-именование скрытые за подложными IP-адресами учащие/учащиеся хакеры, использующие режим удаленного доступа для того, чтобы перехватить права администрирования учебно-образовательных серверов и тем самым заявить о себе, как о новом университетском corpus virtuale?

ЛИТЕРАТУРА

Гегель Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель ; [пер. с нем.; ред.; сост. Д. А. Керимов; В. С. Нерсисянц]. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.

Гройс Б. Google: слова по ту сторону грамматики / Гройс Б. // Политика поэтики: [сб. ст.] / Борис Гройс. – М., 2012. – С. 374–382.

Гумбольдт К. В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине [Электронный ресурс] / К. В. фон Гумбольдт; [пер. с нем. С. Шамхаловой] // Неприкосновенный запас. – 2002. – № 2 (22). – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Делез Ж. Переговоры. 1972–1990 / Ж. Делез; [пер. с франц. В. Ю. Быстрова]. – СПб. : Наука, 2004. – 235 с.

Деррида Ж. Университет глазами его питомцев [Электронный ресурс] / Ж. Деррида ; [пер. с франц. С. Фокина] // Отечественные записки. – 2003. – № 6. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-glazami-ego-pitomcev> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Деррида Ж. Ухобиографии: Учение Ницше и политика имени собственного / Ж. Деррида; [пер. с франц. и комментарии В. Е. Лапицкого]. – 2-е изд. – СПб. : Machina, 2012. – 116 с.

Кант И. Спор факультетов / И. Кант; [пер. с нем.; ред. А. В. Гулыги] // Сочинения: в 8 т. / И. Кант – М. : Чоро, 1994. – Т. 7. – С. 57–136.

Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в Средние века / Ж. Ле Гофф ; [пер. с франц. А. Руткевич]. – СПб. : Издат. дом СПбГУ, 2003. – 160 с.

Магун А. Не университеты должны стать корпорациями, а корпорации – частично превратиться в университеты [Электронный ресурс] / А. Магун // Режим доступа: <http://cluster.archipelag.ru/cont/006.html> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Ньюмен Дж. Г. Идея Университета / Дж. Г. Ньюмен ; [пер. с англ. С. Б. Бенедиктова]. – Минск : Изд-во БГУ, 2006. – 208 с.

Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; [пер. с исп. М. Голубевой, А. Корбута]. – М. : ГУ-ВШЭ, 2010. – 144 с.

Прокопенко В. В. Философская пайдейя и Платоновский вопрос / Прокопенко В. В. – Харьков : Монограф СПДФЛ Чальцев АВ, 2012. – 322 с.

Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс; [пер. с англ. А. М. Корбута]. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.

Уваров П. Ю. У истоков университетской корпорации [Электронный ресурс] / П. Ю. Уваров. – Режим доступа: <http://polit.ru/article/2010/02/04/university/> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Фуко М. Нужно защищать общество : курс лекций, прочитан. в Коллеж де Франс в 1975–1976 уч. г. / Фуко М. – СПб. : Наука, 2005. – 312 с.

Хомский Н. О найме преподавателей на испытательный срок [Электронный ресурс] / Н. Хомский ; пер. с англ. Д. Колесника // Рабкор. Интернет-журнал. – 2014. – Режим доступа: http://rabkor.ru/columns/analysis/2014/04/04/chomsky_education/ (дата обращения 25.10.16) – Загл. с экрана.

Ясперс К. Идея университета / К. Ясперс ; [пер. с нем. Т. В. Тягуновой]. – Минск : Изд-во БГУ, 2006. – 159 с.

Post G. Studies in medieval legal thought: public law and the state 1100-1322. – New Jersey: The Lawbook Exchange, ltd. Clark, 2006 (1964). – 650 p.

2.3. На пути к науке логики Моды 2?

Тягло Александр

Во втором десятилетии XXI века образовательный статус логики в Украине и России нельзя признать ни высоким, ни даже удовлетворительным. К такому заключению приводит, в частности, сравнительный анализ ряда статей по теме логического образования, опубликованных несколько лет назад в авторитетном журнале «Философские науки» [Бажанов, Маркин, 2013, с. 98–109], [Хоменко, 2013, с. 110–119], [Тягло, 2013, с. 129–136], [Берков, Яскевич, Легчилин, 2013, с. 120–128]. Среди факторов, определяющих падение статуса логики В. А. Бажанов и В. И. Марков, И. В. Хоменко указали присоединение Украины и России к Болонскому процессу. В ходе соответствующих преобразований логика превратилась в «дисциплину по выбору», утратив в учебных планах гарантию не только разумных «часов», но даже самого существования.²¹ Она регулярно проигрывает другим «дисциплинам по выбору», оказываясь маргиналом учебного процесса. Вне сосредоточенного на философских факультетах единичных университетов узкого круга специалистов и студентов, «без страха и упрека» связавших с логикой свою судьбу, «логическая овчинка» обычно признается не стоящей усилий по ее «выделке»... Но если вспомнить метафору об образовании как зеркале общества, то низкий университетский статус логики более или менее точно отражает падение интереса к этой науке в ряде новых независимых государствах вообще.

Представители ученого сообщества обычно – и не безосновательно – склонны объяснять сложившуюся ситуацию внешними факторами: не только требованиями Болонского

²¹ Превращение логики в «дисциплину по выбору» произошло и в высших учебных заведениях Республики Беларусь. Однако здесь, если судить по статье В. Ф. Беркова, Я. С. Яскевич и А. А. Легчилина, его негативные последствия не зафиксированы [Берков, Яскевич, Легчилин, 2013, с. 120–128].

процесса, но и традиционной зацикленностью деканатов на «профилирующих дисциплинах», низкой привлекательностью карьеры ученого в условиях «первоначального накопления капитала» в постсоветских странах или происходящим в некоторых из них «урезанием политических и экономических свобод» [Бажанов, Маркин, 2013, с. 109]. Не подвергая сомнению важность учета этих и подобных им факторов, нельзя упускать из виду и иные, связанные собственно с наукой логики.

Ограничусь сейчас только одним соображением. Иммануил Кант с 1755 по 1796 год читал лекции по логике в Кенигсбергском университете, материалы к которым в 1800 году были изданы под названием «Логика. Пособие к лекциям». В этом пособии логика была определена как «априорная наука о необходимых законах мышления, но не в отношении отдельных предметов, а всех предметов вообще; следовательно – наука о правильном применении рассудка и разума вообще... по принципам а priori...» [Кант, 1980, с. 323–324]. Однако ранее – в «Критике чистого разума» – знаменитый Кенигсбержец признал, что логику «можно рассматривать двояко: как логику или общего, или частного применения рассудка. Первая содержит безусловно необходимые правила мышления, без которых невозможно никакое применение рассудка, и потому исследует его, не обращая внимания на различия между предметами, которыми рассудок может заниматься. Логика частного применения рассудка содержит правила правильного мышления о предметах определенного рода. Первую можно назвать начальной логикой, а вторую — органом той или другой науки» [Кант, 1994, с. 89]. Следовательно, согласно Канту, общая, или формальная, логика не исчерпывает науку логики, допуская «логику частного применения рассудка», связанную с рассмотрением «предметов определенного рода».

Хотя сегодня Кантов априоризм преодолен, логику по-прежнему часто представляют как независимую от предмета мышления, прикладываемую к нему, так сказать, извне. А некоторые ученые вопреки допущению Канта, полагают не только *необходимым*, но и *достаточным* изучать мышление

и излагать науку о нем вне соотношения с многообразными «предметами определенного рода» и опытом их постижения. Такое понимание сталкивается с трудными проблемами, некоторые из которых упомянуты выше.

К сказанному уместно добавить, что убедительное описание педагогических трудностей абсолютизации формальной логики дал Мартин Хайдеггер в лекциях, прочитанных еще в 1928 году в университете Марбурга. Эта логика, упорно преподаваемая профессорами, ничего не говорит студентам, констатировал знаменитый автор «Бытия и ничто». Она суха, как пыль, она приводит студентов в замешательство. Студенты не находят связи между этой логикой и своей академической подготовкой. Никак не понять, какая от нее польза... [Heidegger, 1984, p. 5]. Так не в претензии ли на *завершенно-всеобщую нормативность*, для которой многообразие реальности и вариативность человеческого опыта ее освоения, по сути, безразличны, кроется подлинный источник маргинализации абсолютизированной «начальной логики»? Предлагаемая статья посвящена поиску ответа на поставленный вопрос с учетом фундаментальных изменений в мировой науке второй половины XX – начала XXI века.

Наука Моды 2

Мировая наука находится в процессе существенных трансформаций, на осмысление которых направлены разного рода исследовательские подходы. Один из них представлен книгой «Новое производство знаний. Динамика науки и исследований в современных обществах», опубликованной в 1994 году группой авторов во главе с британским ученым Майклом Гиббонсом [Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Trow, 1994, p. 1–192]. Но вопреки мировой экспансии этого подхода для отечественного научного сообщества он до сих пор остается едва ли не совершенно «белым пятном». Поэтому с тем, чтобы опереться на него как на основу осмысления наличного положения науки логики, коротко проанализируем его основное содержание.

Базовая идея команды Гиббонса состояла в том, что на протяжении нескольких последних десятилетий происходят существенные изменения в производстве знаний, которые охватили естественные, социальные и гуманитарные науки, а также технологию. Исходное состояние этих изменений получило название «Мода 1» (Mode 1), а, так сказать, «ближайший пункт прибытия» – «Мода 2».²² Перечень характерных особенностей производства знаний Моды 2 включал пять основных пунктов: 1) знания производятся в контексте использования; 2) трансдисциплинарность; 3) гетерогенность и организационное разнообразие; 4) социальная подотчетность и рефлексивность; 5) новый контроль качества (см., напр., [Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Trow, 1994, p. 1–3]). Результат длительного критического обсуждения указанных особенностей представлен в книге Хельги Новотны, Питера Скотта и Майкла Гиббонса «Переосмысливая науку: знания и публика в эпоху неопределенности», опубликованной в 2001 году [Nowotny, Scott, Gibbons, 2001], а также в статьях [Nowotny, Scott, Gibbons, 2001, i-ix, 1–288], а также в статьях [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 179–194], [Nowotny, Scott, Gibbons, 2006, p. 39–51].²³ Далее обратимся к анализу именно этих – более зрелых – работ.

²² В отечественных публикациях и дискуссиях термин «Mode» переводится как «способ», «стиль», «режим»... Например, «Mode 2 knowledge production» переводят как «второй способ производства знаний». Хотя такого рода переводы удобны, они не вполне точны, поскольку акцентируют внимание на особенном функционировании, оставляя в тени функционирующую систему, учет состояния которой весьма существенен. По этой причине, а также проявляя уважение к характерной авторской терминологии, я перевожу «Mode» как «Мода». Тогда, например, термин «Мода 2» схватит не только особенное функционирование, но также особенное состояние функционирующей системы – ее элементный состав, структуру и т. д.

²³ Эта конфигурация авторов оказалась устойчивой. Далее буду называть ее командой Новотны с тем, чтобы отличать от первоначальной более многочисленной команды Гиббонса.

Знания Моды 2 генерируются в контексте использования. Это отличается от процесса использования, когда «чистая» наука, полученная в теоретической/экспериментальной среде, «приложена»; технология «перенесена»; со временем знания «направлены» (is «managed»). Напротив, заявляют Новотны, Скотт и Гиббонс, контекст использования – это целостная среда (total environment), в которой возникают научные проблемы, разрабатываются методологии, распространяются результаты, определяются их применения.

Второй характерной особенностью здесь является трансдисциплинарность, понимаемая как мобилизация для решения проблем ряда теоретических взглядов и практических методологий.²⁴ Однако, в отличие от интер- или мульти-дисциплинарности, она не выводится с необходимостью из ранее существовавших дисциплин и не всегда приводит к формированию новых. Творческий акт не в меньшей степени состоит в способности мобилизовать и направить взгляды и методологии, в их «внешней» оркестровке, чем в развитии новых теорий, концептуализаций и в усовершенствовании исследовательских методов, во «внутренней» динамике научной креативности. Конфигурация исследователей и других участников варьируется, часто порождая преходящие особенности рабочего стиля Моды 2. Команды собираются и по выполнению работы распадаются с тем, чтобы возродиться в иной конфигурации для решения следующей задачи. Иначе говоря, знания Моды 2 – в такой трансдисциплинарной форме – запечатлено в опыте отдельных исследователей и исследовательских команд так же сильно, а, возможно, и более, как оно изложено в обычных научных продуктах вроде журнальных статей или патентов [Nowotny, Scott, Gibbons, 2006, p. 41] (ср. [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 186]).²⁵

²⁴ Данная трактовка трансдисциплинарности не является единственной. Среди иных наиболее известна восходящая к Жану Пиаже, а сегодня представленная, например, французским исследователем румынского происхождения Бесарабом Николеску [Nicolescu, 2010, p. 19–38].

²⁵ Уместно заметить, что задолго до команд Гиббонса и Новотны ограниченность дисциплинарной организации науки и научных

Третья особенность состоит в намного большем разнообразии площадок (sites) производства знаний и в связанной с этим растущей гетерогенности типов знаниевой продукции. Можно аргументировать, соглашаются авторы команды Новотны, что первое явление не особенно ново. Научные сообщества всегда были «виртуальными», преодолевающими национальные и культурные границы. Но изменилась динамика. Ранее взаимодействие внутри таких сообществ ограничивались рядом факторов – физическими (возможностью встречаться) и техническими (письма и телефоны). Сегодня же, вследствие прогресса информационно-коммуникационных технологий, взаимодействие практически ничем не ограничено и мгновенно. Упорядоченные иерархии, навязанные «старыми» технологиями взаимодействия, разрушаются коммуникационной общедоступностью. Описанный сдвиг интенсифицируется тем, что границы

исследований со всей определенностью констатировал Владимир Иванович Вернадский. «Дело в том, – писал он, – что рост научного знания XX в. быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все больше специализируемся не по наукам, а по *проблемам*. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубиться в изучаемое явление, а с другой – расширить охват его со всех точек зрения» [Вернадский, 1991, с.67]. А в другом месте находим замечание, что проблемы, которые занимают мысль современного исследователя, не укладываются в рамки отдельной, определенной, сложившейся науки. И снова: «Мы специализируемся не по наукам, а по проблемам» [Вернадский, 1991, с. 118]. Важно, что это отнюдь не меткая догадка стороннего наблюдателя: постановка В. И. Вернадским проблемы ноосферы и попытка ее разрешения привела, среди прочего, к созданию совершенно новой для первой трети XX века науки – биогеохимии. Конечно, мы не обнаружим у него разделения мульти-, интер- и трансдисциплинарного подходов в представлениях о производстве знаний. Но для практикующего натуралиста тридцатых годов XX века указанное разделение вряд ли было первостепенной задачей. Достаточно того, что В. И. Вернадский, ясно осознав ограниченность дисциплинарного структурирования науки и соответствующей организации научных исследований, фактически преодолел ее в разработках проблемы ноосферы.

исследовательских сообществ сейчас открыты, допуская много новых видов «знаниевых» организаций наподобие мозговых центров, консультантов по вопросам управления, групп активистов, которые включаются в «исследовательские игры». Всеобщее проникновение информационно-коммуникационных технологий поддерживает и активизирует далее процесс социального распределения знаний, умножения площадок их производства [Nowotny, Scott, Gibbons, 2006, p. 42] (ср. [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 187]).

Четвертая особенность знаний Моды 2 в рамках изучаемого подхода была усмотрена в том, что они весьма рефлексивны. Единый эпистемологический идеал нейтральной «точки зрения из ниоткуда» заменен признанием множества точек зрения, каждая из которых где-то локализована. Процесс исследования далее не может быть охарактеризован как «объективное» познание природного (или социального) мира, то есть бесстрастное редуционистское изучение произвольно определенного «иного». Он превращается в диалогический процесс, интенсивный (и, возможно, не имеющий конца) «разговор» между исследователями и предметами исследования – до такой степени, что базовому словарю исследования – кто, кому/чему, что, как – угрожает утрата значимости. В результате традиционные понятия о подотчетности как о форме внешней проверки выполненных научных работ или проектов следует радикально пересмотреть. На организационном уровне исследовательской системы имеет место отчетливый сдвиг от «культуры автономии» к «культуре подотчетности» (а «culture of accountability»). Последствия (предвидимые и непредвидимые) новых знаний не поддаются рассмотрению как «находящиеся снаружи» исследовательского процесса. Среды разрешения проблем влияют на выбор тем и на замыслы исследований так же, как и конечные цели использования [Nowotny, Scott, Gibbons, 2006, p. 42] (ср. [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 187]).

Пятой характерной особенностью знаний Моды 2 утверждалось то, что возникают новаторские формы контроля ка-

чества. Ограничения традиционной, то есть дисциплинарно-обоснованной, системы экспертной оценки уже известны. Во-первых, для знаний Моды 2 научные «эксперты» не могут быть установлены надежно, ведь поставляющей таких «экспертов» устойчивой таксономии кодифицированных дисциплин больше не существует. Во-вторых, редуccionистские формы контроля качества не могут быть легко применены в случае намного более широко очерченных исследовательских вопросов: в исследовательскую «игру» вовлекается все больше игроков – не просто более широкий и эклектичный ряд «производителей», но и организаторов, посредников, распространителей и пользователей. В-третьих, и это вызывает наибольшую обеспокоенность, ясные и неоспоримые критерии определения качества в дальнейшем могут оказаться недостижимыми. Хотя научное совершенство (каким-либо образом определенное) остается необходимым, но ясно, что должны быть включены и дополнительные критерии – экономические, политические, социальные или культурные. Это означает, пояснили авторы команды Новотны, что нам следует учиться жить с множеством определений качества: данный факт серьезно усложняет процессы дифференциации, установления приоритетов, отбора, на которые должны полагаться те, кто определяет политику и осуществляет финансирование [Nowotny, Scott, Gibbons, 2006, p. 43] (ср. [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 187–188]).

Сравнительный анализ репрезентативных публикаций рассматриваемого подхода приводит к выводу о том, что пять основных характерных особенностей производства научных знаний Моды 2, указанных командой Гиббонса в 1994 году, в течение последующих лет были прояснены и подтверждены. В публикациях команды Новотны их формулировки приобрели зрелую форму, что доказывается, в частности, практическим содержательным совпадением формулировок рассмотренных статей 2003 и 2006 года: они различаются лишь деталями. Тем самым были установлены надежные критерии идентификации производства научных знаний, науки Моды 2.

Наука общества Моды 2

В 2001 году команда Новотны выпустила в свет книгу «Переосмысливая науку: знания и публика в эпоху неопределенности. Ее главная цель определена как переосмысление науки в динамичном отношении с обществом. Представленная аргументация в самом простом виде может быть сведена к следующим утверждениям.

Наука Моды 2 получает развитие в контексте общества Моды 2 (а Mode-2 society). Это общество Моды 2 преодолевает присущую Модерну ограниченность разделения на дискретные домены вроде политики, культуры, рынка и, конечно же, науки и общества. Следовательно, в условиях Моды 2 (Mode-2 conditions) наука и бытие общества становятся трансгрессивными областями активности, которые «взаимно перемешаны» и реализуют коэволюционные тренды [Nowotny, Scott, Gibbons, 2001, p. 3–4].

Как видим, ключевое понятие Моды 2 получает расширенную область определения: оно характеризует уже не только науку, но и состояние всего современного общества.²⁶ Продвинутая наука Моды 2 перестает казаться «белой вороной» в сравнении с остальными частями социума, поскольку все они теперь утверждаются соответствующими неким общезначимым «условиям Моды 2». А основополагающим среди этих условий оказывается отказ от классической модели общества Модерна как совокупности взаимодействующих, но вместе с тем отдельных доменов: теперь они признаются существующими как части целого.²⁷ Действительно, они нераздельны

²⁶ Под современным обществом команда Новотны понимает, очевидно, продвинутое постмодерное общество, то есть информационное общество с быстро растущими зародышами «обществ знаний» (ср., напр., [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 190], [Towards Knowledge Societies, 2005, p. 1–220]).

²⁷ Дополнительное разъяснение находим, например, в статье 2003 года: «...крупные подсистемы модерности (Государство, Рынок, Культура – и Наука), когда-то явно разделенные, становились все более

(трансгрессивны, размыты) и взаимно согласованы в своем функционировании или развитии (коэволюционируют). В таком случае, например, сходство трансгрессивности частей современного социума и трансдисциплинарности познания не кажется случайным: «выход за границы» оказывается проявлением одного из коэволюционных трендов целого и его части.²⁸

Наше заключение состоит в том, утверждали авторы книги 2001 года, что более тесное взаимодействие науки и общества приводит к возникновению нового вида науки: контекстуализированной, или чувствительной к контексту (contextualized, or context-sensitive) [Nowotny, Scott, Gibbons, 2001, vii]. Важно то, что трактовка чувствительности к контексту в 2001 году более широка и богата по содержанию, чем признание в 1994 году производства знаний в контексте использования.

Во-первых, это чувствительность к широкому публичному пространству, названному *агорой*. Архаичный термин был выбран вполне сознательно, замечают Новотны, Скотт и Гиббонс. Он направлен на то, чтобы охватить политическую арену и рынок – и выйти за их границы. *Агора* выступает той средой генерирования и решения проблем, в которой происходит контекстуализация производства знаний. Она заполнена не только множеством конкурирующих «экспертов», организаций, институций, производящих и продающих знания, но и соперничающей «публикой». Это не просто политическая или коммерческая арена, где устанавливаются и финансируются

трансгрессивными. Эта размытость (fuzziness) помогла создать пространства транзакций, в которых развилось знание Моды 2 (и, возможно, новые социальные движения)» [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 190]. Следовательно, именно учет нераздельности подсистем постмодерного социума, его целостности ведет к пониманию специфики производства знаний Моды 2.

²⁸ К таким общим трендам сами авторы относят генерирование неопределенностей, что уменьшает возможность «пост-позитивистского планирования»; тесно связанную с ростом рефлексивности тенденцию к самоорганизации и т. д. (см. подробнее [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 190], ср. [Nowotny, Scott, Gibbons, 2001, p. 5]).

исследовательские приоритеты или где находки исследований распространяются, торгуются и используются. *Агора* – домен первичного производства знаний, через который люди входят в исследовательский процесс. Здесь знания Моды 2 находят свое воплощение в людях и проектах. На *агоре* завершаются споры касательно реализации научного потенциала [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 192].

Во-вторых, существенно обновилось понимание самого контекста использования. Его трактовка, опирающаяся на понятия иерархии, линейности и поэтому допускающая «позитивистские предсказания использования», кроет в себе опасное заблуждение, предостерегает команда Новотны. Напротив, на фоне неизбывной неопределенности будущего состояния знаний, из которого выводится их научный потенциал, нужно выйти за пределы познаваемого контекста использования – в непознаваемый контекст последствия (unknowable context of implication). Искатели знаний должны пытаться рефлексивно предвосхищать такого рода последствия исследовательского процесса [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 192] (ср. [Nowotny, Scott, Gibbons, 2006, p. 50]).

В-третьих, был выделен ряд форм контекстуализации. Первая из них – «слабая контекстуализация». Национальные R & D программы оказываются здесь хорошим примером, поскольку, чтобы достичь цели, они должны упростить обе свои составляющие. Вторая форма – контекстуализация «в среднем ряду» (contextualization in the «middle range»), где кластеризована большая часть производства знаний Моды 2. В определении этой формы контекстуализации решающую роль играют так называемые «торговые зоны» («trading zones»), пространства транзакций и т. д. Третья форма – «сильная контекстуализация»: здесь работают мощные рефлексивные сочленения науки и общества (powerful reflexive articulations between science and society). Эта форма может быть весьма специфичной, связывая мир идей с самыми широкими социальными движениями вроде феминизма или защиты окружающей среды. Проведенное разделение, по мнению команды Новотны, устраняет опасность

отождествления контекстуализированного научного познания и сугубо прикладных исследований [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 192].

В связи с расширенным и обогащенным пониманием чувствительности науки «к широкому публичному пространству» вполне естественным представляется концептуальная инновация команды Новотны – понятие «социально добротных знаний» («socially robust knowledge»). Надежные знания (reliable knowledge) – традиционная цель научного исследования – больше не являются «(само?)достаточными» в возникающей сейчас более открытой знаньевои среде. Знания должны быть «социально добротными» также постольку, поскольку их валидность более не детерминирована исключительно или главным образом узко ограниченными научными сообществами. Вместо этого они детерминированы намного более обширными сообществами, включающими также цепку производителей, распространителей, торговцев и пользователей знаний [Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 191–192].²⁹

Апелляция к «социальному контексту» наблюдается и в последней из основных особенностей науки Моды 2 – распределенности научной компетентности и, соответственно, производства или экспертизы знаний. А обобщенная картина «переосмысливаемой науки» в «переосмысливаемом обществе» резюмирована командой Новотны следующим образом.

В книге «Переосмысливая науку...» описаны четыре процесса – коэволюция науки и общества в направлении Моды 2, контекстуализация, производство социально добротных знаний, конструирование нарративов экспертизы. Эти процессы сведены воедино, зачастую в конфликтной и спорной форме, на агоре. И они способны задать некую рамку для переосмысления

²⁹ По сравнению с приведенным фрагментом статьи 2003 года в статье 2006 года добавлено одно предложение: «В сравнении с надежными знаниями социально добротные знания не являются ни менее продвинутыми, ни менее совершенными; возможно, они высшие (superior)» [Nowotny, Scott, Gibbons, 2006, p. 49].

науки. Коэволюция имеет место в открытой, явно более интегрированной системе взаимодействия общества и науки, что усиливает, с одной стороны, генерацию многообразия – в выборе научных проблем, коллег или институционального дизайна, а с другой – избирательную фиксацию определенных результатов выбора, мод или решений. Возрастающая проницаемость системы создает основания для большей контекстуализации и открывает пути обратной связи, направленной от общества к науке. Эти процессы, в свою очередь, ведут к социальной распределенности знаний, валидных не только в стенах лабораторий, но и вне таковых. Поскольку стены лабораторий открываются, все больше исследователей получают места на *agora*, таким образом расширяя круг взаимодействующих друг с другом экспертов. Научно надежные знания могут стать социально добротными только при условии, что общество воспримет процесс производства знаний как соучастие. Это, в свою очередь, предполагает взаимность: публика понимает, как действует наука, а наука понимает, как действует публика. Но взаимопонимание такого рода нуждается в руководстве неким представлением, включающим как приемлемые образы, так и понимание того, кем и как они были генерированы. Нами развито требуемое представление. Оно имеет процессуальный характер и приглашает к дальнейшим исследованиям [Nowotny, Scott, Gibbons, 2006, p. 50]. Такими словами Новотны, Скотт и Гиббонс заключили статью 2006 года, резюмирующую (промежуточные) итоги развития, заявленного в 1994 году и получившего в 2001 году существенное углубление подхода.

Проведенный анализ показывает, что выделение к началу 2000-х годов команда Новотны из первоначальной команды Гиббонса было связано с существенным углублением рассматриваемого подхода. Поэтому в ретроспективе, учитывая наличие двух особенных команд со своими особенными целями, в общем уместно говорить о едином, но внутренне дифференцированном подходе Гиббонса – Новотны.

В развитии подхода Гиббонса – Новотны произошел сдвиг от выявления и описания ряда характерных особенностей науки

Моды 2 к их объяснению на основе констатации коэволюции науки и общества «в направлении Моды 2». Таким образом понятие Моды 2 получило широчайшую область определения, схватывая уже не только науку, но и все общество. Производство научных знаний Моды 2 признается чувствительным к контексту *агоры*, к целостному социуму Моды 2. Именно органической связью разных доменов всеобъемлющей социальной системы наших дней, порождающей невиданные ранее «пространства трансакций», «торговые зоны» и т.п., объясняется оригинальность «нового производства знаний», его характерные отличия от функционирования науки Моды 1, типичной для Модерна.

В трактовке команды Новотны контекстуализация науки естественно связана с тенденцией перехода от научно надежных знаний к социально добротным. При этом требование социальной добротности не подразумевает какой-то вульгаризации или «дурного отрицания» научной надежности знаний, здесь уместно говорить скорее о повышении открытости науки в бытие и о преодолении допускаявшихся ранее упрощений. Можно сказать и так: полнота описания науки увеличивается, схватывая не только ее саму по себе, но и окружающую социальную среду.

На пути к логике Моды 2

В терминах подхода Гиббонса – Новотны приведенная выше кантовская дефиниция логики вполне идентифицируема как рефлексия европейской науки Моды 1, науки общества эпохи Модерна. Ни о какой действительной контекстуализации науки, социальной добротности знаний и тому подобных особенностях тогда речь не шла. Поэтому отнесенная ко второй половине XVIII – началу XIX века позиция Канта не вызывает отторжения. Но соответствует ли она наличной сегодня реальности мирового информационного общества с зародышами «обществ знаний»? Особенности науки и образования Украины или России?

В материалах, опубликованных в рамках подхода Гиббонса –

Новотны, мы не находим явного ответа на данный вопрос, что можно понять с учетом, по меньшей мере, двух обстоятельств. В фокусе интересов команд Гиббонса и Новотны находится не какая-то конкретная научная дисциплина в какой-то конкретной стране мира, а наука в целом как «крупная подсистема» продвинутого социума конца XX – начала XXI века. Кроме того, ими выполнено преимущественно социологическое исследование, более рефлексивное, чем эмпирическое. Поэтому ожидать здесь специальных доводов и выводов для логики – и для физики, психологии, филологии и т. д. – одной страны изначально не следует. Это – актуальный вызов для специалистов разных стран в области истории, социологии и философии логики / физики / психологии... Авторы команды Новотны, видимо, осознавали данный вызов – не случайно их публикации регулярно завершаются призывами к дальнейшим исследованиям.

Полная оценка логики в конкретной области социального пространства-времени предполагает ее обзор и анализ с учетом всей совокупности характерных особенностей науки Моды 2. Но в первом приближении допустимо ограничиться хотя бы одной, из них наиболее существенной, схваченной идеей контекстуализации.

В рамках подхода Гиббонса – Новотны контекстуализация непосредственно относится к *процессу* производства знаний. А можно ли говорить о контекстуальной зависимости *результатов* этого процесса, содержания производимых знаний? Иначе говоря, уместно ли говорить о содержании науки *логики*, которое имеет зависимую здесь-и-теперь от материи мышления и особенную природу? Если допустить абсолютизацию, в терминах Канта, «начальной логики», то на этот вопрос следует дать безусловно отрицательный ответ. Но приемлемо ли это сегодня?

В поисках ответа на поставленные вопросы обратим внимание, прежде всего, на опубликованную в 2015 году монографию одесской исследовательницы Л. Н. Сумароковой. В ней подвергнута критике распространенная практика *приложения* логики ко всем остальным наукам, которые в этом смысле

оказываются только пространственным ее воплощением, интерпретацией и подтверждением.³⁰ «На наш взгляд, – подчеркивает Л. Н. Сумарокова, – это весьма односторонний подход, ведущий к обеднению возможностей для развития логики как науки, к уменьшению и даже исчерпанию интереса к ней в других сферах познания и практики» [Сумарокова, 2015, с. 6–7].

Весьма существенным, далее, представляется учет разделения *логики формальной и материальной*, отмеченный в уже упомянутых лекциях Мартина Хайдеггер 1928 года.

Всякое реальное мышление имеет свою тему, поэтому оно связывается с определенным объектом, т. е. с определенным бытием, которое в каждом случае находится перед нами: некая физическая вещь, геометрический объект, историческое событие, «лингвистический феномен». Эти объекты (вещной природы, пространства, истории) принадлежат разным доменам... Мысленное определение, то есть формирование концепта (concept formation), в разных доменах происходит по-разному. Научное исследование этого мышления в каждом случае является соответственно разным: логика мышления в физике, логика математического мышления, филологического, исторического, теологического и, более того, философского мышления. Логика этих дисциплин связана с неким содержанием. Это – *материальная логика*, полагал Хайдеггер [Heidegger, 1984, p. 2–3]. А далее он добавил, что чистая и простая логика – «общая» логика («general» logic), которая не связана с мысленным определением ни вещной природы, ни пространства, ни истории, имеет своей темой мышление об X... Мышление, взятое как мышление о чем-то, с произвольным содержанием, является формальным – в противоположность материальному, которое релевантно своему содержанию. Это

³⁰ Такая практика описана, как представляется, В. Ф. Берковым, Я. С. Яскевич, А. А. Легчиным: «Учитывается то обстоятельство, что отдельные разделы логики не являются равноценными для специалистов разных профилей... Технические приложения логики существенным образом отличаются от ее приложений в социально-гуманитарной сфере» [Берков, Яскевич, Легчилин, 2013, с. 124].

формальное мышление не безобъектно. Напротив, оно весьма объектно-ориентировано, однако нейтрально относительно своего содержания. Общая логика, как знание формального мышления, есть *формальная логика* [Heidegger, 1984, p. 3–4].

Идею логики, которая имеет силу в том или ином особенном домене реальности, а поэтому является особенно-материальной и в этом смысле чувствительной к контексту по своему содержанию, можно найти в книге Стивена Тулмина «Использование аргумента», опубликованной в 1958 году. Британский философ полагал, что рассуждения в том или ином поле следует оценивать на основании принятых в нем норм, и нужно ожидать, что эти нормы будут зависеть от поля их принятия (will be field-dependent). Достоинства, которых требуют от рассуждений в одном поле, оказываются подлежащими исключению для полностью приемлемой аргументации в другом [Toulmin, 1958, p. 255]. Поэтому совокупность норм правильных рассуждений существенно зависит от того конкретного поля, в котором разворачивается познание или коммуникация, вырабатываются и воплощаются разнообразные решения. Иначе говоря, эти нормы чувствительны к контексту. Данное утверждение общей природы конкретизируется, например, в ряде современных разработок по юридической логике (ср., напр., [Сумарокова, 2015, с. 1–204], [Вступ до сучасної юридичної логіки, 2001, с. 1–198], [Тягло, 2015, с. 241–248]).

Сказанное не ставит под сомнение существование неких логических инвариантов, сохраняющих силу во всех полях социального пространства-времени. Их выявление и учет имеет некое теоретическое и практическое значение. Однако сами по себе они *не достаточны* для анализа или построения *нетривиальных* правильных рассуждений в том или ином из особенных полей: их значимость здесь весьма ограничена.

Таким образом, идея контекстуальности постепенно пробивает себе путь в науке *логики*. А как обстоит дело с *наукой* логики? В серии статей «Философских наук» 2013 года находим по этому вопросу следующее.

«Отечественные учебники по логике выдержаны преимуще-

ственно в академической традиции. Западные (особенно американские) учебники по логике, как правило, содержат обширные разделы, посвященные поиску неформальных ошибок (informal fallacies) в обыденных рассуждениях. На многочисленных примерах в них разбираются намеренные и непреднамеренные ошибки и недостатки в рассуждениях... В отечественных учебниках раздел, посвященный аргументации, излагается существенно более академично, без многочисленных апелляций к конкретным примерам», – констатируют россияне В. А. Бажанов и В. И. Маркин [Бажанов, Маркин, 2013, с. 105]. Киевская коллега И. В. Хоменко признает сохранение еще с советских времен основной установки при подготовке профессиональных кадров, состоящей в том, чтобы «дать студентам универсальные знания по логике». Однако, добавляет она, эта установка не вполне оправдывает себя в настоящее время. Более целесообразной «является не универсальная, а более узкая специализация, ориентированная на определенную группу проблем» [Хоменко, 2013, с. 115].

Не составляет большого труда понять, что в приведенных сведениях, во-первых, отражена организация образования, отвечающая типичному для науки Моды 1 «процессу использования» неких всеобще-необходимых логических знаний; во-вторых, ее неудовлетворительность в сегодняшних условиях. Эти факты, сопровождаемые догадками о необходимости тесной обоюдной связи науки логики с многообразными проблемами человеческого бытия, могут найти объяснение в терминах контекстуализации, связанных с подходом Гиббонса – Новотны. Вместе с тем, в Украине и России, где до сих пор сильны позиции современного общества, сохранение влияния «условий Моды 1» не кажется большим сюрпризом. Однако вряд ли его следует безоговорочно защищать и поддерживать в перспективе глобализации информационного общества и становления «обществ знаний», соответствующей этому процессу логики Моды 2.

Таким образом, сегодня в Украине, да, вероятно, в России и Беларуси все еще преобладает наука логики Моды 1. Хотя

такое ее состояние не входит в противоречие с сохранением в данной области пространства-времени элементов современного общества, однако оно все больше расходится с реалиями мирового информационного общества с растущими зародышами обществ знаний, в том числе – с формированием науки Моды 2. Последний процесс предполагает контекстуализацию *науки логики* – но не только в смысле процесса производства знаний, а и его продуктов, а также соответствующего «переосмысления» логического образования. Идея достаточности уже завершенной формальной логики для познания современного мира и бытия в нем должна быть преодолена: науку логики следует понимать как чувствительный к вариабельному социальному контексту баланс формальной и материальной составляющих, развитие которого продолжается.

Выводы

В терминах подхода Гиббонса – Новотны состояние *науки логики* в нашей стране до настоящего времени преимущественно соответствует «условиям Моды 1». Она по-прежнему сохраняет ориентацию на кантовский идеал формально-всеобщей нормативности, допуская поэтому лишь «процесс использования», приложения – как некоего априорного лекала к, по сути, безразличному для нее опыту бытия и познания. Однако наука логики общества Моды 1, как и само это общество, уже исчерпала свой потенциал, о чем свидетельствует, в частности, падение ее статуса в университетах, лишь усугубляемое присоединением к Болонскому процессу и другими подобными факторами.

Логическое наследие Моды 1 не ошибочно или бесполезно: ошибочна его абсолютизация, бесполезны попытки ограничиться им в улавливании мыслью изменчивого мира и вариабельного опыта его освоения. Перспективы развития науки логики и повышения ее общественного статуса связаны с имманентной науке общества Моды 2 контекстуализацией, касающейся не только производства знаний, но и их содержания, а также логического образования.

В опубликованном в 2005 году всемирном докладе ЮНЕСКО «На пути к обществам знаний» отмечено, среди прочего, что каждый должен быть в состоянии легко преодолевать захлестывающий его поток информации, развивать навыки познания и критического мышления с тем, чтобы отличать «полезную» информацию от «бесполезной» [Towards Knowledge Societies, 2005, p19]. Достичь этого без *науки логики* не представляется возможным. Но таковая должна выйти за пределы Моды 1, превратившись в открытую в дифференцированное социальное пространство динамичную систему формальных и материальных элементов. Мировая логико-философская мысль ищет возможные варианты реакции на данный вызов, в частности, в разработках по неформальной логике и критическому мышлению (см., напр., [Тягло, 2013, с. 129–136]).

Сформулированные выводы существенно опираются на подход Гиббонса – Новотны. Однако он – не единственная попытка осмысления и объяснения современных изменений в мировой науке. Поэтому представляется интересным проверить / развить выдвинутую гипотезу о науке логики Моды 2 с учетом, например, подхода академика РАН В. С. Степина с ключевой триадой понятий «классика – неклассика – постнеклассика» [Постнеклассика: философия, наука, культура, 2009, с. 1–671].

ЛИТЕРАТУРА

Бажанов В. А. Логическое образование в России: краткая история, современное состояние, перспективы // В. А. Бажанов, В. И. Маркин / Философские науки. – 2013. – № 3. – С. 98–109.

Берков В. Ф. Развитие и преподавание логики в Беларуси: история и современность / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич, А. А. Легчилин // Философские науки. – 2013. – № 3. – С. 120–128.

Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1991. – 271 с.

Вступ до сучасної юридичної логіки / за ред. М. І. Панова та В. Д. Титова. – Харків : Ксилон, 2001. – 198 с.

Кант И. Логика. Пособие к лекциям 1800 / И. Кант // Кант И. Трататы и письма. – М. : Наука, 1980. – С. 319–444.

Постнеклассика: философия, наука, культура : [коллектив. моногр.] / отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. – СПб. : Мирь, 2009. – 671 с.

Сумарокова Л. Н. Юридическая логика: коммуникативная концепция / Л. Н. Сумарокова. – Одесса : Фенікс, 2015. – 204 с.

Тягло А. В. «Наука рассуждать» в «быстром мире» / А. В. Тягло // *Философские науки*. – 2013. – № 3. – С. 129–136.

Тягло О. В. До поняття юридичної логіки / О. В. Тягло // *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. – 2015. – № 3 (70). – С. 241–248.

Хоменко И. В. Преподавание логики на Украине: проблемы и перспективы / И. В. Хоменко // *Философские науки*. – 2013. – № 3. – С. 110–119.

Heidegger M. *The Metaphysical Foundations of Logic* / Martin Heidegger; translated by Michael Heim. – Bloomington : Indiana University Press, 1984. – vii, 241 p.

Gibbons M. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Society* / Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott, and Michael Gibbons. – London : Sage, 1994. – 192 p.

Nicolescu B. *Methodology of Transdisciplinarity – Levels of Reality, Logic of the Included Middle and Complexity* / Basarab Nicolescu // *Transdisciplinary Journal of Engineering and Science*. – 2010. – Vol. 1. – № 1 (December). – P. 19–38.

Nowotny H. *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty* / Helga Nowotny, Peter Scott, and Michael Gibbons. – Cambridge : Polity, 2001. – ix, 288 p.

Nowotny H. «Mode 2» Revisited: The New Production of Knowledge / Helga Nowotny, Peter Scott and Michael Gibbons // *Minerva*. – 2003. – Vol. 41. – P. 179–194.

Nowotny H. *Re-Thinking Science: Mode 2 in Societal Context* / Helga Nowotny, Peter Scott and Michael Gibbons // *Knowledge Creation, Diffusion, and Use in Innovation Networks and Knowledge Clusters*. – Westport : Praeger Publishers, 2006. – P. 39–51.

Toulmin S. E. *The Uses of Argument* / S. E. Toulmin. – Cambridge : Cambridge University Press, 1958. – 261 p.

Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report. – Paris : UNESCO Publishing, 2005. – 220 p.

2.4. Практики самоконституирования и деконструкции в сфере образования

Батаева Екатерина

В современной социологии и философии образования можно заметить идейное столкновение парадигм, по-разному понимающих и интерпретирующих содержание образовательных ситуаций, – социального конструктивизма, концепций «самоконституирования» (З. Бауман) [Бауман, 1999] и «деконструкции» (Ж. Деррида) [Деррида, 2000]. Если теория социального конструктивизма пользуется популярностью в современной теории образования и имеет множество сторонников (П. Бергер, Т. Лукман, К. Герген, С. Уортам, Д. Келли, Э. Глазерсфельд; Ф. Козырев, В. Петренко) [Бергер, Лукман 1995; Герген, Уортам, 2013], то концепции «самоконституирования» и «деконструкции» еще не получили должного освещения в современной философии и социологии образования и требуют углубленной концептуализации. Рассмотрим некоторые позиции деконструктивистской философии образования и сопоставим их с установками социально-образовательного конструктивизма с целью выявления новых интерпретаций проблемных ситуаций, возникающих в современном образовательном пространстве.

Самоконституирование и деконструирование личностных конструктов в образовательном контексте. В философском контексте социального конструктивизма речь идет об условиях и возможностях явного или неявного формирования/развития личности обучающихся посредством создания определенной образовательной среды. В ситуации восприятия/усвоения определенных ценностей, концепций, идей, транслируемых агентами вузов, может осуществляться кодирование/программирование сознания/мировосприятия обучающихся. Конструирование ментальности обучающихся может осуществляться сознательно (если агенты системы образования, преследуя педагогические и профессиональные цели, пытаются

воспроизвести определенную личностную модель обучающегося, соответствующую запросам рынка/общества) или бессознательно (если обучающиеся, пребывая в конкретном образовательном интерактивном пространстве, непроизвольно усваивают определенный набор норм и ценностей, правил и моделей поведения, создаваемых и поощряемых вузовскими агентами); в процессе создания интеллектуальных конструкторов обучающиеся могут как принимать активное участие, так и выполнять роль реципиентов моделей мышления, предлагаемых агентами образовательной среды. Сознательно осуществляемое конструирование образа/модели творчески мыслящего обучающегося, как правило, базируется на гуманистических идеалах самостоятельной, свободной, интеллектуально и духовно зрелой личности, способной заниматься творческой деятельностью. Конструирование модели обучающегося может осуществляться более-менее «тонко» или «грубо» (с использованием «мягких» технологий усовершенствования личности или «жестких» способов трансляции определенных «кодов» поведения); обучающие/конструкторы могут явно (посредством «видимых» и распознаваемых педагогических приемов) или неявно (используя «окольные» пути формирования компетенций посредством поощрения/вознаграждения) стимулировать оформление определенных поведенческих и ментальных навыков у обучающихся. Можно предположить, что в определенных контекстах образовательный конструктивизм может вступить в противоречие с либеральными идеями свободы личности, которая наделяется возможностью несогласия участвовать в конструировании «кодов» мышления или поведения (пусть и *гуманистических* кодов/программ мышления или поведения), возможностью бунта против любых (как сознательно, так и бессознательно используемых агентами образования) технологий формирования личности.

Именно в этом пункте, в котором свобода человека может быть несколько ущемлена, можно констатировать концептуальное расхождение между парадигмами социального конструктивизма и «самоконституирования» (З. Бауман) личности обучаю-

щегося. В концепции З. Баумана резервируется возможность свободного выбора социальным актором определенных образовательных векторов, которые привлекают его не в силу обязательности и принудительности, а по причине «заманчивости» и «соблазнительности» их смысловых интенций. Обучающийся свободно формирует свои профессиональные и коммуникативные компетенции, принимая самостоятельное решение, какие теоретические и прикладные дисциплины заслуживают глубинного изучения, какие учебные программы действительно являются новаторскими, а какие можно оставить без внимания. Субъект образования в контексте парадигмы «самоконституирования» подвергает сомнению любые попытки кодирования или перекодирования его сознания, любые контексты программирования его профессионального или мировоззренческого восприятия, вне зависимости от их прокламируемого подтекста («гуманистического» или «рыночного»). Поскольку в ситуации «перекодирования» или «перепрограммирования» сознания субъект *уже* лишен свободы самоопределения, поскольку кто-то другой (внешние акторы), а не он сам принимает решение, какими должны быть его языковые, коммуникативные, профессиональные компетенции, *как* он должен обучаться (интерактивно или в режиме углубленной саморефлексии), *какие* практики обучения он должен предпочитать (письменные или устные, проектные или созерцательные), поэтому в постмодернистской философии образования деконструируются любые попытки навязывания субъектам образования структурированных моделей обучения, в которых все запланировано заранее, все находится под жестким контролем, в которых обучающие/инструкторы наделяются высшими полномочиями принимать решение, как, в каком режиме и в каком направлении должны развиваться обучающиеся. Социальные акторы в контексте высшего образования наделяются возможностью самоконституирования (self-constitution) или само-монтажа (self-assembly), представляющего собой «рассеивающийся и окончательно незавершимый процесс» [Бауман, 1999, с. 260]. По мнению З. Баумана,

«самоконституирование не имеет конечного пункта, не имеет видимого предела и даже стабильного направления. Само-монтаж – не кумулятивный процесс; самоконституирование влечет за собой демонтаж наряду со сборкой, усвоение новых элементов и утрату прежних, обучение наряду с забыванием» [Бауман, 1999, с. 263]. З. Бауман вводит понятие «пунктов ориентации», которые косвенно могут «направлять успешное движение» акторов образовательного процесса. Множественность разнообразных возможностей, плюрализм моделей развития, разнообразие конкурирующих векторов представляют собой «случайно рассыпанный набор полюсов, к которым можно приблизиться или оставить без внимания. ... Пункты ориентации являются заместителем предустановленных образцов для жизненных проектов. Таким образом, свобода выбора и зависимость от внешних агентов ... продукты одного и того же процесса само-монтажа и постоянной потребности в надежных пунктах ориентации» [Бауман, 1999, с. 265]. Как можно заметить, в концепции З. Баумана идеи конструктивизма сохраняются в состоянии подвешенности и неопределенности: «пункты ориентации» (роль которых могут выполнять как агенты образования, так и концептуальные «полюсы») допускают возможность конструирования определенных аспектов мировосприятия социальных акторов, хотя при этом полностью исключается контекст принуждения и контроля над практиками достижения этих пунктов.

Анализируя перспективы концепции «самоконституирования» личности, будем различать два модуса производства/воспроизводства социокультурного процесса обучения, описанные Б. Бернштейном, – «то, *что* передается, содержания, и то, *как* они передаются; иными словами, «что» и «как» всякой передачи» [Бернштейн, 2013, с.86]. По мнению Б. Бернштейна, особым значением в контексте образовательного процесса обладает модус «как» передачи знаний, осуществляемый в эксплицитном или имплицитном, видимом или невидимом режимах коммуницирования, в которых иерархические отношения замаскированы либо, наоборот, открыто позициони-

руются. В теории «педагогических практик» Б. Бернштейна акцентируется приоритетность так называемых «невидимых педагогов», нацеленных на «приобретение обучающимися компетенций», а не на передачу/трансляцию информации (что является целью «видимых педагогов»). Невидимые педагоги, которые Б. Бернштейн называет «прогрессивными» (в отличие от «консервативных» «видимых педагогов»), не исключают возможности иерархического возвышения обучающего в ситуации образовательного взаимодействия с обучающимися, который тайно/невидимо управляет процессом обучения, концентрируясь на развитии компетентности учеников. «В случае невидимой педагогики дискурсивные правила (правила порядка обучения) известны только передающему, и в этом смысле педагогическая практика такого типа является (по крайней мере первоначально) невидимой для приобретающего, главным образом потому, что педагогическое пространство заполняет скорее приобретающий, нежели передающий» [Бернштейн, 2013, с. 93]. «Прогрессивность» невидимых педагогов проявляется, по мнению Б. Бернштейна, не только в том, что они стимулируют приобретение обучающимися компетенций, но и в том, что они «менее сконцентрированы на установлении эксплицитных стратифицирующих различий между приобретающими», способствуя реализации и развитию самых разных способностей учеников (когнитивных, языковых, эмоциональных, мотивационных), что они «меньше ориентированы на сравнение текста приобретающего с неким внешним общим стандартом» [Бернштейн, 2013, с.93], стимулируя свободное творчество и спонтанное проявление обучающимися различных способностей. «Они фокусируются не на «ранжируемом» исполнении приобретающего, но на процедурах, внутренних для приобретающего» [Бернштейн, 2013, с.93], позволяя обучающимся отклоняться от общепризнанных канонов мышления и коммуницирования.

Несмотря на очевидный «прогрессивный» и гуманистический подтекст концепции «невидимых педагогов» Б. Бернштейна, возникают определенные сомнения в однозначности предлагае-

мых им установок, а также в целесообразности противопоставления проектов «видимых» и «невидимых» педагогик. Исключают ли друг друга установки на «приобретение компетенций» и на «исполнение» задач, предлагаемых обучающимся? Разве не могут быть совмещены в одной и той же коммуникативной и образовательной ситуации практики передачи/усвоения информации и творческого развития/формирования разнообразных компетенций учеников? Как представляется, процесс приобретения/развития различных компетенций не только не исключает, но даже предполагает предварительное знакомство с определенным концептуальным контекстом и усвоение/исполнение транслируемых идей/задач с последующим творческим и самобытным их развитием/преобразованием. Кроме того, не только «невидимые», но и «видимые» педагогики, в которых серьезное внимание уделяют как практикам исполнения заданий, так и практикам развития компетенций учеников, могут подвергаться сомнению «установление эксплицитных стратифицирующих различий между приобретаемыми», поощряя «разный» стиль исполнения задач, признавая «разный» характер усвоения информации, используя «разные» критерии оценивания результатов обучения «приобретающих знания» и отказываясь от практик сравнения достижений обучающихся с «некими внешними общими стандартами».

Затронем более серьезную проблему, связанную с возможностями социального моделирования коммуникативных и образовательных практик обучающихся. Если сравнивать перспективы «невидимой» и «видимой» педагогик, то, с одной стороны, в обоих контекстах не исключается возможность программирования/кодирования сознания обучающихся исходя из субъективных представлений педагога о том, какие коды необходимо и полезно культивировать. При этом вполне очевидно, что разные педагоги могут акцентировать важность совершенно разных, и даже взаимоисключающих программ компетентностного развития обучающихся, могут пытаться по-разному «кодировать» их сознание, в результате чего можно

столкнуться с эффектом «разнобоя» и «какофонии» в образовательных установках учеников. Можно допустить возможность и таких ситуаций, в которых обучающий, преследуя специфическим образом понятые им цели компетентностного развития, в действительности может не развивать и освобождать мышление учеников, а наоборот, стандартизировать и примитивизировать, поощряя те формы мышления и коммуницирования, которые «кажутся» педагогу оптимальными и «прогрессивными», не будучи таковыми в реальности. Таким образом, оценивая контекст видимых и невидимых педагогик, необходимо иметь в виду возможность и вероятность не вполне квалифицированных педагогических практик, посредством которых можно нанести вред обучающимся, внедряя в их сознание различные клише и стереотипные коды мышления. В таком контексте гораздо менее опасными могут оказаться «видимые педагогики» именно в силу их «видимости» и прозрачности: поскольку действующий в их контексте преподаватель вполне открыто манифестирует свои принципы, правила и требования, у обучающихся всегда остается возможность идентифицировать их, а затем принять или отклонить (в случае их сомнительности или спорности). Что же касается «невидимой педагогики», то именно потому, что ее «дискурсивные правила (правила порядка обучения) известны только передающему» [Бернштейн, 2013, с.93], гораздо сложнее определить, насколько корректными, «гуманистическими и прогрессивными» они являются в действительности и, как следствие, обучающимся становится намного сложнее защитить себя от неквалифицированного вторжения в свой приватный мир и от произвольного кодирования/программирования их сознания, от попыток внешних акторов конструировать их внутренний мир в соответствии с непрозрачными установками.

В деконструктивистской философии и социологии образования обсуждается возможность трансформирования концептуальных основ обучения, в котором обучающиеся играют самую активную роль, демонстрируя согласие или несогласие изменять свои концептуальные установки. В парадигме аллостерического

обучения (Allosteric Learning Model) А. Жиордан можно обнаружить анализ деконструктивистских образовательных практик, осуществляемых самим обучающимся: «процесс присвоения знания есть результат процесса трансформации наличных концепций, где основным действующим лицом является лишь сам обучающийся. Приобретение знаний предполагает *действие по переработке*, в котором обучающийся, сталкиваясь с новой информацией и своими наличными знаниями, продуцирует новые значения, наиболее пригодные для решения им же самим сформулированных проблем» [Жиордан, 2013, с. 296]. Большое значение в контексте теории деконструкции знаний играют не столько методы преподавания (*как-обучение*), сколько содержание (*что-обучение*), которое может «задеть за живое» и стимулировать интеллектуальное творчество либо, наоборот, «оставить равнодушным» в силу своей банальности и поверхностности. Как полагает А. Жиордан, новое знание вступает в резонанс с уже сложившимся информационным комплексом обучающегося, в результате чего могут возыметь место самые разные эффекты – от искажения и мутирования информации до ее творческого преобразования. «Воспринять новое знание – значит включить его в уже функционирующую концептуальную структуру. Новое представление приходит на смену старому, перестраивая предшествующие концептуальные структуры. Но то, что принципиально меняется в голове учащегося, – это не информация, а то концептуальное «сплетение» (решетка), которое связывает эту информацию и которое продуцирует новые значения при ответе на поставленный вопрос. Учащийся, таким образом, оказывается в центре процесса возникновения знания. Знание не передается, оно возникает в момент деятельности переработки, когда концептуальная система обучающегося, сталкиваясь с новой информацией и мобилизуя наличные представления, продуцирует новую систему значений, более подходящих для решения формулируемых самим же учащимся проблем» [Жиордан, 2013, с. 309]. Похожие концептуальные установки можно обнаружить в теории образования Д. Мезирова,

проанализировавшего основные принципы «трансформативного обучения» взрослых, в результате которого происходит «парадигмальный сдвиг» в их когнитивных и нормативно-ценностных ориентациях, порождающий радикальные трансформации их «личностных парадигм». Однако, в отличие от А. Жиордан, полагавшего, что именно резонансное сопряжение новой информации и уже сформировавшейся концептуальной «решетки» становится основанием самоконституирования мировосприятия обучающегося, Д. Мезиров подчеркивает важность радикальных рассогласований между представлениями обучающегося и теми знаниями, которые он воспринимает, важность появления так называемой «дезориентирующей дилеммы», которая «обычно представляет собой несоответствие между тем, что человек уже предполагает в качестве истины, и тем, что он только что пережил, услышал и прочитал» [Горбунова, 2014, с. 26; Mezirow, 1991]. Именно наличие такого несоответствия побуждает обучающегося активно переоценивать и переосмысливать существующий мировоззренческий опыт, творчески его реконфигурировать, трансформировать с целью реинтеграции в новый социальный и учебный контекст.

К деконструкции традиционной/инновационной парадигм обучения. В современной философии и социологии образования осуществляется «коммуникативный поворот», предполагающий переосмысление ценности «традиционной» модели преподавания, сориентированной на лекционные формы трансляции/передачи знаний. В коммуникативной модели обучения акцентируется важность интерактивных форм обучения, осуществляемых в режиме дискуссии, в ходе которой обучающиеся в сотрудничестве с преподавателем конструируют новые знания, продуцируют новые трактовки уже известных теорий.

Можно говорить о наличии котрадикторных отношений между коммуникативными и инструментальными интерпретациями обучения/преподавания, культивирующими либо процесс порождения знаний в ситуации взаимодействия социальных акторов, либо передачу «готового» информационного «продукта»

от преподавателя (занимающего в аудитории высшие иерархические позиции) к обучающимся (выполняющими роль реципиентов новой информации). Насколько правильным и теоретически корректным является подобное отождествление инструментальных моделей обучения с «традиционным» стилем преподавания в режиме лекция-семинар, а «коммуникативных» моделей – с «инновационным» контекстом дискутирования? Все ли так однозначно? Действительно ли модель «традиционной» лекции безнадежно устарела и должна уступить место коммуникативному взаимодействию между всеми участниками образовательного процесса? (Именно такой вывод предлагает, к примеру, Р. Барнетт: «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 аргументы» [Барнетт, 2013, с. 24]).

Если в модернистских концепциях образования можно встретить согласие с подобным перенесением образовательного центра из контекста лекции в контекст интерактивного обучения (осуществляя таким образом замену одного центра на другой, одной иерархии на другую, сохраняя верность модернистским идеям превосходства более «прогрессивных» идей над «устаревшими и консервативными»), то в деконструктивистской парадигме философии и социологии образования подвергаются сомнению любые «центризмы» и радикальные в своей однозначности решения, любые предпочтения и приоритеты. В понятии «деконструкции» Ж. Деррида раскрывается «такое обращение с бинарными конструкциями любого типа (формально-логическими, мифологическими, диалектическими), при котором оппозиция разбирается, угнетаемый ее член выравнивается в силе с господствующим, а потом и сама оппозиция переносится на такой уровень рассмотрения проблемы, с которого видна уже не оппозиция, но скорее сама ее возможность (чаще – невозможность)» [Автономова, 2000, с. 19]).

Соответственно, само противопоставление лекционных и интерактивных форм обучения, сама попытка возвысить один образовательный контекст за счет подавления другого, стремление вытеснить лекционные модели преподавания за счет культивирования не-лекционных форм обучения можно расценить как проявление модернистского стиля мышления, действующего в режиме центрирования какого-либо одного члена оппозиции (в данном случае, оппозиции форм преподавания). В деконструктивистской концепции образования принимается формула «и то, и другое» (вместо формулы «или одно или другое»), – и лекционное, и интерактивное преподавание, тем более, что эти полюсы вполне можно сопрягать в контексте одной и той же образовательной ситуации.

Рассмотрим некоторые доминантные оппозиции модернистской философии и социологии образования, деконструируемые в постмодернистском философском и социологическом дискурсе. Оппозиция *«созерцательная versus деятельностная основа обучения»* [Касаткина (ред.), 2011, с. 29]. Поскольку в модернистских концепциях предполагается, что созерцательность, характерная для традиционных/лекционных форм обучения, не способствует активизации учебного процесса, ее стремятся отстранить в пользу деятельностной модели обучения, характерной для практических контекстов (деятельностное начало превращается в смысловой центр рассматриваемой оппозиции, тогда как созерцательность оттесняется на периферию). Действительно ли указанные члены оппозиции являются полярными и взаимоисключающими? Не бывает ли так, что созерцательные контексты одновременно являются деятельностными в глубинном, духовном смысле (поскольку инициируют духовное делание личности), тогда как некоторые виды сверх-активности на деле оказываются лишёнными истинно деятельностного содержания (представляя собой лишь инерционное воспроизводство стандартизированных поведенческих и коммуникативных клише)? Можно предположить, что в контексте лекционного занятия, даже если оно осуще-

ствляется в режиме монолога, а не диалога, в том случае, если преподаватель сумел воссоздать атмосферу глубокого и тонкого интеллектуального делания, вовлекая обучающихся в концептуальное приключение и воссоздавая сложный и увлекательный процесс рождения Смысла, «создавая неопределенность в умах и бытии студентов и обучая их замечать спорность любых шаблонов» [Барнетт, 2013, с. 23], обучающиеся будут находиться в активно-деятельностном (а не пассивно-рецептивном) состоянии, соотнося услышанное с уже имеющимися концептуальными «решетками», критически переоценивая проблемные смысловые позиции, рефлекслируя над собственным познавательным опытом.

И наоборот, вполне можно предположить такой коммуникативно-интеракционный контекст обучения, который в силу банальности и поверхностности, стереотипности и примитивности обсуждаемых проблем, в силу надуманности композиции и формальности реализации режима интеракции будет не столько способствовать творчески-деятельностному постижению Смысла, сколько настраивать обучающихся на формализованный стиль вопрос-ответного взаимодействия, в действительности лишенного глубинной вовлеченности и заинтересованности социальных акторов в решении проблемных ситуаций. В таком контексте обучающиеся могут внешне казаться деятельностно-активными, оставаясь интеллектуально невовлеченными и внутренне-пассивными, находясь *вне* как режима созерцательности, так и режима деятельностной активности.

В модернистской философии и социологии образования лекционную форму обучения связывают с тактикой трансляции знаний, сопряженную с навязыванием однозначных трактовок на основе концептуальных матриц, поддерживаемых преподавателем; напротив, предполагается, что интерактивные формы обучения всегда лишены суггестивного подтекста, предоставляя обучающимся возможность самостоятельно конструировать смыслы. Предполагается, что интерактивные педагогики

являются свободными от инструментализма, воссоздавая пространство коммуникативного эгалитаризма. В контексте постмодернистской философии образования можно обнаружить более сложную и неоднозначную аналитику указанной проблемы. Имея в виду определение «инструментального действия» Ю. Хабермаса (осуществляя которое «акторы ориентируются исключительно на достижение *успеха*, то есть на *последствия* своих действий, стараются достичь своих целей, оказывая внешнее влияние на понимание ситуации их соперником, на его решения и мотивы; координация действий субъектов зависит от того, насколько эгоцентрический подсчет собственной выгоды уравнивается подсчетом выгоды с противной стороны» [Хабермас, 2001, с. 199]), можно предположить, что интерактивные практики обучения также могут оказаться инструментальными по своему характеру. Это может возыметь место в том случае, если преподаватель/конструктор будет, используя невидимые педагогики, латентно навязывать обучающимся именно те значения, которые ему представляются правильными, имея в виду «эгоцентрический подсчет собственной выгоды» (подобную тактику можно осуществлять, поощряя релевантные мнения обучающихся и игнорируя/стигматизируя коммуникативные позиции, не согласующиеся с концепцией обучения). Таким образом, интерактивные методы обучения также могут быть сопряжены с идеей *трансляции* определенных смыслов, подспудно внушаемых опытным инструктором/преподавателем (хотя по формальным признакам это может напоминать свободное коммуницирование). В двойственности такой ситуации можно заметить определенную опасность, заключающуюся в симулировании коммуникации и уничтожении истинной свободы межличностного взаимодействия, которую обучающимся будет сложно распознать и нейтрализовать.

Тактика деконструкции инновационных моделей обучения как претендующих на статус доминантных в современном образовательном пространстве (и стремящихся вытеснить лекционные/традиционные контексты) связана с концептуальной

установкой, согласно которой не только «как», но и «что» обучения имеет большое значение в образовательном контексте. Если содержание интерактивного взаимодействия будет излишне банальным, то вряд ли оно сможет конкурировать с не-интерактивным контекстом классической лекции, содержательно глубокой и насыщенной смыслами.

В непосредственной связи с анализируемой проблемой находится еще одна оппозиционная связка, предлагаемая в модернистской философии и социологии образования. Речь идет об оппозиции *субъект-субъектных и субъект-объектных отношений* между акторами образовательного процесса. Предполагается, что «на классическом занятии чаще всего действует принцип взаимоотношений «субъект-объект»; если же студент становится ассистентом преподавателя или самостоятельным экзаменатором, то успешно реализуется принцип «субъект-субъект»; коллективные способы обучения всеми своими методиками превращают каждого студента в субъекта самообучения» [Касаткина (ред.), 2011, с.82]. Действительно ли лекционный контекст обучения автоматически превращает обучающегося в безвольный объект, управляемый преподавателем-субъектом (и наоборот, обязательно ли в контексте *любой* интеракции обучающийся является субъектом; разве исключается возможность латентного манипулирования человеком в дискуссионном контексте, в результате чего субъект превращается в объект суггестивного влияния)?

В контексте лекционного занятия могут установиться как субъект-объектные, так и субъект-субъектные отношения, что находится в зависимости не от формата занятия (классически-лекционного или интерактивно-инновационного), а от научно-педагогической культуры, профессионального мастерства и личности преподавателя. Талантливый преподаватель, уважающий обучающихся и стремящийся удовлетворять не собственные преподавательские амбиции, а интересы студентов, сумеет воссоздать в контексте лекционного (как монологичного, так и диалогичного) занятия контекст углубленной рефлексии и саморефлексии, контекст критического

мышления, формируя субъектное (свободное, сознательное, ответственное) отношение обучающихся к обсуждаемым проблемам. Как продемонстрировали Р. Бойд и Дж. Майерс, субъект-субъектные отношения становятся результатом деятельности инструктора/обучающего, который является «образцом для подражания, демонстрирует обучающимся собственное желание непрерывно обучаться и изменяться, может выступать как в роли умудренного опытным ментора, демонстрирующего маршрут собственных жизненных трансформаций, так и в роли сочувствующего критика, инициирующего трансформацию мировоззренческих установок обучающихся» [Чигишева, 2013]. И наоборот, если занятие по формальным признакам *выглядит как* коммуникативно-интерактивное (преподаватель задает обучающимся множество вопросов, имитируя интерес к различным точкам зрения), но содержательно представляет собой воспроизводство информации, которую студент сможет обнаружить в самом банальном учебнике, если преподаватель не обладает научной эрудицией и не владеет плюральным набором интерпретаций конкретной проблемы, он не сможет воссоздать живое пространство Мышления и спонтанной научной рефлексии, какими бы инновационными ни были используемые им методы активизации аудитории. Можно согласиться с В. Герасимовой, «преподаватель – это тот, кто делает процесс получения информации интересным (и, следовательно, эффективным, с точки зрения студентов). «Плохое» преподавание студентами связывается, например, с чтением лекций по одной книге: «Зачем такой преподаватель, если все то же самое можно прочитать в книге?» [Герасимова, 2008, с. 24].

В модернистской философии и социологии образования субъект-объектность отношений часто соотносится с темой *запоминания* информации, которое расценивается как знак пассивности социальных акторов, выступающих в роли объектов информационной трансмиссии. Однако запоминание может быть не только пассивно-объектным, но и активно-субъектным. Как полагает А. Жиордан, «запоминание также не есть обычно-

венный процесс накопления фактов, оно является механизмом структурирования. Индивид не просто регистрирует знания или умения, он их «конструирует», точнее, «производит». Впрочем, последнее возможно лишь в том случае, если предполагаемое знание будет «иметь смысл» для обучающегося» [Жиордан, 2013, с. 306]. «Запоминание» может быть сопряжено с изобретением и открытием новых идей, которые могут стать эффектом резонанса новых и старых концептов, сталкивающихся в сознании обучающегося. То же самое можно сказать относительно практик письменного фиксирования лекционного материала, которые также стали предметом критики со стороны представителей «инновационной парадигмы обучения». Однако, записывая услышанное, обучающиеся концентрируются на определенных значениях, критически оценивая их и формируя собственную позицию относительно анализируемых проблем. Записывание обладает не столько пассивной, сколько активной природой, заключающейся в деятельностном осмыслении и переосмыслении вербальных значений. Радикальный отказ от практик письма и активного запоминания можно расценить как попытку создания очередного авторитарного «центризма» в образовательном контексте, табуирующего не-модернизированные формы образовательных практик и сводящего методы обучения к фиксированному набору «инновационных» моделей обучения.

Деконструкция классических/инновационных практик обучения предполагает децентрацию каждой из них с позиции «главной», приоритетной и «прогрессивной» и признание важности каждой из них в определенном контексте и при определенных условиях. Коммуникативное обучение предполагает предварительное ознакомление с научной «картиной мира», представляемой опытным преподавателем на лекционном занятии, в противном случае, обсуждение, лишенное когнитивной и научно-теоретической основы, будет напоминать скорее фантазирование, лишенное научной ценности. Лекция и дискуссионное взаимодействие, монолог и диалог, информи-

рование и порождение нового знания, классика и инновационность включены в плюралистический контекст образовательных режимов и вполне могут соприсутствовать в одном интеллектуальном событии. Маргинализацию лекции в пользу коммуникативных инноваций (как и культивирование классической лекционно-семинарской формы обучения в ущерб новаторским форматам) расценивают в постмодернистской теории образования как проявление логоцентристского, иерархизированного, модернистского стиля мышления, склонного стигматизировать не-трендовые практики. Постмодернистские установки на плюрализм теоретических, методологических и методических подходов (как традиционных, так и экспериментальных) в современной философии и социологии образования соплагаются с движением децентрации доминантных членов концептуальных оппозиций, расшатыванием иерархий и признанием значимости каждой позиции, структурирующей учебный процесс: и созерцательности – и деятельности, и эмпиричности – и концептуальности, и неопережающей – и опережающей основы, и объяснительно-репродуктивной – и проблемной композиции, и знаниевой – и личностно-смысловой структуры, и монологизма – и диалогизма.

ЛИТЕРАТУРА

Автономова Н. Деррида и грамматология // Деррида Ж. О грамматологии. – М. : Ad Marginem, 2000. – С. 7–107.

Барнетт Р. Осмысление университета [Электронный ресурс] / Барнетт Р. // Теоретические вопросы образования: хрестоматия. – Минск: БГУ, 2013. – Режим доступа : <http://elib.bsu.by/handle/123456789/104669> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Бауман З. Социологическая теория постмодерна / Бауман З. // Человек и общество : хрестоматия. – Киев : Ин-т социологии НАН Украины, 1999. – С. 254–267.

Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Бергер П., Лукман Т. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.

Бернштейн Б. Социальный класс и педагогическая практика [Электронный ресурс] / Бернштейн Б. // Теоретические вопросы образования: хрестоматия. – Минск: БГУ, 2013. – Режим доступа :

<http://elib.bsu.by/handle/123456789/104669> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Герасимова В. А. Учебный процесс в университете: определение ситуации как учебной / Герасимова В. А. // Анализ образовательных ситуаций. – Минск : БГУ, 2008. – С.9–36.

Герген К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика [Электронный ресурс] / Герген К. Дж., Уортам С. // Теоретические вопросы образования: хрестоматия. – Минск : БГУ, 2013. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/104669> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Горбунова Л. С. Университетское образование: трансформативное обучение как путь к автономному мышлению / Горбунова Л. С. // Наук. вісн. Серія «Філософія» / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2014. – Вып. 43. – С. 14–39.

Деррида Ж. О грамматологии / Деррида Ж. – М. : Ad Marginem, 2000. – 511 с.

Жиордан А. Аллостерическая модель и современные теории обучения [Электронный ресурс] / Жиордан А. // Теоретические вопросы образования: хрестоматия. – Минск: БГУ, 2013. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/104669> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза / [общ. ред. Н. Э. Касаткина]. – Кемерово: КРИПО, 2011. – 184 с.

Козырев Ф. Идеи конструктивизма в гуманитарном образовании / Козырев Ф. // Вестн. Рус. христиан. гуманитар. акад., 2010. – Т.11. – Вып. 2. – С. 238–251.

Петренко В. Ф. Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке / Петренко В. Ф. // Вестник Вест. Санкт-Петербург. ун-та. – Сер. 12. – СПб., 2010. – Вып. 2. – С. 127–133.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Хабермас Ю.; [пер. с нем. под ред. Д. Складнева]. – СПб. : Наука, 2001. – 379 с.

Чигишева О. Феномен транзитивности в зарубежной педагогике и практике образования [Электронный ресурс] / Чигишева О. // Интернет-журнал «Наукovedение» Выпуск 6, ноябрь – декабрь 2013. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/188PVN613.pdf> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

Kachur J. Habermas's "Theory of Communicative Action" and Siebren Miedema / Kachur J. // Interchange 29.3. – 1998. – P. 275–285.

Mezirow J. How Critical Reflection triggers Transformative Learning [Электронный ресурс] / Mezirow J. // Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1991. – Режим доступа: <http://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20%5Bref%5DHow%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf> (дата обращения 25.10.16). – Загл. с экрана.

АВТОРЫ

Астахова Екатерина Викторовна – доктор исторических наук, профессор, ректор Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»; e-mail: rector@nua.kharkov.ua

Батаева Екатерина Викторовна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»; e-mail: bataevaekaterina72@yahoo.com

Бусова Нина Андреевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теоретической и практической философии Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина; e-mail: alexmk2005@yandex.ua

Повторева Светлана – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии Национального Университета „Львовская политехника”; e-mail: vedmedja@ukr.net

Перепелица Олег Николаевич – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой теоретической и практической философии Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина; e-mail: o.perepelytsia@karazin.ua

Тягло Александр Владимирович – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник образования Украины, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Харьковского национального университета внутренних дел; e-mail: olexti@mail.ru

Шильман Михаил Евгеньевич – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры теоретической и практической философии Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина; e-mail: shilman_m@hotmail.com

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	35
РАЗДЕЛ 1. ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	12
1.1. Теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса	12
<i>Бусова Нина</i>	
1.2. Коммуникативные и инструментальные модели обучения в современном вузе	45
<i>Батаева Екатерина</i>	
1.3. Университетский преподаватель: риски адаптации к условиям непрерывного образования	57
<i>Астахова Екатерина</i>	
1.4. Потребительство и анти-потребительство в образовательных практиках современных студентов	84
<i>Батаева Екатерина</i>	
1.5. К проблеме инструментализации образовательных стратегий студентов	94
<i>Батаева Екатерина</i>	
1.6. Инструментализация межличностных взаимоотношений в ситуации академического моббинга	106
<i>Батаева Екатерина</i>	
РАЗДЕЛ 2. ПРАКТИКИ ДЕКОНСТРУКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	129
2.1. Концепция деконструкции Ж. Деррида и её интерпретации в дискурсе постструктурализма	129
<i>Повторева Светлана</i>	
2.2. Университетские модели корпоративной коммуникации	141
<i>Перепелица Олег, Шильман Михаил</i>	
2.3. На пути к науке логики Моды 2?	161
<i>Тягло Александр</i>	
2.4. Практики самоконституирования и деконструкции в сфере образования	182
<i>Батаева Екатерина</i>	

О-80 **От коммуникативного** действия к практикам деконструкции в современном образовании : монография / [Астахова Екатерина, Батаева Екатерина, Бусова Нина, Перепелица Олег, Повторева Светлана, Тягло Александр, Шильман Михаил] ; под общ. ред. Е. В. Батаевой. – Харьков : Изд-во НУА, 2017. – 204 с.

ISBN 978-966-8558-93-6

В монографии рассмотрены возможности рецепции концепций коммуникативного действия Ю. Хабермаса и деконструкции Ж. Деррида в контексте современной теории образования; представлен критический анализ процессов инструментализации образовательных практик; проанализированы особенности коммуникативизации современного образования; рассмотрены условия формирования критического мышления в современной науке.

Для студентов, аспирантов и преподавателей социологического, философского и гуманитарного факультетов, а также для всех интересующихся проблематикой современной теории образования.

УДК 316.74:37
ББК 60.562.62

Наукове видання

АСТАХОВА Катерина
БАТАЄВА Катерина
БУСОВА Ніна
ПЕРЕПЕЛИЦА Олег
ПОВТОРЄВА Світлана
ТЯГЛО Олександр
ШИЛЬМАН Михайло

**ВІД КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЇ
ДО ПРАКТИК ДЕКОНСТРУКЦІЇ
У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ**

Монографія
(російською мовою)

За загальною редакцією доктора філософських наук,
професора К. В. Батаєвої

В авторській редакції
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 25.05.2017. Формат 60г84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Тайме».
Ум. др. арк. 11,86. Обл.-вид. арк. 10,13.
Тираж 300 пр. Зам. №

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії
Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.