

Общественно-политические процессы и социальные коммуникации: теория и методология

И.Б. Антонова

Торжество неопределенности, смещение акцентов, или Кто он, студент эпохи постмодерна?

Мы живем в постмодернистском мире,
где все можно и ни в чем нет
определенности.

*Вацлав Гавел,
бывший президент Чехии*

Большинство западных и часть российских коллег единогласно диагностируют смерть классического университета как научно-образовательного, социального и культурного института.

Торжество неопределенности, характеризующее постмодерн в целом и университет эпохи постмодерна в частности, остерегает автора статьи настаивать на окончательном перерождении университета классического в университет эпохи постмодерна: речь в данном случае может идти не столько о кардинальной смене университетской парадигмы, сколько о смещении ключевых акцентов на стадии ее нынешнего состояния.

Ключевые слова: эпоха постмодерна, неопределенность, классический (постнеклассический) университет, коммуникация «преподаватель – студент», смысл, знание.

Выбранный эпиграф – своего рода провокация, предлагаемая автором для того, чтобы в очередной раз убедиться самой и убедить других: эпоха постмодерна как эпоха «неопределенности» таким же «неопределенным» образом сказала и на сущностной природе современного университета, инициируя вопросы, предпо-

лагающие онтологическую диагностику последнего: переживает ли современный университет период острого и при этом затяжного кризиса? Или затяжной кризис приведет к смерти классического – и появлению на его месте постнеклассического – университета? А, может быть, университет в его традиционном определении уже умер, а вместо него зародилось и успешно развивается коммерческое сервисное предприятие по оказанию образовательных услуг?

Примечательно, что большинство западных и часть российских коллег единогласно диагностируют смерть классического университета как научно-образовательного, социального и культурного института. Авторы статей, книг и интервью единодушны: «Университет в руинах»¹ (книга специалиста в области высшего образования Б. Ридингса), «Смерть университета»² (интервью с писателем и педагогом М. Стронгом), «Медленная смерть университета»³ (статья педагога Т. Иглтона). Идеи, высказанные их авторами, сводятся к следующему: состоянию неопределенности подвергнуто и подвергается все в образовательном процессе: от характера учебной коммуникации «преподаватель – студент» до изменения типа университетской и/или студенческой идентификации.

Свойственная эпохе постмодерна неопределенность требует от университета глубинной перестройки, которая предварялась бы осмыслением его места и миссии в сверхсложном и одновременно хрупком и непредсказуемом мире. В своей инаугурационной лекции «Осмысление университета» профессор Института образования Лондонского университета Рональд Барнетт выделяет в качестве наиболее важного свойства современного университета его способность реагировать на неопределенность, предлагая себя в качестве коммуникативной площадки для коллективного самоанализа на разных уровнях образовательной практики: «Если университет в течение долгого времени с готовностью разрабатывал риторику коллективной критической рефлексии целого общества, то теперь эта риторика должна обратиться на сам университет»⁴. Отказываясь от строгих внутренних разграничений (которыми всегда «славился» классический университет) или по крайней мере делая их максимально подвижными для диалога с внешними структурами (промышленными и бизнес-объединениями, например) и проявляя к ним максимальную коммуникативную терпимость, университет таким образом способен будет выделить сразу несколько форм академической идентичности, которые, по мнению Барнетта, должны создаваться как в горизонтальной (через границу), так и в вертикальной (в рамках локальных университетских подразделений) плоскостях⁵.

Торжество неопределенности, характеризующее постмодерн в целом и университет эпохи постмодерна в частности, остерегает автора статьи настаивать на окончательном перерождении университета классического в университет эпохи постмодерна. Причина такой осторожности кроется в обстоятельствах чисто российского свойства, а именно: средняя школа (к сожалению или к счастью) в немалой степени тормозит процесс развития в ней постмодернистских тенденций; в высшей школе происходит крайне медленная и неохотная перестройка в отношениях «преподаватель – студент», а портрет студента поколения *next* далеко не так отчетливо прописан российскими исследователями, как это сделано их западными коллегами, и т. д. Перечисленные обстоятельства позволяют говорить не столько о кардинальной смене университетской парадигмы, сколько о смещении ключевых акцентов на стадии ее нынешнего состояния. Рассмотрим некоторые из них:

1. Смещение акцентов: от моно- к многоликости.

Сегодняшний университет многолик. Данный тезис правомыслен скорее для западного университета, который характеризуется:

- возможностью создания университета, основанного на национальной мультимедийной учебной сети;
- существованием университетов в виде множества разрозненных филиалов, в которых отсутствует центр как таковой;
- созданием в недалеком будущем виртуального университета, где вся учебная коммуникация будет осуществляться через Интернет.

Многоликость форм существования современного университета предполагает как неоднозначность самого понятия университета, так и невозможность привязать его к какой-либо простой формуле или дефиниции⁶.

2. Смещение акцентов: от однозначного ответа к неоднозначному вопросу.

Неопределенность в структуре и характере современного университета проявляется в открытых вопросах типа: что такое курс? Учебная программа, модуль или предмет? Насколько оправдан, с точки зрения упорядоченности образовательного процесса, открытый, почти на равных, диалог преподавателя со студентом, не предполагающий навязывания раз и навсегда отобранных смыслов? Должен ли современный преподаватель придерживаться веры в ценность личного общения со студентом или можно доверить учебную коммуникацию в научных и академических целях Интернету? И, наконец, в какой степени университет может и должен представлять собой коммерческое предприятие, сотрудники

которого продают образовательные услуги аналогично тому, как продает свою продукцию торговая фирма?

3. *Смещение акцентов: от ограничения к свободе.*

Постмодернизм, широко трактуемый как антидогматический способ мышления, внес ряд корректировок и в определение понятий, связанных с образовательным процессом. Так, современное научное знание сегодня воспринимается как дискурс, а учебная коммуникация – как дискурс *герменевтический* (термин Р. Рорти. – И. А.), предполагающий обращение не столько к устоявшимся понятиям, концепциям и методам, сколько к рефлексии по поводу собственного опыта, переживания, представления. В связи с этим современная учебная коммуникация, в отличие от образовательного процесса времен классического университета, требует расширения образовательного пространства и насыщения его разнообразием точек зрения, опосредованного открытым, свободным диалогом «преподаватель – студент». Чем более насыщается такой диалог интерпретациями ценностных смыслов (о них мы поговорим позднее), тем более многообразными и сложными становятся связи между преподавателем и студентом.

4. *Смещение акцентов: от традиционной учебно-ролевой заданности к открытому горизонту коммуникативных возможностей.*

Педагогика постмодернизма, определяемая как крайне критическая, ставит под сомнение необходимость иерархии и субординации в учебном процессе, с большой опаской воспринимая власть учителя над учеником и/или авторитарную позицию преподавателя по отношению к студенту. Данное обстоятельство не может не сказываться на характере образовательного процесса: вместо заданного, пред-уготовленного урока/лекции/семинара преподаватель сталкивается с необходимостью вступать со студентами в открытый диалог. При этом выбор им речевого поведения, его быстрое, адекватное реагирование на вопрос, сомнение, а иногда и несогласие со стороны студента придают общению характер нестабильный, непредсказуемый, обостряющий неустойчивость, напряжение и неопределенность учебной коммуникации. Такое общение открывает перед его участниками широкие горизонты коммуникативных возможностей: от открытой демонстрации не(до)понимания со стороны студента до преднамеренной интеллектуальной провокации со стороны преподавателя. При этом консенсус, которым якобы должен закончиться урок/лекция/семинар, может и не случиться, что отнюдь не умаляет ценности общения, ибо отчуждение и даже разделение субъектов образовательного процесса есть рабочий

момент, преодолением которого и характеризуется учебная коммуникация эпохи постмодерна.

5. *Смещение акцентов: от репродукции к коммуникации.*

В этих условиях преподаватель эпохи постмодерна обязан обладать более острым «зрением» и не менее острым «слухом», направленным на студента, который под влиянием образовательных трансформаций перестает репродуцировать информацию, почерпнутую из учебника/статьи/монографии и начинает если не продуцировать свои смыслы, то хотя бы коммуницировать/совещаться по поводу тех, которые лоббируются преподавателем. В свою очередь более активная позиция студента не позволяет преподавателю брать на себя (традиционную во времена классического университета) функцию вещателя и провозвестника истины. Вместо этого преподаватель моделирует учебную коммуникацию, у-влекая и во-влекая в нее студента. Такое вовлечение тем успешнее, чем чаще имеет место рефлексия преподавателя/студента на тему: «Как я сам/сама понимаю это?» и «Что во мне изменилось после коммуникации с преподавателем/студентом?» По мнению профессора А.А. Калмыкова, ответ на этот вопрос «служит ключом к раскодировке переданного информационного сообщения (или учебного материала. – И. А.). В противном случае сообщение может быть принято, зафиксировано в памяти, но не осмыслено... <...> Так, учитель стремится вложить хорошо ему знакомый учебный материал в память учеников, не заботясь о том, что происходит с его собственным сознанием. Профессионализм, заключающийся в определенном автоматизме изложения знаний, не дает ему повода для рефлексии происходящего»⁷. Очевидная для преподавателя ясность излагаемого материала оборачивается «бесконфликтной» подачей последнего и ни интеллектуально, ни чувственно не провоцирует возможного ценностного отношения к нему студентов.

Издержки описываемых учебных процессов очевидны: нежелание, а иногда и неспособность преподавателя уловить передаваемые студентом смыслы делают любые студенческие реакции на его высказывание непредсказуемыми, а саму позицию студента по отношению к преподавателю позицией внаходимости (термин М.Бахтина. – И. А.).

И наоборот, находимость студента, т. е. достаточно точное предчувствие его реакции и ответное реагирование на нее со стороны преподавателя открывает возможность свободного взаимодействия между ними, в результате которого возможно становление, развитие и интерпретирование не столько когнитивного, сколько ценностного и чувственно-эмоционального смысла.

6. Смещение акцентов: от смысла зафиксированного к смыслу ускользающему.

Интерпретация предполагает осмысление, т. е. наделение смыслом самого процесса познания. Его специфика, определяемая самой эпохой постмодерна, – ускользание, улавливаемое лишь в процессе интерпретирования, когда из пассивного реципиента фиксированных, передаваемых преподавателем в виде догм смыслов студент превращается в их интерпретатора и толкователя. При этом в учебной коммуникации, как и в любой другой, со стороны студента возможна упрощенная и/или искаженная репродукция передаваемых преподавателем смыслов. Равно как и со стороны преподавателя возможно навязывание, намеренное упрощение или, наоборот, ненамеренное усложнение отобранных смыслов и в конечном итоге отклонение упрощенных или искаженных смыслов, предлагаемых студентами. Несмотря на это, смысл в учебной коммуникации непременно сущностно ценен, и выявлению подлежит не только и не столько голый когнитивный смысл (смысл как мысль, идея, значение объекта изучения), сколько смысл ценностный (культурный, научный, социальный).

7. Смещение акцентов: от ценностного знания советского времени к ценностному смыслу эпохи постмодерна.

Ценностные смыслы (преимущественно гуманитарного характера) советской средней и высшей школы тщательно отбирались в соответствии с политической идеологией страны, затем фиксировались в учебниках, авторы которых с не меньшей тщательностью подбирали для этих смыслов языковые клише, с наименьшей долей вероятности подвергаемые впоследствии интерпретированию. Продвижением ценностных смыслов занимались преподаватели, каждый раз недвусмысленно определяя их как незыблемые.

В советское время прививалось как минимум два ценностных смысла, один из которых – коммунальный – пропагандировал общественный (коллективный) образ жизни, и другой – идеологический, инсталлирующий в сознание обучающихся идею социализма как наиболее совершенную социальную систему, которая когда-либо существовала в истории человечества.

Не получая множественного толкования, ценностные смыслы советского времени стремительно трансформировались в однолинейные догмы, но без той живости и многосложности, которые предполагало Новое время (модерн), уходящее корнями в эпоху Просвещения и неразрывно связанное с такими понятиями, как оптимизм, познаваемость истины, наука и разум. Постмодерн, в отличие от модерна, более склонен к пессимизму, провозглашая,

что «истина» для каждого своя, что личное мнение и предпочтение выше истины и что личный опыт выше науки и разума⁸.

Какие конкретно ценностные смыслы привнесла эпоха постмодерна в университетские аудитории? Если коротко, то это преимущественно те смыслы, которые (1) предполагают свободу их достаточно произвольной интерпретации студентом; (2) базируются на собственном жизненном опыте студента и/или его личном представлении о жизни и (3) не требуют сложного языкового оформления. Перечисленные признаки отнюдь не предполагают, что большинство студентов мучаются примитивностью мышления, клиповостью сознания и «коротким интеллектуальным дыханием». Собранные так или иначе в локусе социальных сетей, на единой коммуникативной площадке современных медиа, молодые люди изначально и сознательно реагируют на контексты, содержательно определяемые этой площадкой, а уже потом – на смыслы посылаемых друг другу сообщений. Площадка медиа диктует и язык взаимодействия – конфигуративно сложный, интерпретативно богатый, ёрнический и ироничный, когда за краткостью высказывания стоит предельная широта толкования. Получается, что узнавание «своего» происходит сначала в локусе той или иной медиаплощадки (ФБ, ВКонтакте, ОК) и только после этого – в рамках используемого там языка.

8. *Смещение акцентов: от принципов постмодерна к студенту поколения next.*

Вопрос «Кто он, студент поколения next?» не предполагает ни простоты, ни однозначности ответа на него. Не существует даже более или менее генерализированного обобщенного атрибутива, с которым бы согласилось большинство исследователей: определение «поколение нового тысячелетия» (Millennial) конкурирует с не менее пафосным «великим поколением» (вслед за военным «величайшим» поколением 1901–1924 гг. рождения, участвовавшим в Первой и выигравшим Вторую мировую войну) и соседствует с ироничным ярлыком «поколение, выбравшее пепси» (за ним стоят молодые представители общества потребления, весьма щепетильно относящиеся к собственным потребностям). Еще одно определение – «зрители будущего» – предполагает пассивную позицию молодых людей быть наблюдателями, не желающих даже пытаться влиять на собственную судьбу и/или мир в целом.

По мнению автора статьи, определение, в значительной степени отражающее сущность современного студента, – это «студент поколения next». Его локус полностью ориентирован на следующую – next – позицию и предполагает, что, родившись в эпоху постмодерна, студент выступает прямым ее порождением и продолжением.

Один из ключевых принципов, провозглашенных постмодерном, – отсутствие раз и навсегда зафиксированных истин. Ему студент как правило следует неосознанно, отторгая ту часть истинно научного знания, которая не укладывается в его представление о мире и вызывает в связи с этим стойкий когнитивный диссонанс: «Сегодняшняя молодежь готова проявлять терпимость к чему угодно, только не к тем, кто возводит в абсолют собственную модель мира. И это создает немалые трудности как для приверженцев традиционной религии, так и для работников образования, проповедующих ценности науки и разума»⁹.

Студенту поколения хефт сложно смириться с мыслью, что в любой науке (включая гуманитарную) есть нечто, рассчитанное для обязательного усвоения, без чего трудно (если вообще возможно) дальнейшее продвижение по пути познания. Образцом такого обязательного знания для будущих лингвистов, например, до сих пор считается дихотомия «язык – речь» Ф. де Соссюра, без которой дальнейшее освоение лингвистической науки становится крайне проблематичным. Объективно аналогичная ситуация существует в познании любой науки, на усвоении определенного знаниевого корпуса которой настаивает и она сама, и исследователи, этой наукой занимающиеся. Разница лишь в том, что сегодняшний студент, в отличие от студента предшествующих поколений, подчас молчаливо, а подчас и вербально отторгает декларируемое преподавателем как обязательное к усвоению знание. Одна из главных причин такого отторжения – неосознанное (или, наоборот, осознанное, с привлечением критического мышления) сомнение в необходимости понимания, осмысления, а главное – применения этого знания в будущем.

Именно с будущим связан следующий принцип постмодерна. Существует мнение, что, работая на собственное будущее, современный студент более прагматичен, чем его предшественники, считавшие, что знание, получаемое в университете, ценно само по себе, безотносительно его «жесткой» привязки к будущему. Прагматика получаемого современным студентом знания зачастую превалирует даже над интересом, в процессе которого он его приобретает. Это не может не отразиться на качестве образовательного процесса, трансформируя студентов в потребителей образовательных услуг, а преподавателей – в их производителей.

Следующий принцип – щепетильное отношение молодых людей к личным потребностям. По мнению М. Тейлора, «данное обстоятельство негативно сказывается на образовательном процессе, ибо получение диплома требует длительных интеллекту-

альных усилий»¹⁰. Кроме того, желание быстрого удовлетворения образовательной потребности (например, сутяжничество с преподавателем по поводу оценки или, наоборот, равнодушное принятие любой) освобождает «поколение пехт от нравственных норм, нарушение которых должно было бы вызывать чувство вины... и способствовать раскрепощению, но оно делает человека беспомощным в вопросах этики и не способным оценить последствия своего поведения для себя и окружающих»¹¹.

Еще один принцип постмодерна в условиях высшей школы – потеря персональной идентичности студента. Многими современными просветителями данный принцип переведен в ранг проблемы, ибо «высшее образование, основанное исключительно на принципах, помещающих личность в витрину магазина, слишком проблематизировано из-за того, что в теориях постмодернизма само «Я» поставлено под сомнение»¹².

В отличие от университета эпохи постмодерна, классический университет способствовал появлению особого типа студента, характеризующегося как «самотождественная личность», сохраняющая свою устойчивость в любых, даже экстремальных, условиях. Повзрослев в условиях советского времени, такие студенты – будущие советские граждане – соответствовали характеристике «гвозди бы делать из этих людей», которая предполагала их владение всем возможным спектром шаблонов поведения в любых, даже самых экстремальных ситуациях.

В ситуации неопределенности современный студент проходит через «опыт самопорождения», развивая в себе умения создавать «ситуативную идентичность», т. е. некую временную определенность (устойчивость) в условиях неопределенности. Этому в немалой степени способствует современный университет, обучая не столько наукам, сколько ролевым ипостасям («я как социолог», «я как менеджер», «я как член корпорации» и т. д.). На фоне этого возникает опасность утери студентом ролевой ипостаси «я студент» и преждевременного вхождения в образ или «я потребитель образовательных услуг» и шире «я потребитель технологий». При этом идентификация себя происходит с помощью несложного механизма имитации поведения (и речевого в том числе) других. Чтобы обучить студентов истинным практикам «самопорождения», а главное – практикам осмысленной и одновременно критической рефлексии, необходимо максимальное привлечение тех университетских кафедр, которые занимаются коммуникативными науками и могут в этих условиях стать площадкой для выработки различных моделей «нежесткой», подвижной идентификации студента.

-
- ¹ *Ридингс Б.* Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута. М.: Изд. дом Гос. ун-та – ВШЭ, 2010.
- ² *Стронг М.* Смерть университета: о свободе от учебных программ и субкультурных знаний. [Электронный ресурс] URL: theoryandpractice.ru (дата обращения: 16.06.2014).
- ³ *Иглтон Т.* Медленная смерть университета. [Электронный ресурс] URL: vk.com: https://m.vk.com/wall-27917858_29363 (дата обращения: 27.10.2015).
- ⁴ *Барнетт Р.* Осмысление университета: По материалам инаугурационной профессорской лекции, прочитанной в Институте образования Лондонского университета 25.10.1997 / Пер. Р. Гайлевича. [Электронный ресурс] URL: <http://www.charko.narod.ru/text/alm1/barnet>
- ⁵ Там же.
- ⁶ Там же.
- ⁷ *Калмыков А.А.* Социальные практики как совместность слова. М.: ЛЕНАНД, 2013. С. 34–35.
- ⁸ *Тейлор М.* Поколение Next: Студент эпохи постмодерна / Пер. с англ. Н. Дунаева. [Электронный ресурс] URL: <http://jarki.ru/wpress/2009/01/26/413/> (дата обращения: 26.01.2009).
- ⁹ Там же.
- ¹⁰ Там же.
- ¹¹ Там же.
- ¹² *Барнетт Р.* Указ. соч.