

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

**М.В. ТЛОСТАНОВА, профессор
Российская академия народного
хозяйства и государственной
службы при Президенте РФ**

Контуры университета XXI века в контексте кризиса модерна

Сегодня в мире существуют три основные модели реагирования на системный кризис модерна: ревестернизация, девестернизация и деколонизальность. В статье рассматривается, как эти модели реализуются в основных тенденциях развития университета как института: приверженность «давосской культуре» и окончательной корпоративизации, идеология многополярного мира и полицентрического капитализма, радикальное размежевание с прежними принципами университета как одного из институтов модерна по производству и диссеминации нормативного знания. Автор пытается понять место российского университета в этой схеме. Особое внимание уделено также проблеме роли и места гуманитарных наук в современном университете и их перспективам в XXI столетии.

Ключевые слова: университет, кризис, давосская культура, критическая педагогика, ревестернизация, девестернизация, деколонизация знания, гуманитарные науки.

Затянувшийся системный кризис модерна, касающийся ее «эпистемологии» и «аксиологии», на сегодняшний день воспроизводится, увы, в логике замкнутого круга — болезнь лечится с помощью средств, которые ее же вызвали, и игнорируется простая истина, что нельзя преодолеть кризис модерна лишь изнутри нее самой: «не существует современных решений для современных проблем» [1]. При этом надо понимать, что сами кризисы (от греч. *krenein* — выбирать) по определению продуктивны, ведь они должны помогать нам меняться, предоставлять возможность более или менее осознанного выбора будущего, способствовать принятию совместных решений, в особенности в условиях глобального мира.

Переживаемый кризис порождает три основные реакции, активно и четко позиционируемые в публичном интеллектуальном пространстве [2]. Две из них — это *ревестернизация*, отмеченная технократическим триумфализмом, консервацией *status quo*, риторикой спасения корпоративного капитализма, фетишизацией власти, и

девестернизация, характеризующаяся умеренной ценностной ревизией неолиберализма и попытками принять лишь его экономические аспекты при сохранении собственных незападных аксиологических оснований. Иными словами, речь идет о «политическом освобождении от экономических решений» [3]. Эти модели в разной степени легитимны и институализированы как на уровне государств, международных организаций и глобального бизнеса, так и институтов по производству и распространению знания — т.е. прежде всего университетов.

Третья тенденция, которую я бы связала с «альтерглобальной экософией», сигнализирует о переходе гражданского и политического общества в некое новое качество, что требует появления университета нового типа или же, в более радикальном варианте, и вовсе неких альтернативных институтов по производству и диссеминации знания. К последним относятся журнальная и Интернет-культура, сетевые проекты, летучие альтернативные школы, так называемые «уличные университеты»,

создающиеся на время. Именно здесь производится сегодня действительно интересное социально-гуманитарное знание. Эта позиция выражается в глобальных социальных движениях, не ограничивающихся ни сферой государства, ни сферой рынка. Она связана с «мышлением в обход», не в логике и риторике модерности и в этом смысле освобождает от нее по всем направлениям. Это не альтернативные модерности, а альтернативы воспроизводству самой модерности и, в частности, господствующему в ней понятию «устойчивого развития», где жизнь кладется на алтарь фетишизированного прогресса и роста как обязательных условий демократии. Беда в том, что знание, которое поддерживает аргументы в пользу устойчивости в развитии, само утратило устойчивость и легитимность.

По сути, речь идет о контурах иной глобализации, повернутой к человеку, как и ко всему живому на Земле. Этот драйв выражен в глубинной экологии [4], в демократии Земли [5], в социальных движениях продовольственной и водной суверенности и защиты биоразнообразия [6], в различных знаниевых инициативах, освобождающихся от риторики модерности и присущей ей логики обесценивания или «отоваривания» человеческой жизни и жизни как таковой [7]. Во всех проявлениях данной парадигмы мышления и знания наличествует требование информированности и возможности выбора как условий подлинного общества знания, а не того суррогата данных корпоративной науки, который подсовывается нам сегодня. Важнейшим элементом при этом выступает принцип корреляционизма, противоположный нынешней глобализации с ее восприятием жизни как корпоративной собственности, принцип, который индийский ученый-биолог, философ, активистка, эко-феминистка Вандана Шива формулирует следующим образом: «Ты есть, следовательно, и я существую» [5, р. 140].

Системы продуцирования знания неразрывно связаны с определенными геокорпоральными и геополитическими условиями модерна, в котором они поддерживаются и изменяются [8]. Именно через знание возникает и концептуализируется сама модерность, но также и разоблачается колониальность — как ее темная неотъемлемая сторона. Все проявления модерности и все дисциплины, ею порожденные, отмечены логикой гегемонии западной системы производства знания с ее претензиями на то, что она имеет право придавать смысл всему, что встречает на своем пути. Западный субъект в виде отдельных людей или институтов и дисциплин колонизирует знание (путем присвоения его содержания или путем объявления чужого знания нелегитимным), а значит, и бытие.

Системы продуцирования знания (дисциплины, а также эксперты и профессионалы в каждой дисциплине) основываются здесь на двух типах институтов — университете и музее, которые и являются проводниками колониальности знания. В ходе истории западный университет эволюционировал от теологической модели через кантовско-гумбольдтовскую модель к корпоративной — всецело в русле монополической герменевтики. Ей соответствует эпистемология нулевой точки отсчета, которая позволяет практикующему ее человеку занимать безопасное, изъятное из реальности положение «Абсолютного субъекта», извне обзирающего мир и выносящего ему вердикты [9].

Ограниченность этой позиции состоит в том, что вполне определенная в пространстве и времени западноевропейская традиция выдается за универсальную. При этом методы и категории анализа, принадлежащие западному пространству — пространству модерности, предстают как нечто общечеловеческое и извечное. Эти принципы перестали отвечать современной социокультурной реальности и запросам современного субъекта во всем его многообразии.

О необходимости переосмысления университета как института высказываются представители самых разных политических, экономических и философских течений, ведь образовательный кризис выходит на разные уровни – от эпистемологического до ценностного и этического, от герменевтики до менеджмента и экономики. Но сами проблемы высшей школы и предлагаемые пути их решения оказываются осмысленными диаметрально противоположно, в зависимости от принятия той или иной модели производства и циркуляции знания и осмысления телеологии и аксиологии процесса обучения, лежащих в их основе. Эти модели представляют собой отражения рассмотренных нами выше сценариев будущего, и в каждом из них образование занимает центральное место.

В разгар первой волны экономического кризиса «Нью-Йорк Таймс» опубликовал статью Марка Тейлора «Долой университет как мы его знаем» [10], в которой автор пытался вычленив образовательный и институциональный аналог дискурса спасения капитализма. Он критикует излишне узкую специализацию, заведомое отсутствие рынка для выпускников многих специальностей, стремление профессуры воспитать из аспирантов собственных клонов, натыкающееся на проблему практически пожизненного характера профессорства в американских вузах, эксплуатацию аспирантов университетами.

Эти «недостатки» связаны с основополагающими началами кантовско-гумбольдтовского университета, для которого характерны, среди прочего, академическая свобода, поддержка государством научных исследований и видных ученых, занимающихся, кроме того, и организацией науки и обучения, нацеленность на воспитание специалистов в определенной конкретной области знания, акцент на гуманитарном знании как понимании, а не на экспертном знании, основанном на объяснении. Эти начала Тейлор рассматривает как зло и призы-

вает окончательно превратить университет в корпоративное учреждение. Подобная мысль не нова, ведь этот процесс начался уже несколько десятилетий назад. Но активизация риторики корпоративного университета в условиях кризиса неолиберализма обретает новый смысловой оттенок.

Многие экономисты сегодня изобретают все новые пути *ревестернизации*, спасения капитализма, критикуя частные проявления его несостоятельности, но не ставя под сомнение саму модель, продолжая представлять ее как единственно возможную. Нечто подобное происходит и в сфере философии образования. Тейлор призывает к строгой регуляции и полной реструктуризации системы высшего образования, уподобляя ее неэффективной автопромышленности США, известный центр которой находится в Детройте. Он рассуждает о необходимости междисциплинаризации и кросс-культурализации знания, ухода от профессионального кренинизма, реструктуризации учебных планов, смены системы отживших отделений на комплексную адаптивную сетевую модель лабильных, ориентированных на изучение той или иной проблемы и сменяемых программ о развитии межвузовских связей, изменении традиционных форматов диссертационных исследований, которые не находят сбыта на издательском рынке, и т.д. [10].

Однако эти благие цели, по мысли Тейлора, достижимы лишь посредством ужесточения контроля и повышения уровня коммерциализации образования, резкого сокращения прав, автономии университета, его пока еще остающихся демократических островков и институтов, не говоря уже о превращении профессуры в своего рода новых рабов эпохи постглобализации в условиях жесткой конкуренции и тотального контроля. В частности, предлагается отменить систему «tenure» в США, которая была введена для облегчения выполнения требования академической свободы, а значит, и свободы слова. Тейлор предлага-

ет заменить ее семилетними возобновляемыми контрактами, что подстегнет профессоров не успокаиваться на достигнутом и позволит университетам не только поощрять продуктивность работников, но и постепенно освобождать место молодым.

Ему удалось завернуть в привлекательную обертку борьбы за современное и эффективное образование горькую пилюлю устроения контроля, сужения свобод, прежде всего – свободы слова и академической свободы, усиления финансового гнета и роста социальной незащищенности ученых и преподавателей – то есть реальных «прелестей» корпоративного университета. Можно уже говорить и о появлении образовательного аналога «Давосской культуры», символизирующегося ежегодным Всемирным университетским форумом (World Universities Forum) [11], работающим целиком в логике ревестернизации. Симптоматично, что, проведя предыдущий форум в Греции и посвятив его университету во времена кризиса (“Reinventing the University in a Time of Crisis”), организаторы решили, по-видимому, что свою дань этой теме они уже отдали (даром что все проблемы остались нерешенными), и в январе 2013 г. намереваются в гораздо более спокойной Канаде рассуждать на беспроигрышную, хотя и расплывчатую тему демократии и образования.

Что касается сферы высшего образования и науки в странах и регионах, следующих модели *девестернизации*, эта тема заслуживает отдельной статьи. Отмечу только, что здесь нет отрицания идеологии развивательства, роста и прогрессизма, нет попытки изменить правила игры, навязанные западной модерностью, но налицо стремление на институциональном уровне реализовать политический и экономический принцип многополярного мира и полицентрического капитала. Яркое проявление этой тенденции – возникновение разного рода союзов и альянсов, ставящих под сомнение безоговорочное главенство мирово-

го Севера, и прежде всего США (Союз южноамериканских наций, БРИКС, ШОС и т.д.). Данная тенденция постепенно находит выражение и в образовательной сфере.

Один из идеологов девестернизации, известный политолог, дипломат и общественный деятель Кишор Махбубани в книге «Новое азиатское полушарие: неизбежность сдвига глобальной власти к Востоку» выделяет семь столпов «европейской мудрости»: экономику свободного рынка, науку и технологии, меритократию, прагматизм, культуру мира, законность и образование. Последнему он уделяет особое внимание. Махбубани проводит мысль о том, что прежняя модель массовой учебы представителей азиатских стран на Западе уже не работает. Произошел качественный сдвиг, в результате которого азиатские ученые осознали, что могут производить знание, которое услышат и оценят не только в их стране, что они способны создавать свою систему высшей школы, вполне встраиваемую в модель многополярного современного мира и готовую конкурировать с западными ролевыми моделями. В результате вместо утечки мозгов наблюдается их массовое возвращение и активное включение в экономику, социокультурную жизнь и образовательную систему своих стран и в итоге – быстрое вхождение флагманов девестернизации в число лидеров, в том числе и в сфере образования, науки и технологий [12]. Как известно, в число лучших университетов мира в последние годы все чаще попадают не только американские и британские вузы, но и учебные заведения Китая, Японии и Южной Кореи. А признанным мировым лидерам – таким, как Йельский или Стенфордский университеты, – теперь приходится активно развивать сотрудничество с азиатскими партнерами. Да и современный потенциальный студент из Юго-Восточной Азии, скорее всего, предпочтет учебу в своем родном регионе непредсказуемым и потенциально унижительным приключениям азиата на Западе.

Особенно сиротливо в новом издании затягивающего пояс и закручивающего гайки корпоративного университета чувствует себя гуманитарная сфера. Ламентации по поводу ее съезживания, изменения ее природы, функций и места в структуре современного знания и в системе образования звучат давно, причем проблема носит глобальный характер [13]. В архитектуре знания эпохи глобализации, основанной на принципах эффективности, рентабельности и соревновательности, где образование – это услуга, гуманитария стала либо съезживаться, либо пластично приспосабливаться к новой реальности, в которой технологическое умение важнее гуманитарного знания, а социальные науки удобнее и успешнее гуманитарных в качестве инструмента навязывания определенного типа модернизации и модели знания. Стремительное развитие массового образования также не способствует укреплению утилитарно бесполезной гуманитарной сферы. Ведь для прикладного образования на скорую руку, характерного для двухлетних колледжей и непритязательных частных вузов, готовящих менеджеров среднего звена, экономистов, медработников и инженеров, степень историка, филолога или философа совершенно бесполезна.

Задача переосмысления гуманитарной составляющей в симбиозе с технологическим образованием или с конкретной профессиональной специализацией в последние несколько десятилетий решалась в рамках процессов междисциплинаризации и появления новых дисциплин, в большей мере отвечающих сегодняшним вызовам, не стремящихся отгородиться возведенной в ранг абсолюта узкой дисциплинарностью от всего, что так или иначе связано с нуждами современного глобального мира и человека. Далеко не всё здесь проходит гладко. Корпоративный университет не может не затронуть своим пагубным влиянием даже самого честного и незаинтересованного и при этом социально ответственного

гуманитария. Отсюда и появление тревожных тенденций сращивания гуманитарии с технократическим знанием, например, в форме ее включения в Шестой технологический уклад.

По-видимому, единственно легитимной формой существования гуманитарной сферы в корпоративном университете XXI в. станет пресловутая аббревиатура “High hume” – высокие гуманитарные технологии, замешанные на транс- и постгуманизме и триумфалистской технориторике. По сути, они представляют собой новый вариант принципа исключения в борьбе за контроль над властью, тесно связанный с контролем за производством и распространением знания, с участием в нано-био-инфо-когнитивной революции, которая в близкой перспективе способна изменить природу человека, саму его онтологию, а может, и вовсе похоронить *Homo sapiens* как вид [14].

По мысли Фрэнка Донохью – автора книги «Последние профессора: корпоративный университет и судьба гуманитарных наук» [15], университет находится в руинах только лишь для гуманитариев, в чьей сфере в течение последних сорока лет продолжает урезаться финансирование и сохраняется большой дефицит рабочих мест. Тогда как все остальные чувствуют себя весьма неплохо и ни в малейшей степени не озабочены гуманитарными обстоятельствами: ответственностью, высшим смыслом своей деятельности, ее нравственным или воспитательным измерением и т.д. Для них университет представляет собой прежде всего средство, с помощью которого можно на выгодных условиях консультировать крупные корпорации, тогда как остальные функции университета воспринимаются как побочные или игнорируются. В силу отсутствия или слабости гуманитарных программ в последние несколько десятилетий удалось воспитать лояльного специалиста-прикладника или эксперта, который не способен понять ущербности своей

роли нового раба и осознать ущемление своих прав в корпоративном университете (например, лишение патентов, авторских прав и т.д.). В США, согласно закону Бейха-Доула (1980), университетские профессора, получившие федеральную поддержку в виде грантов, лишаются патентов на свои изобретения, отдавая их университетам, которые затем продают эти патенты корпорациям.

Гуманитарная сфера – одна из самых бессмысленных в контексте корпоративного университета, поскольку затратна, но не приносит прямой прибыли. Как заметил все тот же Фрэнк Донохью, «корпорации не выделяют средства на гуманитарные науки, поскольку наша исследовательская культура не только замкнута, но и абсурдна. Ведь мы отдаем авторские права на наши статьи и книги университетским издательствам, а затем покупаем их снова или требуем, чтобы наши библиотеки их купили по завышенным ценам. А потом их никто не читает. Современная система прохождения по конкурсу требует от нас производить такие продукты, но для них нет потребителя» [16].

Возможно ли вообще сохранить некорпоративный гуманитарный сектор науки и образования в условиях затянувшегося кризиса, откладывающего все гуманитарные соображения на самую дальнюю полку? Грустно представить себе мир, в котором знание контролируется лишь корпорациями и государством, поддерживающим корпоративные ценности. Оно может превратиться в эффективное оружие правящих элит для поддержания тоталитарных обществ, вооруженных новейшими достижениями науки, чтобы продолжать делить человечество на избранных (пост-людей) и выброшенных из истории и современности (недолюдей или всего лишь людей).

В России хроническая догоняющая модернизация (и в XIX столетии, и в советский, и в постсоветский периоды) неизменно

акцентировала технологические аспекты, а гуманитарное знание оставалось в тесном загоне, не позволявшем ученому ощущать себя в контексте мировой науки. Вузовская гуманитарная наука традиционно была и остается прикладной, вторичной, описательной. Некогда более серьезная академическая наука также утратила всякий престиж и статус. Это связано не в последнюю очередь с оттоком интересно мыслящих гуманитариев в иные сферы, где гуманитарий может еще реализовать в том числе и свою аксиологическую миссию.

Это не значит, что мы должны бежать на баррикады. Но наши тексты не должны носить отвлеченного от реальности характера высосанных из пальца перепевов чужих (чаще не слишком свежих западных и реже отечественных) мыслей, реактивного и потому беспомощного описания и констатации уже случившегося. Гуманитарное образование должно освободиться от влияния сциентизма и фактографии. Оно не сможет конкурировать с техницистским образованием, если будет действовать его методами и инструментами: ограничиваться дескриптивностью, уходить целиком в сферу диахронного изучения культур и традиций, подменять критическое понимание современности простым «изучением» разнообразных явлений как объектов в рамках мифической оппозиции модернизм/традиция, тяготеть к идеологии регионалистики, построенной на объективации иной культуры, ее присвоении и дальнейшей унификации или демонизации. Ценность гуманитарных подходов должна заключаться как раз в их способности ставить под сомнение сциентистские (объективирующие) методы и инструменты (по)знания, дезавуировать эпистемологические основания их риторики, которые в господствующей системе образования предстают как единственно возможные, деконструировать саму таксономию существующих дисциплинарных делений и научных принципов [17]. Такое образование будет направ-

лено прежде всего на воспитание новых субъектностей, адекватных современной ситуации. Наконец, и это очевидно, хотя практически никогда и никем не выполняется в наш циничный век, мы должны сами верить в ту систему ценностей, которую транслируем своим студентам или читателям, должны жить и действовать в соответствии с той философией, которую защищаем на страницах наших статей и книг.

Но как это сделать в стенах умирающей системы феодальных академических институтов и российского университета, представляющего собой жертву неудачного эксперимента по скрещиванию худших качеств советской и неolibеральной моделей? Современный отечественный университет — это тоталитарно-корпоративный социальный институт с резко заниженными реальными стандартами качества образования при пролиферации бюрократических кампаний по его улучшению. Этот университет уже давно является не домом гуманитарии, а лишь неблагоустроенной гостиницей, из которой нас вот-вот выгонят за неплату.

Можно еще некоторое время по инерции продолжать сражаться за черствую гуманитарную корку в виде разного рода мизерных подачек и уступок (микроскопических грантов, получаемых у немногочисленных и коррумпированных фондов, отвоеванных с боем обязательных предметов типа философии науки и т.д.). Однако нужно все-таки попытаться предложить междисциплинарные программы, выходящие на актуальные проблемы современности и способствующие формированию не послушного и лояльного индивида, но личности, мыслящей критически, занятой радикальной саморефлексией, не принимающей на веру готовых истин.

Отечественные гуманитарии вместо этого чаще всего практикуют, по определению афро-карибского философа Л. Гордона, «дисциплинарный декаданс» [18], проявляющийся в окостенении дисциплин, их

деонтологизации, замешанной на утрате всяческой связи с социальной реальностью. «Дисциплинарный декаданс» усугубляется как крайней степенью аномии, апатии, отсутствия интереса к Другому (человеку, мнению, знанию и т.д.), так и более прозаическими причинами: мизерным финансированием со стороны государства, корпораций или отдельных благотворителей.

Ярким примером подобных тенденций является эпидемия рейтингового и индексного беспокойства, охватившая в современной России буквально всю сферу образования и науки — от университетов до отдельных исследователей и преподавателей. Эта кампания, как водится, носит совершенно непродуманный характер и в очередной раз ставит гуманитариев в положение «бедных родственников», которых оценивают по чужим и чуждым им критериям. Оставим вопрос об институциональном рейтинге, в том числе и журнальном, для отдельного обсуждения и обратимся к индивидуальному рейтингу, который недавно был объявлен едва ли не единственным условием конкурентоспособности преподавателей и исследователей в грядущей системе российского высшего образования. Никто почему-то не озабочился вопросом оснований подобного отбора, которые совершенно различны в технических/естественных и в гуманитарных/социальных науках. В итоге мы пришли к парадоксальной ситуации, соответствующей английской пословице о неправомерности сравнения яблок и апельсинов, которое всегда оказывается предвзятым, поскольку гуманитарные апельсины заведомо окажутся в недостаточной мере похожи на технократические яблоки, по умолчанию избранные в качестве нормы и нулевой точки отсчета. Неадекватными окажутся в нашем гуманитарном случае простые инженерные или управленческие критерии: работает или нет тот или иной прибор, рентабельно или нет то или иное ноу-хау, изобретено или нет действитель-

но эффективное лекарство от страшной болезни и т.д.

Принципиальное отсутствие установки на единую истину, на абсолютные авторитеты, стремление к множественности интерпретаций всегда лежали в основе гуманитарного знания, но они совершенно не укладываются в рейтингово-индексный принцип оценки научной деятельности, насильственно и поголовно навязываемый нам сегодня и соответствующий философии науки, по крайней мере, полувекковой давности.

С благоговением произносимые слова: Scopus, Web of Science, Academic Journals Database – на самом деле скрывают за собой институции с вполне определенной дисциплинарной, идеологической, корпоративной и управленческой генеалогией, которую нам всем пытаются некритически навязать в качестве неоспоримого критерия научности. В самом деле, к чему гуманитарии стремиться попасть в индексы, созданные в своих интересах представителями точных и естественных наук (Scopus), когда существуют гуманитарные и социально-научные индексы и базы данных (Google Scholar, Academia и др. – чаще всего находящиеся в открытом доступе, а не в системе извлечения корпоративной прибыли из чужого знания, как Scopus или Web of Science)? В нашей стране они по большей части просто игнорируются – наверное, наши чиновники от науки и образования «свято верят», что все, что распространяется бесплатно, не может быть «хорошим» по определению?

Само это рейтинговое беспокойство – характерное проявление своеобразного комплекса неполноценности и попыток спрятать за бюрократическими требованиями отсутствие реальных научных достижений, школ, научного сообщества и научной коммуникации как таковых. Ученые тех стран, в которых работает принцип самоочищения научного сообщества и механизм создания и поддержания научной ре-

путации, где существует реальное взаимодействие и диалог ученых, вообще не нуждаются в подобных подпорках и доказательствах своей самости. Ведь они и без всяких рейтингов знают, какой журнал или издательство котируется в научном мире и заслуживает доверия, а какой просто включен в тот или иной индекс.

По опыту общения и многолетнего научного сотрудничества с коллегами из ведущих европейских и североамериканских университетов знаю, что, явно не имея финансовых проблем с подпиской на всевозможные рейтинги и индексы, многие из этих учреждений все чаще отказываются от подобной практики, поскольку понимают необъективность и по большому счету бессмысленность таких гаджетов. И только мы пытаемся спрятаться за рейтинги и индексы, в очередной раз непродуманно копируя чужой технократический критерий, чтобы выглядеть святее Папы Римского. В отечественной ситуации это усугубляется увязыванием погони за мифическим рейтингом с продлением контрактов и уровнем заработной платы, так что она начинает использоваться в качестве карательного механизма, вуалирующего истинные причины сворачивания сферы высшего образования и науки, как и идеологические предпочтения в подборе профессорско-преподавательского состава.

На мой взгляд, погоня за рейтингами в нашей стране вылилась в резкое понижение стандартов: появились «ученые», не способные написать монографию, но резво штампующие статьи в так называемых ваковских и формально рецензируемых журналах. Но любому гуманитарии ясно, что написать статью в 40 тысяч знаков гораздо легче, чем серьезную книгу с оригинальной концепцией, которая только и может претендовать, скажем, на звание докторской диссертации. Вероятно, в медицине или в химии коротенькая научная статья со свежими данными экспериментов даже важнее, чем книга; более того, книги может не

быть вовсе, ведь она устареет, не успев выйти, если учитывать сегодняшнее быстрое развитие точных и естественных наук и неповоротливость издательского бизнеса. В гуманитарной сфере все обстоит с точностью до наоборот. Отдельные статьи по узким проблемам не складываются в общую концепцию, но только они и учитываются в рейтингах и индексах.

Принцип коммерциализации научной издательской продукции, перекочевав в Россию с Запада, почему-то обрел дикие необузданные формы, когда крайне непрофессиональные издатели научной литературы думают только о легкой и быстрой прибыли. Издав за последние два года в двух серьезных американских научных издательствах свои монографии [19], могу утверждать по опыту, что знающие гораздо больше о прибыли и маркетинге издатели в США, тем не менее, не ставят рыночные притязания превыше всего и продолжают издавать то, что контекстно, что потенциально вызовет интерес, дискуссию, спор, что не соответствует общепринятым представлениям и, в конечном счете, приведет к приращению критического знания. Они готовы брать эти риски на себя, потому что, как это ни странно, все еще не оставляют свою гуманитарную миссию, от которой наши наука и образование так легко отказались.

Как сделать, чтобы университет в XXI в. не превратился окончательно в рупор корпоративных ценностей, чтобы он оставался местом свободного критического мышления и неангажированных научных исследований, которые способствовали бы своевременному прогнозу проблем и совместным попыткам искать их решение уже сегодня?

Без попыток выйти за пределы современности преодолеть сегодняшний образовательный и знаниевый кризис вряд ли возможно. Обсуждая контуры университета XXI века, важно сфокусироваться на во-

просе производства знания и его циркуляции, если угодно, на политике знания, которая может носить тоталитарный (как сегодня) или освободительный критический характер, а именно – на переходе от «знания» в единственном числе (что соответствует грамматическим нормам большинства европейских языков) к «знаниям» во множественном числе, что отражает плюриверсальность современного мира.

В связи с этим возникает задача не просто поменять форму упаковки знания, набор курсов, эффективность обучения или список модных сегодня компетенций, но деконструировать сами основания знания и обучения. Здесь может пригодиться опыт так называемой критической педагогики, одним из зачинателей которой принято считать бразильского ученого Паулу Фрейре [20], имеющего множество последователей в глобальном масштабе, актуализирующих не только социально-классовые или деколонизальные, но и постмодерные, этно-расовые, феминистские, экологические и иные аспекты педагогической демократии, основанной на отречении от принципа заполнения ученика знаниями в пользу культивации критического мышления и на радикальном и окончательном отказе от властной дихотомии «ученик – учитель». Эта интенция может как идти от установки на критичность по отношению к любым подавляющим режимам власти, знания и образования, так и быть связанной с опытом незападных космологий, соответствующих им систем генерирования знания и культурно-эпистемологических моделей.

Для XXI столетия может оказаться важным завершить проект модерности в сфере образования и генерирования знания на пути создания региональных и глобальных коалиций иных типов знания и иных форм университета, основанных на плюрицентрической (полипространственной) герменевтике [18] и на паритетном диалоге между представителями незападного мира – от студентов и преподавателей, исследовате-

лей до активистов НПО и гражданского и политического общества в целом – в поисках альтернативных моделей знания и иной архитектуры университета будущего.

Полипространственная герменевтика необходима, когда расстояние, которое надо преодолеть для приближения к пониманию, – не просто расстояние в рамках одной культуры или временное расстояние, но расстояние между двумя (или более) культурами, развившимися независимо в разных пространствах свои собственные методы и пути достижения понимания. Это искусство понимания путем пересечения мест или традиций, которые не обладают общими моделями понимания и понимаемости [21]. Понимание другого здесь не только возможно, но и неизбежно. Отсюда метод импаративной (от лат. *imparare* – обучаться в атмосфере плюрализма), а не компаративной философии, основанной на диалектике и соревновательности. Р. Паниккар определяет ее как отношение, при котором мы обогащаем наши убеждения откровениями и интуициями другого [22]. Полипространственная герменевтика расшатывает позицию трансцендентального субъекта, двигаясь в сторону интерактивного знания и понимания, отражающего сам процесс конструирования той части мира, которая познается. Здесь важен не просто культурный релятивизм и не только мультикультурализм. Важна политика воплощения и конструирования места провозглашения, а не разнообразие репрезентаций, являющееся продуктом различных пространств, создающих нарративы и строящих теории. Хотя понимающий субъект и должен предполагать истину познаваемого и понимаемого, он также должен предполагать и существование альтернативной политики места с равными правами на истину.

В радикальной модели деколонизального образования, ростки которого уже заметны в разных регионах земного шара, важным принципом становится «учиться разучиваться (тому, чему нас научили преж-

де), чтобы учиться снова, но уже на иных основаниях». Он присутствует, например, на одном из продвинутых уровней в модели образования интеркультурного университета (скорее, плюриверситета) коренных народов и наций Эквадора Амаутай Уаси («Дома мудрости») [23]. Развитие рефлексивных и интуитивных практик мудрости вместо клонирования экспертов западного типа происходит путем организации различных сред обучения, в которых строительство знания тесно увязано с научными исследованиями, диалогом и служением интересам общества и его отдельных групп. В этом университете в качестве знания расцениваются не только западная, но и незападные модели. А главное в стратегии образования – не предоставить студентам сумму абсолютных знаний, не научить их соответствовать национальным и государственным ожиданиям, а дать им возможность научиться «быть собой», что связано не только с овладением позитивным знанием, но и с необходимостью его соотнесения с непосредственным личным и общественным опытом.

Философия и концептуальная структура учебного плана Амаутай Уаси размежевываются с историей западного университета, но это не значит, что они целиком основаны только на индейской космологии. Размежевание означает сдвиг в географии разума – организацию знания с америндской позиции вместо прежней западной или местной карикатуры на нее. Амаутай Уаси не отвергает позитивное знание в науках, технологиях, медицине, в социальных и гуманитарных исследованиях. Однако он в определенной мере подчиняет это знание видению, нуждам и жизненному стилю коренных народов, а интеркультуральность становится здесь выражением пограничной эпистемологии и полипространственной герменевтики, основанной на кросс-культурном диалоге и трансдисциплинарном подходе.

В центре когнитивной и образователь-

ной матрицы Амаутай Уаси стоит глубинный принцип тесной взаимосвязи между бытием, экзистенцией и человеческой деятельностью, выражающийся в строительстве знания в контексте никогда не завершаемого процесса, основанного на сложности и относительности, комплементарности и взаимности и на сдвиге от субъектно-объектности к субъектно-субъектности, к переходу от аккумуляции знаний к их критическому и творческому пониманию и интеграции в мудрость.

В такой модели университета происходит освобождение знания и бытия, поддерживается стремление «жить хорошо» (а не «лучше других», как в западной современности). Это предполагает корреляционную динамику людей, природы, космоса. Образование должно научить символическому опыту и языку этого корреляционизма как пути приближения к пониманию того, что значит «жить хорошо». На языке кечуа это обозначается понятием «сумак каусай» — жизнь в гармонии и полноте, участие в «жизнеспособной коллективности» космического характера, в тесной соотнесенности с природой [24].

Все это не имеет ничего общего с так называемым устойчивым развитием, поскольку противостоит модернизации, прогрессу и развитию в тех жестких конкурентных формах, что привели к сегодняшней гуманитарной и экологической катастрофе мирового масштаба. Изобильная и гармоничная жизнь — это не жизнь безудержного и бездумного и жестокого потребителя-индивидуалиста, для которого материальное благосостояние — единственный критерий счастья, и не жизнь человека, который завидует и соревнуется с соседом. Здесь нет места соображениям прибыли, социальным отношениям, строящимся исключительно на выгоде, нет места эксплуатации природы, стратегическим видам коммуникации и коммерциализации всех сфер жизни.

По мысли Роландо Васкеса, корреляци-

онность «сумак каусай» ставит под сомнение современное дихотомическое мышление (при этом не скатываясь к метафизическому монизму) и антропоцентризм, отказываясь от присвоения и репрезентации как основных модусов современности [25]. «Сумак каусай» точнее трактовать именно как процессуальное проживание жизни во всей ее полноте, а не «хорошую жизнь», как обычно переводят это словосочетание на европейские языки. Ведь слово «хорошая» слишком связано с материальностью, с принципом обладания вещами, с окружением себя объектами, превращающимися в удобства и товары, с ощущением счастья лишь тогда, когда вы можете все это купить. В рамках «сумак каусай» сама жизнь, само бытие — не сущность, а именно отношение, основанное на принципе корреляционизма. Отвергается сама идея человека как хозяина и царя природы, ведь природа есть часть истории, неотъемлемая часть социального бытия. Таким образом, ставятся под сомнение телеологическое понятие развития и приоритет экономического роста над политикой и обществом.

Вопрос не в том, чтобы реорганизовать университеты согласно принципам, созвучным эквадорскому плюриверситету, но и в том, чтобы пойти дальше, совершить сдвиг в географии разума, поменяв отношение интеллектуалов к реальности, истории и человеку. Здесь америндский принцип Абья Йала — «учиться разучиваться, чтобы учиться снова, но на других основаниях» — может оказаться актуальным далеко не только для америндов — как импульс или толчок к размежеванию с колониальностью знания, лежавшей в основе образования в течение последних столетий.

Итак, университет как институт сегодня либо превращается окончательно в придаток ТНК, либо продолжает существовать во временных, переходных, гибридных формах девестернизации, либо трансформируется в совершенно иное качество в рам-

ках деколонизации образования. Важно, чтобы эти изменения не формулировались и не оценивались в рамках привычных симулякров – прогресса, развития, свободы, демократии, эффективности, управляемости и предсказуемости или же логики их причинно-следственных связей (например, идеи, что экономическое развитие якобы ведет к свободе и счастью). Какими быть этим изменениям, должны решать не крупные бюрократы и чиновники в Давосе, но как можно большее число групп самого разного уровня, со своими нуждами и интересами, которым следует, наконец, дать возможность в рамках критического освободительного образования осуществлять и свое право оставаться непохожими на других. Не утрачивая своих вариантов архитектуры знания и образования, они должны обрести доступ к знакомству с иными эпистемологическими моделями в рамках иной – не тоталитарной архитектуры плюриверситета. Вступая в нескончаемый и плодотворный полилог по векторам не только Запад–Восток, но и Север–Юг, Север–Север, Юг–Восток, они получают возможность предлагать для исследования и обсуждения действительно важные и неотложные проблемы современности и будущего, мимо которых могут легко пройти близорукие, хотя все еще по инерции претендующие на универсализм архитекторы давосской университетской культуры.

Литература

1. Santos B.S. The Rise of the Global Left, the World Social Forum and Beyond. London: Verso, 2006.
2. Тлостанова М.В. Анатомия счастливой жизни в эпоху глобализации: Размышления о возможных сценариях ближайшего будущего человечества // Личность. Культура. Общество. 2012. Т. XIV. Вып. 3 (№ 73–74). С. 128–143.
3. Matison Ch. Interview with Professor Walter Mignolo. Part II. Dialogues within the Advanced Institute. City University of Hong Kong. URL: <http://www6.cityu.edu.hk/hkaics/intraviews/wm2.html>
4. Drengson A., Devall B. (eds.) The Ecology of Wisdom. Writings by Arne Naess. Berkeley: Counterpoint, 2008.
5. Shiva V. Earth Democracy. Justice, Sustainability and Peace. N. Y., Boston: South End Press, 2005.
6. Desmarais A. La Via Campesina. Fernwood Publishing, 2007.
7. Daud Wan Mobd Nor Wan. Dewesternization and Islamization: their Epistemic Framework and Final Purpose. A paper presented at the International Conference on Islamic University Education in Russia and its Surrounding Areas (Kazan, Tatarstan, Russia, 27–30 September 2009). URL: <http://xa.yimg.com/kq/groups/16791281/1251889627/name/Kazanpaper%5B1%5D%5...>
8. Mignolo W.D., Tlostanova M. Knowledge Production Systems // The Encyclopedia of Global Studies / Ed. Helmut K. Anheier, Mark Juergensmeyer, and Victor Faessel. Thousand Oaks. CA: SAGE, 2012. P. 1005–1010.
9. Castro-Gómez S. The Missing Chapter of Empire: Postmodern reorganization of Coloniality and Post-Fordist Capitalism // Cultural Studies. 2007. V. 21. No. 2–3.
10. Taylor M.C. End the university as we know it // The New York Times. 2009. April 26. URL: http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?_r=1
11. World Universities Forum. URL: <http://ontheuniversity.com/about-the-community/our-history>
12. Mabbubani K. The New Asian Hemisphere. The Irresistible Shift of Global Power to the East. N.Y.: Public Affairs, 2008. P. 90–99.
13. Vattimo J. The Post Enlightenment University. A Public Lecture. November 28, 2006. Duke University Center for Global Studies and the Humanities. URL: <http://www.jhfc.duke.edu/globalstudies/pdfs/VattimoUNCevent.pdf>; Davidson C.N., Goldberg D.T. A Manifesto for the Humanities in a Technological Age // The Chronicle of Higher Education // The Chronicle Review. 2004. 13 February. URL: <http://chronicle.com/free/v50/i23/23b00701.htm>; Mignolo W. At the end of the university as we know it: world epistemic fora toward communal futures and de-

- colonial horizons of life. 2009. May 7. URL: waltermignolo.com
14. Wolfe C. What is Posthumanism? Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.
 15. Donoghue F. The Last Professors: the Corporate University and the Fate of the Humanities. N.Y., 2008.
 16. Donoghue F. Can the Humanities Survive the 21st Century? The Chronicle of Higher Education // The Chronicle Review. 2011. December 10. URL: <http://chronicle.com/article/Can-the-Humanities-Survive-the/124222/>
 17. Кирабаев Н.С., Тлостанова М.В. Модели современного гуманитарного образования // Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 24–32.
 18. Gordon L. Disciplinary Decadence: Living Through in Trying Times. Boulder, 2006.
 19. Tlostanova M. Gender Epistemologies and Eurasian Borderlands. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2010; Tlostanova M., Mignolo W. Learning to Unlearn: Decolonial Reflection from Eurasia and the Americas. Columbus: Ohio State University Press, 2012.
 20. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. N. Y.: Continuum, 2007 [1970]; Freire P. Pedagogy of Indignation. Boulder: Paradigm Publishers, 2004; Gadotti M. Pedagogia da Terra. Sao Paulo, Brazil: Peiropolis, 2000.
 21. Panikkar R. What is comparative philosophy comparing? // Interpreting Across Boundaries: New Essays in Comparative Philosophy. Princeton University Press, 1988. P. 116–136; Mignolo W. The Darker Side of the Renaissance. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.
 22. Panikkar R. Op. Cit.
 23. Garcia J. Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna: Aprender En La Sabiduria Y El Buen Vivir = Learning Wisdom and the Good Way to Live. UNESCO, Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004.
 24. Davalos P. Reflections on Sumak Kawsay (good living) and theories of development. ALAI, América Latina en Movimiento. URL: <http://alainet.org/active/33609&lang=es>; Walsh C. Development as Buen Vivir: Institutional Arrangements and (De)Colonial Entanglements // Society for International Development. 2010. № 53. P. 15–21.
 25. Vasquez R. Towards a Decolonial Critique of Modernity: Buen Vivir, Relationality and the Task of Listening // Fornet-Betancourt R. (ed.) Denktraditionen im Dialog. Studien zur Befreiung und interkulturalität. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, 2012. Vol. 33. P. 241–252.

TLOSTANOVA M.V. UNIVERSITY OF 21ST CENTURY: CONTOURS IN THE CONTEXT OF MODERNITY CRISIS

In today's world there are three main types of reaction to the systemic crisis of modernity, including its knowledge and educational spheres – rewesternization, dewesternization, and decoloniality. The article considers how these models are implemented in the main tendencies of university development as an institution. It either bends more and more in the direction of the “Davos culture” and ultimate corporativization, or exists within the frame of the multipolar world and polycentric capitalism ideology. Finally, the third option is a radical delinking from the previous principles of the university as one of the two main modernity institutes for the production and dissemination of a particular normative knowledge. The author strives to define where does the Russian university stand in this scheme. Specific attention is also paid to the humanities in contemporary university and their prospects for the 21st century.

Key words: university, crisis, Davos culture, critical pedagogy, rewesternization, dewesternization, decoloniality, humanities, coloniality of knowledge.

