

С.А. ТИТОВ

Образование в точке бифуркации

Проводимая (и в значительной степени уже проведенная) реформа образования в России – живейший предмет обсуждения “в самых широких слоях населения”, по крайней мере, в интеллектуальном слое. Подавляющее большинство участников этой дискуссии высказывают суждения негативные, иногда доходящие до чрезвычайно экспрессивных. Оппонирующую сторону представляют в своем большинстве лица, близкие к сфере управления образовательным процессом. Именно это обстоятельство часто и обуславливает ту самую негативную экспрессию, сводящуюся к их обвинению либо в некомпетентности, либо, что еще хуже, в личной заинтересованности. Допуская, что оба компонента в обсуждаемом процессе присутствуют, не хотелось бы считать этот процесс чисто случайным явлением, принятым по чьему-то волевому решению или проводимым в интересах какой-то социальной группы. Не стоит, по-видимому, в очередной раз наступать на одни и те же грабли, усматривая в масштабных изменениях какого-либо социального института, пусть даже внутренне отторгаемых, происки врага. Попробуем представить себе, что происходящие изменения в системе образования представляют собой закономерную часть современной фазы культурно-исторического процесса.

Необходимость проведения реформы образования в нашей стране стала активно обсуждаться в середине 1980-х гг. с началом перестройки. Вскоре выяснилась и предполагаемая цель этого реформирования – приблизить систему нашего образования к западным стандартам. До этого образование, существовавшее в Советском Союзе, не было ориентировано на “вращение в мировой процесс”, а являло собой пример торжества “единственно правильной идеи”. При этом как-то не замечалось, что с установлением коммунистического режима советская система образования после некоторых довольно непродолжительных реформаторских конвульсий вернулась, по крайней мере, по форме к классическому образцу, существовавшему в Европе со времен В. Гумбольдта. Соответственно, кризис образования, начавшийся в США как наиболее технически развитой стране, а затем распространившийся на Европу, был обусловлен сложившейся культурно-исторической ситуацией. Попробуем разобраться в сути этого явления.

Если не вдаваться в детали, то основные компоненты проводимой реформы можно свести к двум: введение системы Единого государственного экзамена и создание двухступенчатой модели высшего образования, включающей подготовку бакалавров и магистратуру. Очевидно, что эти компоненты не существуют независимо друг от друга, что и будет видно из дальнейшего изложения.

Рассмотрим два главных аргумента защитников реформирования. Первый – **“демократизация” образования, повышение его доступности** для обширных географических и социальных слоев населения страны. Этот вербальный символ скрыва-

ет в себе вполне определенный смысл – снижение уровня требований, необходимых для поступления в вуз. Все разговоры о борьбе с коррупцией в университетах несостоятельны, ибо с введением новой системы эта коррупция попросту будет заменена коррупцией на местах, которая примет не меньшие, а скорее всего, большие масштабы. И вообще, борьба с коррупцией в нашей стране – самостоятельная и гораздо более широкая проблема, не имеющая прямого отношения к системе получения профессиональных знаний. Если отвлечься от коррупции, то поступление в вузы по результатам ЕГЭ будет означать, что требуемый уровень подготовки первокурсников снижается по сравнению с прошлым. Вместе с тем аргументы защитников “демократизации” нельзя признать несостоятельными. Действительно, что делать выпускникам провинциальных, да и некоторых столичных учебных заведений, которым школа не дает знаний, достаточных для победы в конкурсном отборе? Среди них могут встречаться целеустремленные и талантливые молодые люди, лишиться которых права на образование было бы несправедливо. А если это так, то приходится сформулировать следующий тезис: *современные культурно-исторические условия требуют снижения уровня подготовки для абитуриентов высших учебных заведений.*

Альтернативы не видится. В противном случае придется открыть дорогу только тем абитуриентам, которые либо заканчивают немногочисленные элитные школы, либо имеют подходящее местожительство и деньги для того, чтобы пользоваться услугами подготовительных курсов и репетиторов, либо... но о коррупции уже было сказано.

Противники реформы грозят резким ухудшением качества образования. Но оно уже ухудшилось *de facto*. По моему личному опыту, знания большинства выпускников московских (!) школ по физике, биологии, химии, математике и истории ужасающе ничтожны. Многие из студентов не помнят законов И. Ньютона, не знают, что такое логарифм и никогда не слышали имени Дж. Гарibaldi. От абитуриентов и студентов часто можно услышать что-то вроде: “проходить химию и биологию мы закончили в девятом классе”; “физика у нас была всего год, где-то в классе восьмом или девятом”; “у нас был учитель по химии, он год проработал и ушел, год никого не было, а потом пришел другой и сказал, что первый учил неправильно” и т.д. Поэтому ясно, что проводимая реформа ничего не ухудшит, она лишь юридически закрепит сложившуюся ситуацию.

Возникает законный и часто задаваемый вопрос: как же при таком уровне подготовки студенты смогут получить полноценное высшее образование? Ответ содержится во втором компоненте образовательной реформы: *а они его и не получат!* Они станут бакалаврами.

И вот здесь включается второй аргумент реформаторов: *повышение эффективности высшего образования.* Объявляется задача приблизить образование к требованиям современности, что повысит его отдачу и оправдает затраты вложенных средств. В чем же заключаются требования современности? Если рассматривать их с общественных и государственных позиций – в том, чтобы удовлетворять запросы исключительно лабильного рынка в рабочих местах, которые наиболее востребованы на данном, достаточно кратковременном этапе. Если смотреть с позиции выпускников, то в возможно скорейшем получении престижного рабочего места с высокой зарплатой. Очевидно, что обе позиции совпадают. Работодатель ищет человека для выполнения какой-то конкретной, требуемой в данный момент работы, для чего обязателен определенный набор знаний и навыков. Выпускник старается продемонстрировать наличие у него необходимых навыков, чтобы быть принятым на работу и получать устраивающую его зарплату. Нужно ли для этого высшее образование? Очевидно, нет.

Собственно говоря, не требуется и среднего образования, кроме разве что умения читать и писать. Действительно, зачем психологу, работающему в кадровом агентстве, знать анатомию и физиологию центральной нервной системы? Зачем сотруднику издательства, выпускающего переводы английских детективов, знать сравнительную характеристику германских или кельтских языков? Зачем биологу, если даже он занимается научной работой в области, скажем, физиологии нервной клетки, знать си-

стематику водорослей или законы Менделя? И зачем всем им знать закон всемирного тяготения или царей династии Романовых? Именно такие вопросы задают студенты, и мне трудно на них ответить. Единственное, что я способен сказать: “Это интересно”. На что следует ответ: “А мне нет!”, и дискуссию можно считать законченной.

Итак, знания, а вернее навыки, становятся товаром. Причем при напряженной динамике современного общества – товаром скоропортящимся. Но наниматели в силу сложившегося консерватизма думают, что платят за другой товар. Этот виртуальный товар называется **образованием**. Всем известно, что цена изделия зависит не только и даже не столько от его качества и потребительской ценности, сколько от бренда, от известности производителя, которые удостоверяются приделанным к продукту лейблом. И покупатели-наниматели платят за лейбл, называемый **“диплом о высшем образовании”**. Для получения права ношения этого лейбла требуется сдать экзамены и зачеты по всем учебным курсам, преподаваемым в данном вузе. Если оценки в зачетной ведомости хорошие (всеми желанный “красный диплом”), то можно с большой долей уверенности сказать, что обладатель сего лейбла способен учиться. Если же там обнаруживаются сплошные “удовлетворительно”, то лейбл не говорит ни о чем. Об объеме и глубине знаний не свидетельствует ничто, ибо, как показывает опыт, проверка так называемого остаточного объема знаний, то есть попытка выяснить, знает ли студент что-нибудь из курса, пройденного два-три года назад, обычно дает плачевные результаты. Что же тогда означает диплом о высшем образовании и что вообще является денотатом знака “образование”?

С точки зрения классических философских представлений, образование как процесс не предполагает планирования своей конкретной цели. Сутью образования является именно **образование человеческой личности**. По Г. Гегелю, человек *“не бывает от природы тем, чем он должен быть”*, поэтому он нуждается в образовании, в которое *“входит умение воспринимать объективное в его свободе*. Оно заключается в том, чтобы в предмете я искал не свой собственный субъект, а рассматривал бы и трактовал предметы так, как они существуют сами по себе, в их свободном своеобразии, чтобы я интересовался ими без какой-либо личной *выгоды”* [Гегель, 1971, с. 61–63]. Г. Гадамер утверждает, что *“образование не может быть целью, к нему нельзя в этом качестве стремиться... В процессе образования, напротив, то, на чем и благодаря чему некто получает образование, должно быть усвоено целиком и полностью... В получаемом образовании ничто не исчезает, все сохраняется”* [Гадамер, 1988, с. 53]. С этой точки зрения образование не сводится к результату, к конкретным знаниям, а представляет собой фиксацию **процесса получения** этих знаний, то есть то, что в психологии называется процессуальной памятью. Чрезмерный объем знания конкретных фактов при этом не требуется, так как при необходимости они могут быть извлечены из книг и справочников или, в некоторых случаях, получены путем логических и ассоциативных методов из других запомнившихся фактов.

Процессуальная память характерна для любого вида обучения, в том числе и для выработки навыков, необходимых для какого-либо ремесла. Без нее невозможно передать полученные навыки поколению своих учеников. Если бы, скажем, плотник не объяснял ученику технику строгания и не указывал на ошибки, которые он сам когда-то совершал, а просто долго и молча строгал перед ним доску, процесс обучения был бы значительно менее эффективен и требовал бы гораздо большего времени. Но представление об образованном человеке обычно не сочетается с плотником. Для того чтобы считаться образованным человеком, необходимо усвоение объема знаний, значительно превышающего тот, который требуется для владения узкой специальностью.

Способствовать поэтапному формированию образованного человека были призваны три традиционные ступени образования. Начальная школа обучала грамотности и элементарному обращению с числами, то есть позволяла ее выпускникам приобщиться к самым предварительным ступеням человеческой культуры. Закончив среднюю школу, человек должен был владеть основами всех знаний человечества, причем в

таком объеме, что не всякий учащийся мог его полноценно охватить. Поэтому уже на этом этапе создавалась некоторая специализация обучения (гимназии и реальные училища). Наконец, обладатель высшего образования становился членом элитной группы “образованных людей”, “интеллектуалов”, в какой-то мере интеллигенции, хотя последнее понятие не вполне определяется наличием высшего образования. Важно, что это была именно элитная группа, составлявшая небольшую часть всего населения, достаточно узкий круг, в котором существовал и всем понятный язык, и этические нормы. Различные члены этой группы могли ожесточенно отстаивать в спорах свои политические, эстетические или философские взгляды, но они всегда понимали друг друга вне зависимости от профессии. В одном и том же обществе собирались врачи, юристы и инженеры, всегда находившие общие темы для увлекательной беседы.

Соответственно, работодатели, оплачивая лейбл, знали, что под ним не скрывается контрафакт. Врач или инженер, купившие или получившие по блату диплом, были бы немедленно разоблачены коллегами, не приняты в узкий круг образованных людей и не удержались бы на службе. Если бы даже они добросовестно изучили профессиональные дисциплины и стали бы хорошими специалистами, их не приняли бы в круг, где компетентные разговоры о политике, истории, литературе и философии почитались обязательными. В этом смысле и может быть понято гегелевское образование без выгоды. Выгода, конечно, была, но особого рода – находиться в обществе, не только уважаемом, но и интересном, и, оставаясь в сфере этого общества, продолжать свое образование.

С утверждением широкой демократии сословные рамки начали стремительно размываться. Уважение к элитарным кругам стало сменяться насмешкой, а иногда и враждебностью. Основной социальной ценностью становится не принадлежность к группе, а личные заслуги, прежде всего в профессиональной сфере. Такие заслуги и их признание требовали много времени и больших усилий в каком-либо определенном направлении. Усиливающаяся дифференциация знаний предписывала глубокое проникновение в определенную область деятельности для того, чтобы стать в ней уважаемым и хорошо оплачиваемым специалистом. Образование перестает быть гегелевским, оно обретает цель. Соответственно, меняется и понятие образования. Так, если первое издание Большой советской энциклопедии [БСЭ, 1939] еще определяет его как “процесс усвоения знаний и совокупности знания, полученных в результате систематического обучения”, то в Советском энциклопедическом словаре [Советский... 1989] формулировка меняется: “результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимое условие подготовки человека к жизни и труду”. Соответственно, изменяются образовательные программы университетов, из них исчезают древние языки (если, конечно, их изучение не диктуется специальностью), сокращается объем изучения живых иностранных языков, философии (я не имею в виду диалектический и исторический материализм в Советском Союзе) и вообще дисциплин, касающихся общей культуры. Образование приобретает узкую профессиональную направленность, появляется поколение “технарей”, с притворным покаянием признающих в незнании литературы и истории, и “гуманитариев”, которые уже без всякого притворства с гордостью заявляют о своей неспособности понимать естественные науки.

Но на этом этапе цель еще долговременна, осуществляемая в течение всей жизни, то есть находится в обязательном и органичном единстве с процессом достижения этой цели. Чтобы стать первоклассным специалистом в какой-либо, даже достаточно узкой, области, требуется постоянное совершенствование. Если обстоятельства заставят человека сменить вид деятельности в середине активного периода жизни, он уже не сможет стать ведущим специалистом в новой области. (Разумеется, существуют исключения для особо талантливых людей, но они не отменяют общего правила.)

Ситуация изменилась с появлением постиндустриального общества, когда активно заговорили о кризисе образования и потребности в его реформе. По всей вероятности, причиной этого следует считать изменение представлений о ценности знаний и, соответственно, целей образования. Очевидно, что здесь, как сказал бы К. Маркс,

наблюдается изменение “производственных отношений”, обусловленное развитием “производительных сил”. Принципиальное изменение “уровня производительных сил” за последние десятилетия произошло – в основном, если не исключительно – в сфере так называемых информационных технологий или в когнитивной компоненте производства. В период индустриального общества большую социальную ценность имели творческие способности, проявлявшиеся в наличии “смекалки”, “изобретательности” и т.д., которые развивались и совершенствовались по мере накопления знаний и личного опыта. В эпоху же постиндустриального общества востребованным оказалось владение несколькими алгоритмами, позволяющими осуществлять ограниченное вмешательство в некоторые этапы почти полностью автоматизированных процессов. В настоящее время такое положение дел наблюдается во всех сферах человеческой деятельности, но очевидные успехи, достигнутые на этом направлении, дают основания полагать, что именно оно становится целью развития цивилизации. А поскольку цель (или ожидаемый результат) – системообразующий фактор функциональной системы, то в данном случае система производственных отношений и социальных ценностей преобразуется для реализации указанной цели.

Современная система производственных отношений строится таким образом, что потребность в профессиональных знаниях заменяется потребностью в профессиональных навыках. Характерно, что происходящий процесс отражается в языке все более настойчивым вытеснением слова “знание” словом “информация”. Последняя в отличие от первого представляет собой не целостную систему, связанную логическими и семиотическими отношениями, а множеством сведений, совокупность которых полезна при осуществлении конкретного поведенческого акта. Знания *приобретают* (или *усваивают*”, то есть делают “своими”, частью себя), а информацию *получают*. Различие, в том числе и семантическое, заключается в следующем: приобретение или усвоение представляет собой длящийся процесс, включающий в себя ассоциативные, иерархические и целый ряд других отношений, которые и определяют его системность. Получение же подразумевает одномоментный акт, не обязательно предполагающий продолжения. Полученная информация должна в течение некоторого времени сохраняться в памяти, и, в отличие от знания, это время не всегда должно быть очень большим, быть компонентом многолетней, или пожизненной, памяти. Такому подходу способствует наличие Интернета, электронных справочников и словарей, чрезвычайная доступность информации в любой области и в любом диапазоне – от определения или термина до пространного реферата по требуемой в данный момент теме. В случае более серьезных проблем всегда можно за умеренную плату прибегнуть к помощи консультантов, наперебой предлагающих семинары, краткосрочные курсы и т.п. Они, конечно, не помогут усвоить знания, но дадут необходимую информацию, которую можно использовать в самом скором будущем.

В современном обществе приобретение фундаментальных знаний и ориентация на их пополнение в течение всей жизни утрачивает смысл. Быстрая смена требований к производственной деятельности и, соответственно, перманентные скачки на рынке труда обесценивают такие знания. Подавляющее большинство выпускников вузов не испытывают в них никакой потребности. Многие из них не работают по специальности, а другие в практической работе используют лишь малую часть полученных знаний. Это прекрасно осознают студенты, требующие увеличения разнообразных практик за счет сокращения фундаментальных курсов. Более того, не будучи уверенными в том, что даже конкретные практические навыки, полученные в вузе, смогут оказаться полезными, они стремятся во время обучения получить еще одну или несколько специальностей. Характерен случайно услышанный мной во дворе нашего университета разговор студентов. Они говорили о своем однокурснике, работающем, параллельно с учебой, барменом. “Понимаешь, ему там конечно неплохо платят, но главное, что через три месяца ему дадут сертификат, у него будет специальность бармена, это очень важно”. И это говорят о студенте, обучающемся в одном из ведущих университетов страны!

Но подобные соображения характерны не только для студентов. Их принимает во внимание и Министерство образования и науки, требуя приблизить образование к практике, или, как уже сказано выше, *повысить эффективность высшего образования*. И, осознавая это, оно делает то, что делает, то есть проводит реформы.

Я уже говорил о двух главных аспектах этой реформы. Тестовая система проверки знаний предполагает получение от экзаменуемого информации по определенной теме. Причем информации в классическом понимании К. Шеннона и Дж. фон Неймана, построенной на двоичной логике. То есть, по сути, требуется владение основными терминами и понятиями, необходимыми для элементарного знания предмета. При этом отсеиваются только такие субъекты, которые либо не желают, либо не способны усвоить этот ограниченный вербальный набор. Унифицированная система единых экзаменов сводит весь массив программы общеобразовательной школы к ограниченному набору дискретных высказываний, способных разместиться в объеме не слишком долговременной памяти, чем и объясняется успешность методики “натаскивания”.

Второй аспект новой системы образования, органически связанный с первым, – широко практикуемая на Западе и внедряемая в России практика двухступенчатого образования. Здесь первая ступень, результат которой – подготовка бакалавров, на мой взгляд, представляет собой, по сути, аналог бывших ПТУ и училищ. Правда, такое положение министерство категорически отрицает, утверждая, что получение степени бакалавра дает полноценное высшее образование. Почему? Да потому, что работодатели при приеме выпускника на работу потребуют “лейбл”, то есть диплом о *высшем* образовании. На самом деле они получают работника, в достаточной степени подготовленного к выполнению работы, требуемой в настоящий момент нанимателю. Практически большего им и не требуется. Если по прошествии некоторого времени ситуация изменится и потребуются выполнение работы другого рода, работник за короткое время сможет получить новые навыки на курсах повышения квалификации по той же или иной специальности.

Дальнейшее обучение в магистратуре ввиду своей непродолжительности может опять-таки привести не к приобретению знаний, а только к получению необходимой информации в определенной области. Социальный смысл такой формы обучения очевиден: на первом этапе готовятся работники с почти эквивалентными возможностями, которые могут быть в принципе востребованы в очень широкой сфере производственной, исследовательской и педагогической деятельности; на втором – вырабатываются более квалифицированные навыки для практически немедленного профессионального использования. Но и магистр не является специалистом, профессионалом в прежнем смысле. Различие объясняется тем, что в двухступенчатой системе отсутствует один из главных компонентов классического образования – его непрерывность и иерархичность, подразумевающие наложение друг на друга знаний все более высокого уровня, что и обуславливает гадамеровское определение образования как процесса. Бакалавр же может, нередко после значительного перерыва, часто по другой специальности, поступить в магистратуру, продемонстрировав на вступительных экзаменах владение требуемой двоичной информацией, и заниматься не продолжением обучения, а повышением квалификации или даже переквалификацией с усвоением набора профессиональных навыков.

Разумеется, такие изменения в структуре образования, переоценку его ценностей нельзя рассматривать вне общего контекста актуальной культуры, которая, в свою очередь, претерпевает радикальные изменения в постиндустриальном обществе. А поскольку наиболее наглядным выразителем культуры является язык, бросаются в глаза изменения его смысловой структуры и самой роли, которую играют в обществе его смысловые конструкции. Как известно, смысл высказываний и даже отдельных слов задается контекстом, в котором осуществляется понимание этого высказывания. В стабильном, медленно развивающемся обществе существует общепринятый набор контекстов, определяющих “здравый смысл”, или *sensus communis*, формирующий, по Гадамеру, горизонт понимания. В современном обществе с его стремительной измен-

чивостью происходит постоянная смена “здорового смысла”. В результате слова, выйдя из контекста, теряют смысл и, чтобы исправить положение, их начинают использовать в роли самостоятельных контекстообразующих факторов. В этих лабильных контекстах слово несет в себе не конкретный смысл, а знак принадлежности к какой-либо социальной общности или категории субкультуры. Таковы бренды, рекламные штампы (слоганы) торговой или политической рекламы, практически все технологии пиара и т. д. Принимая на себя контекстообразующие функции, слова теряют собственное значение.

В культурном и философском плане такие сдвиги в языковой культуре и искусстве были осмыслены возникшим в конце 1960-х–начале 1970-х гг. постмодернизмом. Нарастающая скорость изменения производственных и социальных отношений привела к отрицанию значимости сколько-нибудь долговременного планирования жизни. Задача существования, согласно постмодернистской концепции, – обеспечение возможности жизни в постоянно меняющейся ситуации. Соответственно, как отмечал И. Хасан, происходит замена понятий, особенно четко прослеживающаяся при анализе литературных произведений: цель заменяется игрой (в нашем случае, цель образования – игрой в учебу), замысел – случаем (возможностью при благоприятных обстоятельствах сменить специальность), семантика – риторикой (регулярно практикующаяся компенсация недостатка профессиональных знаний модными и красивыми для непосвященных, но ничего не означающими терминами), а значение – означающим. Последнее проявляется наиболее наглядно, в том числе и в сфере образования. В период капитальных социальных преобразований в России названия учебных заведений стали заменяться эвфемизмами, служившими брендовыми лейблами, нашатыми на изделия старого образца. Помимо привычных школ, появились “гимназии” и “лицеи”, вместо училищ возникли “колледжи”, а институты почти поголовно превратились в “академии” и “университеты”. Что это, как не смена знака при сохранении денотата? То же самое относится и к высшему образованию вообще. Диплом становится знаком, за которым не сохраняется принятое значение, а тем более смысл. Работодатели явно отдают предпочтение выпускникам вузов. Почему? Видимо для того, чтобы владелец ресторана мог похвастаться: все его официанты и бармены с университетскими дипломами.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что в современном постиндустриальном (постмодернистском) обществе наблюдается отчетливая тенденция к преобладанию неквалифицированного труда, так как почти любая длительно приобретенная квалификация в любое время может оказаться невостребованной. Соответственно, и образование в его прежнем понимании в большинстве областей деятельности теряет практическую значимость. Востребованное современным обществом образование требует приобретения быстро усваиваемых навыков, которые в случае необходимости могут быть за очень короткое время безболезненно заменены другими. А стало быть, реформа не представляет собой ни воплощения невежества чиновников, ни их злого и корыстного умысла (хотя и то, и другое присутствует, но в качестве побочного следствия), а узаконивает реально существующее положение вещей, то есть сложившуюся культурно-историческую ситуацию.

Тем не менее никакое общество не может обойтись без людей, по-настоящему и широко образованных, способных ставить и решать принципиально новые проблемы, как минимум, в своей области деятельности, а во многих случаях обладать более широкими знаниями и способностью осмысливать глобальные социальные, экономические, психологические и философские перспективы. Традиционно говорится, что такое общество неспособно развиваться, но в данном случае это выражение не исчерпывающее. Постмодернизм и не предполагает развития, он провозглашает “конец истории”, “хаосмос” (понятие, введенное Дж. Джойсом), постоянную нестабильность. Но нестабильность по определению не может быть постоянной. Постоянная нестабильность – это конец существования. Не возвращение к Средневековью, к первобытному обществу или к животному образу жизни, а именно конец существования вообще.

Но конец существования чего-либо – это, естественно, не конец существования всего. Согласно представлениям синергетики, устойчивое развитие системы, ее термодинамическая ветвь определяется управляющими параметрами, или параметрами порядка. Без наличия такого параметра система существовать не может, он присутствует и в экосистемах, и в первобытном обществе, и в средневековой культуре. Все такие системы в течение некоторого периода стабильно развиваются. Но при достижении определенной точки развития, называемой точкой бифуркации, управляющие параметры перестают функционировать, и система переходит в неустойчивое состояние, “где перед системой открывается возможность выбора одного из нескольких вариантов будущего” [Пригожин, Стенгерс, 1986, с. 227–228]. Имеются все основания полагать, что в такой точке бифуркации и находится сейчас наша культура, включая и образование.

Какая же ветвь дальнейшего развития нас ждет? Синергетика утверждает, что для предсказания направления нового пути (ветви устойчивого развития) не может быть достаточно надежных оснований. Его конкретная реализация часто зависит от непредсказуемых флуктуаций. Попытаюсь все же обрисовать возможные варианты, отдавая, разумеется, отчет в их безусловной утопичности.

Утопия первая. В ней не прогнозируются социальные и исторические катаклизмы, она может осуществляться посредством постепенного изменения массового сознания с постепенными же социальными реформами. Она предполагает в известном смысле возвращение к традициям античной Эллады. Для реализации этого варианта требуется культивирование интеллектуального слоя общества, который должен пользоваться некоторым уважением, но не почитанием остальной частью граждан (то есть ни в коем случае не считаться элитой). Интеллектуалы, составляющие этот слой, не должны быть высокообеспеченными, хотя, конечно, и не нищими. Их материальное положение не должно быть ни предметом общей зависти, ни целью для них самих. Они будут заниматься образованием в гегелевско-гадамеровском смысле, где целью служит сам процесс, то есть будут в полном значении этого слова энтузиастами. Они смогут сами обучать студентов, желающих участвовать в процессе образования. С этой целью можно создать специальные университеты на базе уже существующих. С учетом обсуждавшихся современных социальных потребностей их количество должно быть весьма небольшим, а образование в них – бесплатным за счет бюджета или пожертвований благотворителей. Требования же к интеллекту и эрудиции студентов – самыми жесткими. Принимая во внимание современный уровень среднего образования, прием в эти университеты следует максимально упростить, он может быть и вовсе свободным, но с последующим обязательным отсевом. Выпускники будут работать либо в таких же университетах, либо в бюджетных научно-исследовательских институтах, занимающихся фундаментальной наукой.

Отдельно требуется рассмотреть вопрос о специалистах в области прикладных проблем, таких как врачи или конструкторы. Количество высококвалифицированных специалистов в подобных областях также не должно быть слишком большим. Функции подавляющего большинства ординарных врачей, допустим, в районных поликлиниках или больницах, вполне могут исполнять бакалавры медицины, прежде именовавшиеся фельдшерами, а функции инженеров в цехах – тоже бакалавры, то есть бывшие “техники”. К их услугам в самом недалеком будущем будут компьютерные программы, позволяющие автоматически ставить диагноз (медицинский или технический) и назначать лечение (или устранение неисправностей). Столкнувшись с чем-то неизвестным, они смогут немедленно заполнить пробел, воспользовавшись Интернетом. Для консультирования же по сложным вопросам или принятия нестандартных творческих решений вполне достаточно иметь одного высококвалифицированного специалиста на десять–двадцать бакалавров.

Утопия вторая выражается в принятии концепции О. Шпенглера [Шпенглер, 1993], которая была создана девяносто лет назад, в период расцвета индустриального общества, когда очертания грядущего общества постиндустриализации и постмодерна

только начинали вырисовываться. Согласно Шпенглеру, эпоха каждой культуры заканчивается ее переходом в стадию цивилизации. Существующая в настоящее время ситуация полностью удовлетворяет дефиниции Шпенглера. Постмодерн, игнорирующий традиции, самостоятельное творчество, утверждающий “смерть автора” (Р. Барт) и даже отменяющий правила денотирования знаков (заменяющий прагматику синтактикой по Ж. Деррида), не может считаться культурой в ее общепринятом (и не только европейском) смысле. В то же время все признаки цивилизации, то есть условий для материального благополучия, а в еще большей мере – стремления к созданию этих условий, на современном этапе очевидно присутствуют.

Таким образом, налицо все признаки “заката Европы” и грядущей замены традиционных европейских ценностей на какие-либо другие. Каким путем совершится эта смена культур – террором религиозных фанатиков, агрессией расширяющихся субкультур, их сочетанием или другими вариантами – можно только гадать.

Утопия третья, пожалуй, самая утопическая из всех, основывается на положениях П. Тейяра де Шардена [Тейяр де Шарден, 1987], высказанных им еще в конце 1930-х гг. Человечество ожидает объединение отдельных личностей в единый Мировой разум (точку Омега). Первым доводом в пользу этой гипотезы можно считать невиданную даже во время Тейяра возможность контактов между всеми жителями Земли (автор “Феномена человека” считал предпосылками прорыва всего лишь самолеты и радио). Второй довод – тенденция к утрате ценности человеческой индивидуальности. В экономике она проявляется в автоматизации всех видов человеческой деятельности – от управления автоматами в пошивочном предприятии до получения образования с помощью двоичной информации. В литературе и искусстве она обнаруживается в нивелировании талантов, “смерти автора”, утратой смыслов, стандартизации вкусов. Все это порождает у интеллектуальной части общества естественное раздражение и неприятие. Но все-таки стоит задуматься. Не закономерен ли этот процесс, не означает ли он жертву частью личного в пользу общего, как это уже происходило при образовании многоклеточных организмов, племенных союзов и государств? Не присутствуем ли мы при создании новой формы общественного договора? Ведь нельзя не признать, что устройство инфузории значительно сложнее, чем устройство отдельной клетки человека. И когда одноклеточные впервые пытались объединиться в колонию для совместного существования с тем, чтобы каждое из них выполняло узкие, только ему свойственные функции, не находились ли среди них антиглобалисты, призывавшие к сохранению и развитию индивидуальности?

И самая последняя и свехутопическая **утопия четвертая**: заменить чиновников от образования и преподавателей всех уровней на высокоинтеллектуальных и бескорыстных людей, которые сумеют привить всему обществу самоотверженную любовь к наукам и искусствам. Благодаря чему и возникнет общество интеллектуалов пост-постмодерна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

БСЭ. Изд. первое. Т. 42. М., 1939.

Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М., 1988.

Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2 т. Т. 2. М., 1971.

Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. М., 1986.

Советский энциклопедический словарь. М., 1989.

Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987.

Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой культуры. 1. Гештальт и действительность. М., 1993.