

# СЛУЧАЙ ЕГУ, ИЛИ О ПЕРСПЕКТИВАХ СОВРЕМЕННОГО БЕЛОРУССКОГО ОБЩЕСТВА

Григорий Миненков

Цель статьи – показать, что уничтожение властью Европейского гуманитарного университета есть знак отсутствия какой-либо значимой перспективы у нынешнего белорусского общества. Более того, я выдвигаю даже более сильный тезис: разрушение ЕГУ есть акт белорусского социального суицида. Конечно, кто-то скажет, что я слишком преувеличиваю значение данного факта. Разве можно сравнить судьбу целого общества и деятельность небольшого университета! И тем не менее я настаиваю на своем тезисе и собираюсь его аргументировать. Для этого я сначала остановлюсь на особенностях развития современного высшего образования и гуманитарного знания в контексте более широких процессов новейших социальных изменений. Далее будет показано, каким образом ЕГУ шел навстречу этим изменениям и отражал их в своей деятельности. Это даст мне возможность кратко описать особенности нынешнего белорусского социума и возможные перспективы его выхода из состояния социальной деградации, что и позволит увидеть непреходящую ценность опыта ЕГУ.

## I

Итак, сначала об университете как таковом<sup>1</sup>. Общеизвестно, что современный университет находится в состоянии кризиса и переживает серьезные изменения, в основе которых лежат радикальные преобразования общества в целом – движение от современного общества к постмодерну. Иными словами, обсуждение и решение проблем трансформации высшего образования необходимо рассматривать в широком контексте социальных, политических, культурных изменений, охватывающих весь нынешний мир<sup>2</sup>. Политика изоляционизма является в этом контексте совершенно бесперспективной. При этом нужно учитывать *двойной контекст* преобразований университета в посткоммунистическом мире: местный и глобальный. Мы имеем ситуацию, которая на языке современной социальной теории обозначается термином *глокализация*<sup>3</sup>, фиксирующим специфическую форму реализации глобальных тенденций в локальных социальных и культурных контекстах.

При анализе эволюции современного университета можно выделить по крайней мере четыре важнейших фактора данного процесса: 1) развитие наукоемких экономических систем и общества знания, что приводит к необходимости расширения охвата населения высшим образованием; 2) возрастание значения новых информационных и коммуникационных технологий для всех аспек-

тов деятельности университета, что требует основательного переосмысления организации образовательного процесса; 3) процессы глобализации и интернационализации, ведущие, в том числе, к глобальной борьбе за студентов и исследовательские контракты; 4) споры о субъектах ответственности в образовании, в особенности высшем, что выводит на передний план вопросы доступности и равноправия в образовании, форм доставки его программ, карьерного продвижения, продолжения образования и т. д.<sup>4</sup>

Обсуждаемая проблема рассматривается мной в контексте современных дискуссий о *модернитети* (modernity) и *постмодернитети* (postmodernity)<sup>5</sup>. При этом, в принципе, не является столь уж важным, как, используя язык современной социальной теории, называть нынешнюю эпоху: постмодернити, незавершенный проект модернитети, радикализованная модернитети или как-то еще. Важно другое, а именно то, что общество, приходящее на смену модерну, есть, прежде всего, общество, основанное на знании (*knowledge-based society*), общество знания (*knowledge society*), или учащееся общество (*learning society*) в самом широком смысле этого слова, чем предполагается расширенное воспроизводство и распространение знания<sup>6</sup>. Развитие современного университета должно рассматриваться в контексте того, что рядом авторов называется «новым производством знания», т. е. такой формой его производства, которая характеризуется рефлексивностью, трансдисциплинарностью и гетерогенностью<sup>7</sup>. Вопрос о характере и роли знания в социальных процессах становится ключевым для их понимания.

Иными словами, познание перестало быть исключительной принадлежностью элит и распространяется на все общество, т. е. сам процесс познания демократизируется. Очевиден сдвиг от политики производства знания к политике его применения, что обычно описывается как усиление саморефлексивности познания. Удачно это показано У. Бемом при анализе особенностей общества риска<sup>8</sup>. Общество риска есть самокритичное общество: с распадом не вызывавшей сомнения веры в рациональность науки идея нейтральности знания больше не заслуживает доверия. Все больше социальных акторов включаются в определение проблем и применение решений<sup>9</sup>. На языке З. Баумана<sup>10</sup>, просветительская модель знания наделяла интеллектуала ролью «законодателя», ролью, которая преодолевается сегодня постмодерной ролью «интерпретатора». Четко обнаруживается, что знание есть социальная категория, что именно когнитивные системы конструируют социальную реальность. Именно это, кстати, требует иного подхода к обучению, поскольку задача состоит в том, чтобы формировать у специалистов как посредников между производителями и потребителями знания рефлексивные навыки. Университет же превращается в основной социальный институт, формирующий, прежде всего, способность к быстрой социальной адаптации. Речь идет, по словам Ж. Деррида, о «новой ответственности университета»<sup>11</sup>.

На протяжении эпохи модерна совершенно очевидным казалось, что в молодости индивид должен получить профессию, с которой затем будет связана вся его жизнь. Нет нужды доказывать, насколько подобный подход не соответствует нынешним изменениям (которые

будут только нарастать), когда подготовка к решению постоянно возникающих новых и неожиданных задач требует не столько знания жестко определенного предмета, сколько междисциплинарного подхода. Как показывают исследования, для успешной конкуренции на рынке труда все более важными становятся «общие знания»: образование, должно готовить молодежь к такому рынку, на котором личные качества важнее технической компетентности<sup>12</sup>. На передний план выходит определение каждым индивидуумом собственной образовательной траектории в соответствии с меняющейся жизненной и профессиональной ситуацией. «Общество знания» — это еще и «общество риска», ибо у людей нарастает чувство неуверенности, неуверенности во всем — в индивидуальной идентичности, социальных связях и, прежде всего, в перспективах занятости и карьеры. Эту неуверенность невозможно как-то смягчить, как бы нас ни уверяли в обратном некоторые отечественные политические деятели. Иными словами, ныне социальная реальность больше определяется, особенно в контексте становления *века информации*<sup>13</sup>, когнитивными структурами коммуникации, чем экономическими, политическими и ценностными структурами. Обнаруживается, в итоге, полная несостоятельность педагогического натурализма, опирающегося на эссенциалистские принципы философии тождества («человек — это...»; «человек должен быть...» и т. п.) и выражающегося в различных системах так называемого нравственного («идеологического») воспитания. *В такой ситуации необходим медиатор, посредник, и таковым, как свидетельствуют факты, в возрастающей степени становится университет, но университет трансформирующийся*<sup>14</sup>.

Итак, решающим источником богатства («социальным капиталом», в понимании П. Бурдьё) становится сегодня «экономика знания». Соответственно, в центр выходит поле производства, передачи и распространения знания, или *образование*, что и требует очередного уточнения *идеи университета*, ибо именно он превращается в ключевой элемент всех социальных процессов, формируя их субъектов (в терминологии П. Дракера, *knowledge workers*<sup>15</sup>), трансформируя культурные коды в социальные практики. Это означает, что университет нельзя понимать исключительно утилитарно — как некое место, где студенты приобретают профессию под руководством профессоров. Чисто профессиональная подготовка сегодня бесперспективна, учитывая радикально меняющийся мир, когда мы просто не можем предвидеть, какова будет профессиональная структура общества на протяжении жизни даже одного поколения. Все более значимым становится не столько формальный диплом, сколько гибкость получаемых навыков — таких, как навыки организации времени, решения проблем, адаптивности и т. п. Методологически данная проблема требует конструктивистского аналитического подхода, позволяющего более адекватно описывать перспективы эволюции современной идентичности.

Университет, таким образом, начинает выполнять политическую, управленческую и, прежде всего, *идентификационную* роль, выступая в качестве некоего *сообщества*, формирующего соответствующие социальную среду и способы демократического участия в обществе, основанном на знании. Известно, что культурные идеи всегда находятся в на-

пряженных отношениях с социальным порядком, и все же без исполняемой ими функции «радикального воображения» (К. Касториadis) динамика социального невозможна. Практики воображения, как показал А. Аппадурai, превращаются в рамках нынешних непрерывных социальных преобразований и мобильности в повседневный образ жизни индивидов и конститутивную черту поздней современной субъективности<sup>16</sup>. Можно утверждать, что именно университет сегодня оказывается социальным институтом, формирующим тенденции такого воображения, проективного по сути. Не случайно, что при всей той критике, которой подвергается университет, именно к нему обращаются в преддверии будущего, поскольку, как отмечает бывший президент Гарвардского университета Д. Бок, именно университеты являются источником трех ключевых составляющих прогресса и благополучия нации: новых открытий, экспертного знания и хорошо подготовленных людей. Университеты и их сотрудники, продолжает Бок, помогают нам понять мир и наше место в нем, играя значительную роль в оценке и критическом анализе деятельности правительств, политических структур, институтов<sup>17</sup>.

При этом очевидно, что не существует университета вообще. Каждая эпоха предлагает свою *идею университета* и, соответственно, свои формы и методы организации высшего образования. Не ставя перед собой задачу описания истории университета, отметим штрихами только некоторые существенные моменты, важные для понимания современных тенденций трансформации высшего образования.

Университет всегда отражал в себе трансформации современного общества, будучи открытым пространством, в котором сталкиваются власть, знание и культура. Перспективным для понимания этого процесса представляется анализ Дж. Диленти эволюции университета в контексте теории когнитивных сдвигов. Когнитивный сдвиг, замечает автор, «происходит тогда, когда изменения в производстве знания ведут к изменениям в культурных и социальных структурах – изменения в способе познания приводят к артикуляции новых культурных моделей, ведущих к институциональным инновациям»<sup>18</sup>. Культурные модели выражаются в интерпретативных моделях, с помощью которых общество приобретает знания о самом себе и формулирует свои базисные концептуальные структуры и объективные структуры референции. Причем на протяжении всей своей истории университету приходилось самоопределяться и утверждать автономию по отношению к трем институтам: государству, рынку, церкви. Каждый из них предъявлял свои права на университет, с каждым последнему приходилось вступать в борьбу, иногда довольно жесткую.

Хорошо известно, что современный университет есть проект (или культурная модель) Просвещения, причем проект этический по сути: просвещение понималось как совершенствование человека и общества с помощью знания и разума. При этом просветительская модель исходит из того, что существует некая вечная и неизменная истина, единая для всех, которая и хранится и передается в университете специально подготовленными для этого лицами. Особенно ярко это воплотилось в опирающемся на традицию немецкого идеализма проекте университета (1808 г.) В. фон Гумбольдта – первого действительно современного

университета. Основной акцент был сделан на академической свободе, объединении обучения и исследования и на автономии университета, в обмен на которую последний брал на себя обязательство обеспечивать государство нравственным и духовным базисом, заменяя в итоге церковь, что противопоставлялось как французской модели университета, непосредственно регулируемого государством, так и англо-саксонскому университету с его разделением обучения и исследования и фактическим подчинением университета церкви вплоть до принципов организации университетской жизни<sup>19</sup>.

Вера в то, что университет опирается на особую основополагающую идею, сохранялась в XIX столетии и на протяжении большей части XX, хотя акценты могли расставляться разные. Достаточно в качестве примера привести концепцию *идеи университета*, предложенную в середине XIX в. Дж. Г. Ньюменом<sup>20</sup>. Подобно немецким философам, Ньюмен рассматривает знание как органическое целое, а потому объектом изучения в университете является не какое-то частное знание, но то, что он называет «интеллектуальной культурой» и что превосходит механическую сумму своих составляющих. Отличие Ньюмена от немецких философов состоит в том, что он полагает «истину» (понимаемую как единство наук) теологически.

Двадцатое столетие стало эрой современного университета. Именно в этот период ведущую позицию занял исследовательский университет и сформировалось массовое высшее образование. Одновременно имел место отказ от необходимости какой-либо легитимирующей идеи университета. Немецкая идея *Bildung* поблекла, ибо более важным для университета как института массового образования оказалось не столько *Bildung*, сколько социальное гражданство: распространение знания и профессиональная подготовка и аккредитация. Отказ от особой «идеи» университета, например, ярко выразился в концепции «мультиверситета» К. Керра, т. е. университета не как единого целого, а как совокупности сообществ, что соответствует потребностям индустриального общества<sup>21</sup>. Культурная революция конца 1960–1970-х гг. на Западе привела к значительным изменениям самопонимания университета, к его открытию в направлении новых когнитивных структур в ключе демократизации познания. На передний план в его деятельности выдвинулась не столько трансляция унаследованных культурных традиций, сколько их деконструкция и преобразование. Университет все больше стал пониматься как сообщество коммуникации<sup>22</sup>, как герменевтически ориентированный институт<sup>23</sup>.

В свете сказанного вполне естественно, что проблемы будущего университета обсуждаются сегодня очень интенсивно. Ключевым, если следовать Ж. Деррида, становится вопрос о том, «существует ли сегодня то, что можно назвать “разумным основанием бытия” Университета?»<sup>24</sup>. Часто высказываются весьма радикальные выводы и прогнозы. Так, например, несколько лет назад П. Дракер заявил, что через тридцать лет большие университетские кампусы станут реликвиями<sup>25</sup>. Традиционные университеты не выживут, и это будет столь же значимым изменением, как и появление книгопечатания. Можно соглашаться или не соглашаться с выводом маститого ученого, но то, что университет

радикально изменится в ближайшем будущем, сомнению не подлежит, хотя никто не может сегодня сказать, как он будет выглядеть.

Вот почему отдельные исследователи даже приходят к выводу об «университете, который находится в руинах», ибо отсутствует ясность относительно как его места в современном обществе, так и характера самого этого общества<sup>26</sup>. Думаю, что это все-таки несколько поспешный вывод. Верно, что мы находимся в центре радикального изменения университета эпохи модерна. Университеты, по крайней мере те, которые хотели бы иметь будущее, все более переориентируются на постмодернистскую организационную форму, постмодернистские структуры и функции<sup>27</sup>. Здесь не место подробно говорить о постмодернизме, хотя и стоит напомнить, что во многом именно работа философа-постмодерниста Ж.-Ф. Лиотара *Состояние постмодерна*<sup>28</sup> инициировала дебаты о статусе современного университета. Подчеркну только, что постмодернизм подвергает сомнению всякую определенность, замещает абсолютизм релятивизмом, универсальную иерархию – концептом множественности систем, ставит под сомнение любые легитимности и все формы колониализма, включая интеллектуальный. В основе этого лежит то, что Лиотар назвал разрушением «больших нарративов (рассказов)», т. е. идущих из эпохи Просвещения попыток объяснить из одного принципа (объединяющего нарратива) все происходящее в мире. Мы живем в информационном обществе, которое фрагментирует знание путем коммодификации и инструментализации. Соответственно оказался разрушенным и великий эмансипационный проект модерного образования, ориентированного на единый и единственный «большой нарратив».

Университеты, по Лиотару, основаны на ограниченных дискурсах – типа кафедры, факультета, учебного плана – и современных формах легитимации, например лекции и авторитете профессора. Однако, как отмечает исследователь современного университета К. Рашке, сегодня не существует модерного «тела знания»: знание, постоянно меняя свою форму, превращается в «тело без органов» (Ж. Делез и Ф. Гваттари); формируется новое «пространство знания», задаваемое средствами информационных и коммуникационных технологий. Это пространство принимает форму ризомы, иными словами, у него нет начала и нет конца<sup>29</sup>. С учетом нового статуса познания и знания традиционное преподавание отвергается как метанарратив, а потому концепция невозможности единого учебного плана стала главной темой постмодернистской критики образования<sup>30</sup>.

Для классического университета характерен такой «дискурсивный режим», в пределах которого каждая дисциплина четко разграничивает истинные и ложные утверждения, что и наделяет университет эксклюзивной привилегией эксперта в определении полей знания и познания, а также назначении легитимных экспертов истины. Однако с наступлением «века информации» образовательные процессы практически невозможно отделить от других институций, что сокрушает идущую из эпохи Просвещения традицию восприятия образования как строго структурированной системы, организаторы которой занимают четко определенные позиции и обладают официально подкрепленным правом определять, чему и как учить, т. е. сокрушает то, что П. Бурдьё назвал

«картезианской педагогикой»<sup>31</sup>. Понятно, что все это не может быть оценено однозначно, однако данные изменения должны быть приняты как объективный факт. Понятно и то, что если классический университет был образовательной формой, вполне соответствующей современному обществу, то постмодерновый университет представляет собой форму, органичную меняющемуся обществу. Как отмечает П. Скотт<sup>32</sup>, исходящий из слабой версии постмодернистской идеи, постмодерновый университет характеризуется прежде всего «оспариваемым знанием» и ростом значения «локального знания», которые создают новые структуры авторитета, а также возможности для конструирования с помощью высшего образования альтернативных идентичностей.

Наиболее далеко идущей интерпретацией постмодернистского университета является книга *Университет в руинах* Б. Ридингса. Ридингс описывает современный университет скорее как «постисторический», чем постмодерный, с тем, чтобы показать, что университет пережил свое историческое оправдание и сегодня не исполняет общественной миссии, превратившись в институт, формируемый не национальным государством, а корпоративным капитализмом. Вместо национальной культуры университет обнаруживает новую идеологию – корпоративную идеологию «высокого качества», у которой нет внешнего референта и которая может воспроизводиться в бесконечном дискурсе<sup>33</sup>. И именно поэтому мы должны признать, что «университет есть институт в руинах»<sup>34</sup>. Альтернативной моделью университета, предлагаемой Ридингсом, является «сообщество несогласия». Применительно к преподаванию это означает, что оно должно быть чем-то большим, чем простая передача научного знания и воспроизводство системы мышления, а именно – диалогом, в котором «предпринимаются попытки осмыслить социальную связь без обращения за помощью к объединяющей идее, будь то культура или государство»<sup>35</sup>. При всей значимости данных акцентов представляется, что Ридингс излишне подчеркивает фундаментальные разрывы в традиции университета. Университет не столько находится в руинах, сколько представляет собой пространство конфликтов, которые, скорее, нужно рассматривать в контексте конструктивистской перспективы новых институциональных возможностей.

Нет нужды доказывать, что проблема трансформации университета должна ставиться в плане вхождения современного общества в контексты глобализации. Как заметил П. Скотт, «глобализация – возможно, самая главная проблема, вставшая перед университетом за всю его долгую историю ... даже более серьезная, чем поставленная тоталитаризмом в наше время»<sup>36</sup>. Ссылаться на прежний опыт больше невозможно, более того, безответственно. Глобальное (мировое) общество порождает и глобальное образование. По словам М. Квиека, «глобально мы находимся на пороге революции мышления относительно высшего образования. От высшего образования требуется адаптация к новым социальным нуждам, в большей степени откликаться на окружающий мир, более ориентироваться на рынок, результат и студенчество, стать более эффективным применительно к затратам, подотчетным фондодержателям, а также конкурентоспособным по отношению к другим провайдерам»<sup>37</sup>. Конечно, глобализация является противоречивым процессом, и нельзя

оценивать все ее проявления однозначно, в том числе и в плане влияния на академическую культуру, хотя и представляется слишком сильным вывод Скотта, что глобализация разрушает академические ценности<sup>38</sup>.

Но при этом нужно всегда конкретно рассматривать причины сопротивления глобализации, часто маскируемого всякого рода идеологическими прикрытиями. Зачастую за подобным сопротивлением скрывается безусловное подчинение университетов партикулярным интересам государства и политических партий, провинциализм, безразличие к всемирной миссии университета. И чаще всего против глобализации выступают те, кто не хотел бы проводить серьезных преобразований, да к тому же весьма плохо представляет себе, что происходит в современном образовании. Однако поскольку, к огорчению ее противников, глобализация не исчезнет, а, наоборот, будет только нарастать, высшее образование должно воспользоваться возможностями, которые она предоставляет. Выиграют и окажутся жизнеспособными только те модели образования, которые сумеют пойти навстречу ее требованиям.

Применительно к образованию глобализация фактически означает окончательный закат «немецкой» модели университета, на основе которой до последнего времени главным образом строились все национальные университеты. Как я уже отмечал, в рамках данного проекта университет рассматривался в качестве хранителя национальной культуры, в силу чего он заключал пакт с нацией-государством, в форме которого, как предполагалось, только и может существовать «цивилизированное» общество. Однако сегодня радикально уменьшается значение нации-государства, а университет в постнациональной ситуации перестает быть средством национально-культурной идентичности. В современном глобализирующемся мире ссылки на национальную (и тем более «местечковую») культуру в качестве смысла существования университета звучат все менее убедительно, в особенности с учетом того, что само государство, партнер и вторая сторона упомянутого соглашения, подвержено преобразованию. Речь идет, подчеркнем еще раз, о смене модели университета как феномена культуры. И если высшее образование не будет своевременно трансформироваться, то его старым институтам просто придет конец: они окажутся никому не нужными, не выдержав конкуренции с новыми провайдерами образования. Собственно, здоровой конкуренции они не выдерживают уже сейчас, прибегая под защиту государства, не понимая, что мы имеем дело в таком случае лишь с «отсроченной смертью».

Самое главное, повторимся, здесь то, что глобализация означает превращение знания, хотя и в его новой форме, в ключевой фактор всех социальных явлений и процессов. Соответственно, особенно важной в этом контексте становится необходимость развития навыков *рефлексивности*, в понимании которой я следую Э. Гидденсу. «С наступлением эпохи модернити, — подчеркивает Гидденс, — рефлексивность принимает иной характер. Она включается в самую основу воспроизводства системы, так что мысль и действие постоянно преломляются друг в друге»<sup>39</sup>. Современный университет все более обнаруживает себя в качестве структуры, задающей модели когнитивности и рефлексивности и формирующей тем самым дискурсивные стратегии социальных акторов. И это осо-



бенно важно для посткоммунистической трансформации, поскольку развитие рефлексивности является необходимым условием ее успеха. Мы, кстати, сталкиваемся в этом случае с любопытным наследием коммунизма. Коммунизм, по сути, был торжеством современной рациональности и всегда мыслил себя на языке науки, уделяя огромное внимание так называемой «сознательности» и, соответственно, развитию «научного мышления», иначе говоря, рефлексивных навыков. Другой вопрос, что за ними скрывались идеологические догмы и индоктринация. Тем не менее начала рефлексивности были сформированы, и сегодня проблема заключается в том, чтобы новые элиты ими воспользовались, конечно, в преобразованной форме, чего, к сожалению, во многих случаях не происходит. Часто те или иные правящие группы сворачивают на старый путь индоктринации, в том числе и в сфере образования.

Вот почему в современном университете мы все более явно обнаруживаем разнообразие путей представления и обретения знания. Унитарный дискурс так называемого «научного метода» (аналога «большого нарратива»), господствовавший в университетской образовательной среде последние сто лет, все шире заменяется множественными моделями репрезентации и функционирования знания. И в этом как раз особенно ярко обнаруживается *гражданская роль* университета, который должен готовить студентов быть гражданами мира, становящегося все более плюралистическим, мультикультурным и разнообразным, мира, где господствуют неопределенность и амбивалентность, где нет неспособных ошибаться и достойных абсолютного доверия авторитетов. Университеты в постсоветском пространстве еще только пытаются осваивать подобные тенденции, и зачастую это им не удается. Следовательно, вполне допустимо сказать, что авангардную роль здесь могут выполнять новые и небольшие университеты, не обремененные «советским наследием», впрочем, не только им.

Иными словами, речь должна идти о проектной культуре как той среде, в которой реализует себя современное образование, в результате кардинально меняя свои цели, стратегии, задачи и содержание. Образование, пронизанное идеей проектности, наделяется ответственностью за принятие множественности концептуальных каркасов, ни один из которых не имеет общепринятого характера. Оно становится открытым и неоднородным, способствуя тем самым формированию мышления, ориентированного на конструирование нестандартных форм и моделей реальности. Одновременно образовательное пространство приобретает плюралистический характер, предлагая рынку конкурирующие образовательные стратегии и практики. Правда, это не исключает некоторого внутреннего единства данного пространства, которое конституируется сегодня, однако, не жесткой структурой ступеней и программ образования, а преемственностью гибких технологий усвоения информации, что задает возможность столь же гибкой личностной ориентации в мире лавинообразно растущего знания и непрерывного изменения поля профессиональных квалификаций.

В настоящее время интенсивно обсуждается влияние информационных и коммуникационных технологий на сферу высшего образования и стратегии его развития. Начало технологической революции в образова-

нии датируется 40–50-ми гг. XX в., когда индустриальное развитие предложило миру образования новые формы коммуникации. Традиционная школа «заполнена» вербальными текстами и в этом смысле остается школой «средневековой». И все же соревнование «бумажной» и «безбумажной» технологий явно проиграно в современном образовании в пользу последней. Отсюда выдвигание на передний план потребности в «визуальной грамотности». Использование информационных технологий побуждает к переосмыслению самого процесса обучения, ориентируя на построение в масштабах учебного заведения интеллектуальной обучающей системы, информационная база которой включала бы знания и методический опыт преподавателей применительно не только к конкретным учебным дисциплинам, но и связям между ними. Как отмечает К. Рашке, появление опосредованных компьютером коммуникаций, опирающихся на легкую и дешевую диссеминацию дигитальных репрезентаций (т. е. того, что известно как «интернет»), резко и необратимо изменило наши представления о том, что значит «знать». В этой ситуации, любой, кто имеет доступ в интернет, может стать частью пространства знания и онлайн-сообществ. В результате акцент смещается с дипломов, степеней и курсов на аккредитацию знания, приобретаемого на рабочем месте, и компетенцию, удостоверяемую экзаменами. Это доступно любому человеку, прошедшему соответствующие процедуры<sup>40</sup>.

Речь, конечно, идет не о простом вовлечении информационных технологий в процесс преподавания, что не так уж сложно. Речь идет о том, что сегодня невозможно учить, как прежде, в форме традиционных лекций и семинаров, как будто вокруг ничего не происходит. В мире, где количество информации ежегодно удваивается, средневековый университет исчерпал себя полностью. «Дигитальное поколение» в ситуации, когда любой человек в любом месте может получить за плату или бесплатно любую информацию, требует новых форм педагогики. Авторитарная педагогика себя исчерпала. На передний план выходит коллаборативное и индивидуализированное обучение. Курсы и библиотечные материалы перемещаются в онлайн-среду. Возникают педагогические альтернативы стилям «мел и тряпка» и «мудрец за кафедрой», традиционно связанным с университетом, следствием чего является изменение самой его организационной структуры.

Важно, таким образом, учитывать, что речь идет не только о технических и технологических изменениях. Фактически формируется новая социальная структура, получившая название *сетевое общество* (М. Кастельс), новая организация социальных отношений, новые способы конструирования идентичности. Не случайно данная проблематика оказалась в центре современной социальной теории. Информационные технологии меняют отношения между людьми и знанием. Аудитория освобождается от подчинения пространству и времени, создается открытое учебное пространство. Исторически университетское образование сложилось так, что главную роль в нем играл процесс преподавания (*teaching*), т. е. передачи знаний, а не процесс *постижения*. Активные формы обучения и сегодня еще остаются на периферии. Однако на передний план должен выйти процесс обучения (*learning*), т. е. характер деятельности самих студентов. Университет вынужден

искать новые формы работы со студентами.

С академической точки зрения теряют смысл, более того, становятся сдерживающим началом всякого рода дисциплинарные перегородки в духе «спора факультетов». Все более значимой оказывается разработка междисциплинарных учебных планов и программ, подготовка по которым будет формировать способности учащихся эффективно приспособляться к непрерывным социальным изменениям. И это не просто наше пожелание, но жизненная необходимость, если мы хотим действительно интеллектуально и морально подготовить наших студентов для жизни в мире, контуры которого сегодня даже сложно представить. Преподаватель в этом случае становится консультантом, тренером, помощником или тьютором, обеспокоенным не столько идентификацией и последующей передачей интеллектуального содержания, сколько направлением активной учебной деятельности студентов. Скажем, пока основным независимым (с точки зрения возможности проверки достоверности сведений, изложенных преподавателем в ходе курса) источником информации оставались книги, которые подбирались и рекомендовались преподавателем и кафедрой, достоверность и надежность такой информации не вызвала особых сомнений. Однако размещенная в интернете информация не подвергается отбору, и студентам неизвестно, в какой степени она достоверна. В этом случае преподаватели должны руководить работой учащихся, рекомендуя им заслуживающие доверия сайты, и/или научить их перепроверять найденную информацию, обращаясь к различным независимым источникам.

Очевидна также необходимость радикальной трансформации и организации учебного процесса в университете. Аудиторная нагрузка в западных университетах составляет примерно 20–25 % учебного времени студента, гораздо больше времени отводится на различные формы самостоятельной работы. Так, в Великобритании студент проводит в аудиториях (включая лекции, тьюторские занятия, практикумы, контрольные и т. п.) в среднем 16 часов в неделю, у нас же — до 40 часов. То, что, возможно, было оправданным в условиях ограниченности источников информации, когда преподаватель (в идеале) действительно оказывался единственным носителем новейшего знания, сообщаемого в аудитории, сегодня, когда возможен свободный доступ к любому источнику информации, уже не имеет никаких оправданий. Отсюда возрастание роли самостоятельной работы, ориентированной прежде всего на подготовку различного рода текстов, развивающих мышление, логику, аналитические способности. Это, кстати, позволяет сделать учебный процесс предельно прозрачным: академические успехи студентов могут быть при необходимости проверены кем угодно и когда угодно.

Все обозначенные выше моменты необходимо также видеть в контекстах интернационализации университета и развития транснационального образования как адекватного ответа на давление глобализации<sup>41</sup>. Правда, интернационализация порождает и ряд сложных вопросов. Скажем, вполне обоснованной является обеспокоенность тем, что наличие иностранных провайдеров (обычно западных) может означать форму образовательного империализма или неокOLONИализма, наносящих ущерб характеру или подрывающих ценности местной («незападной»)

культуры<sup>42</sup>. Такую вероятность следует учитывать, но при этом весьма осторожно, чтобы не переоценить указанную «опасность». Зачастую опасения подобного рода просто маскируют нежелание в тех или иных странах осуществлять необходимые реформы как в обществе в целом, так и в его образовательных структурах, а также стремление списать собственную недееспособность на «внешние влияния». Речь должна идти об ином — а именно: как эффективно входить в контексты интернационализации образования в его пересечении с мультикультурностью современного общества и предлагать в этой сфере приемлемые услуги.

Конечно, развитие транснационального образования ставит ряд серьезных проблем, особенно в посткоммунистических странах с недостаточно модернизированной системой высшего образования. Совершенно очевиден политический/стратегический вопрос: какова должна быть роль местной/национальной культуры в формировании образовательного контекста, ценностей и педагогики в ситуации глобализации образования? Традиционно национальные университеты считают своей главной обязанностью трансляцию национальной культуры. Но университет, предоставляющий программу через интернет по всему миру, не может идти по этому пути. При этом язык такого университета обычно английский. Более того, и резидентный университет очень часто переходит на английский язык как вследствие переплетения с программами виртуального образования, так и развития международных образовательных программ. Как быть в таком случае с культурной идентичностью? Способно ли образование помочь студентам правильно оценивать значение местных, региональных и национальных конфликтов и понять причины международной розни? Как ввести и утвердить понятие всемирной культуры, сохранив при этом всю самобытность национальных культур? Конечно, можно просто протестовать против этого, продолжая настаивать, как, например, Ф. Альтбах<sup>43</sup>, на сохранении гумбольдтовской модели университета как хранителя науки и знания, гаранта стандартов национальной культуры и противодействовать глобализации и интернационализации. Однако, как представляется, более перспективны дальнейшие исследования различных местных и национальных условий в аспекте методов достижения равновесия между международными нормами и возможностями и потребностями соответствующей национальной образовательной системы, причем на различных ее уровнях<sup>44</sup>.

Разумеется, отмеченные процессы вызывают и будут вызывать сопротивление под личиной озабоченности сохранением старой доброй традиции университетского образования. Смысл стремления сохранить все по-старому хорошо раскрыл П. Бурдые: «Такое видение, конечно, очень упрощено, но символическая борьба не была бы столь патетической, когда заинтересованные лица, в попытке защитить свой рынок, не стремились бы защитить также нечто более глубинное — свою ментальную неприкосновенность. Они защищают свое видение мира. Вот почему меня сильно раздражает определенное сопротивление переменам, в частности содержательной реформе образования, но я очень хорошо понимаю этих людей, поскольку я думаю, что нет ничего более чувствительного для человека, чем задеть его категории мышления»<sup>45</sup>. Люди, так сказать, защищают свои принципы классификации, т. е. себя, свой

мир. Традицию, конечно, можно защищать и сохранять. Но не случится ли так, что кто-то останется с «традицией», а процесс образования уйдет вперед, и этот кто-то вдруг обнаружит, что ему некого учить? Вызовы времени вряд ли оставляют надежду на постепенную адаптацию университета к новым обстоятельствам. Можно просто остаться вне процесса. Поэтому некоторые аналитики резонно полагают, что, прежде чем завершится постепенная реформа образовательной системы, сама система разрушится.

Особенно значимы обозначенные выше проблемы применительно к современному социальному и гуманитарному знанию, т. е. тому полю, в котором конкретно и работал ЕГУ. Последнее столетие характеризуется совершенно радикальными изменениями в данном поле, какую бы область социально-гуманитарных наук мы не взяли. Описание этих изменений потребовало бы слишком много места, да и не в этом цель данной статьи. Отмечу только, что именно в названной области результаты коммунистического правления были особенно катастрофическими. Фактически советские социальные и гуманитарные науки, покрытые колпаком «марксизма-ленинизма», целиком оказались на обочине мировых процессов. Это не значит, что в данном случае вообще не было никаких достижений и значимых результатов. Но в основном они носили вторичный характер, не включались в массовое сознание и во многом оставались достоянием весьма ограниченного круга действительных профессионалов. Что же касается наиболее идеологизированных областей социально-гуманитарного знания, то практически все здесь вообще не имело никакого отношения к науке.

В то же время можно однозначно утверждать, что господство в социально-гуманитарном знании упрощенных схем, по существу так и не вышедших за пределы начального периода гуманитарной науки, ориентированной на модели естествознания, причем опять же раннего, и является ключевой причиной как крушения коммунизма, так и нынешних тупиковых тенденций в ряде посткоммунистических стран. Причем я вовсе не склонен однозначно оценивать процессы, имеющие место, скажем, в Беларуси. Здесь требуется всесторонний анализ, как раз и основанный на многообразных методах и подходах современного социально-гуманитарного знания, конкретизируемого относительно локальных контекстов. Многие тенденции мне кажутся неизбежными для социума, фактически по ряду параметров еще не вышедшего из традиционного общества и самостоятельно до сих пор не сформировавшего модерного, не говоря уже о постмодерном, сознания. Проблема не в самих этих тенденциях, а в отношении к ним, в способах их осмысления и методичной работе по противопоставлению им других тенденций, которые, хотя и трудно и болезненно, но делали бы наше общество современным. Проблема, в конечном счете, в утверждении нравственного достоинства человека как свободного индивида, способного делать самостоятельный выбор, а не в унижении этого достоинства, что сплошь и рядом мы пока и наблюдаем в постсоветском пространстве. Освоение подлинного, а не суррогатного гуманитарного знания есть овладение каждым индивидом навыками конструирования целостной модели постоянно меняющегося и фрагментированного мира, что сегод-

ня оказывается не некой абстрактной и удаленной целью, но основой повседневного выживания человека. Это можно назвать «новым универсализмом», который вовсе не означает возвращения к безвозвратно ушедшим в прошлое «большим нарративам». Отличие в том, что если прежде подобный нарратив навязывался извне от имени «разума», «истины» и т. п., то сегодня каждый действительно гуманитарно подготовленный человек должен уметь строить из многообразия мира собственный нарратив и вступать в конструктивный межкультурный диалог с нарративами других людей.

Стоит в этой связи напомнить, как понималась социальная жизнь в «марксизме-ленинизме», воплотившем в себе наиболее рационалистичский и, соответственно, наиболее антигуманный проект преобразования социальной жизни. Общество трактовалось здесь как некая машина, устроенная на основе раз и навсегда установленных принципов («законов общественного развития»). Главное – постичь устройство этой машины, и тогда, «сев за руль», можно будет правильно и рационально направлять ее движение. Причем вовсе не обязательно ехать по грунтовой дороге или шоссе. Ведь цель движения, согласно данной трактовке, уже известна. Поэтому к ней можно двигаться и по буеракам и рытвинам, поскольку все ведь делается ради человека. А то, что при этом будет раздавлено и растерзано множество людей, не имеет никакого значения: великая цель оправдывает любые средства. В основе же подобного движения лежит принцип первичности экономики («базиса»), которая якобы определяет функционирование всех других элементов социума. Причем сама экономика понимается в данном случае исключительно примитивно – как удовлетворение потребностей людей в «пище». Не удержусь в этой связи от соблазна привести слова Ж. Деррида из его лекции о развитии современного университета: «Иначе говоря, сам принцип разума чреват обскурантизмом и нигилизмом. Пагубные последствия этого ощутимы чуть ли не повсюду — и в Европе, и в Америке. Обскурантизмом и нигилизмом отличаются все те, кто мнят себя защитниками философии, литературы и гуманитарных наук, отрицая все новые подходы вопрошающего мышления, которые неразрывно связаны с новым отношением к языку и традиции, с новым способом утверждения, с возложением на себя новой ответственности. Именно обскурантизмом и нигилизмом веет всякий раз, когда мы наблюдаем, как именитые профессора и представители самых престижных институций теряют всякую меру и перестают контролировать себя; они словно бы забывают о тех правилах, которые вроде бы пытаются защищать в своих трудах, начинают браниться и нести всякую чушь по поводу текстов, которых они в глаза не видели или узнали об их существовании через низкопробную журналистику, каковую в иных обстоятельствах они якобы ни в грош не ставят»<sup>46</sup>. Знакомая ситуация, не правда ли?

Итак, все то, что у нас традиционно называется гуманитарным знанием, пропитано антигуманизмом и является, по самой своей сути, безнравственным. Самое печальное, что такое примитивное представление о гуманитарном знании пронизывает сознание множества специалистов и руководителей. Именно в этом причины того сопротивления гуманитаризации образования, которое мы наблюдали в последнее

десятилетие, и фактического крушения данного проекта в рамках «стандартов белорусской высшей школы». Так и не понято то, что в центре современного гуманитарного знания находится утверждение чувства собственного достоинства каждого индивида и народа целом. Приведу слова И. Ильина: «Чувство собственного достоинства есть необходимое и подлинное проявление духовной жизни; оно есть знак того *духовного самоутверждения*, без которого немислимы ни борьба за право, ни политическое самоуправление, ни национальная независимость. Гражданин, лишенный этого чувства, — политически недееспособен; народ, не движимый им, — обречен на тяжкие исторические унижения»<sup>47</sup>. Именно такое чувство оказывается основой уважения себя, без чего невозможны плодотворная социальная жизнь, автономия и тем самым — подлинная свобода, ибо «духовное достоинство есть корень *всякой истинной жизни*, а уважение к себе есть источник *государственной силы и политического здоровья*»<sup>48</sup>. Увы, страшный и кровавый опыт массового насилия во имя «самых правильных теорий» и «блага человека» очень многих так ничему и не научил. И они вновь, особенно в постсоветском пространстве, берут его на вооружение, полагая, что у них-то теперь все получится. Печальное заблуждение...

Современное социальное и гуманитарное знание предлагает массу новых языков и дискурсов, почти неизвестных у нас. Большинство же как специалистов, так и управленцев вообще не желают их знать. И вполне понятно почему: понимание реальной сложности социальных и межличностных отношений требует мыслительного напряжения, в то время как в рамках схемы «базиса-надстройки» оно почти не требуется. Для многих так и остается тайной, что общества не являются чем-то унитарным — им присуща сетевая структура и организация; это, последует П. Бурдьё, поле, где имеет место взаимодействие самых различных источников социальной власти и самых различных целей и устремлений (или габитусов, структурирующих структур). И проблема в том, как регулировать коммуникацию этих источников и целей, не подавляя достоинство множества индивидов и групп и предоставляя возможности для проявления в конкурентной среде самых различных социальных и культурных капиталов. Иными словами, социальная жизнь — это взаимодействие не безличных сил и «законов», но множества когнитивных структур, «теорий», различного рода как общего, так и индивидуального («локального») знания. И именно в коммуникации этих структур происходит самонастраивание общества, то, что в современной социальной теории рассматривается как принцип рефлексивности, особенно значимый для современного общества риска с его массовым недоверием ко всякого рода экспертам и экспертному знанию. Заблуждаются те, кто считает, что они в состоянии управлять обществом, «строить» его. На самом деле этим просто подавляется многообразие представлений и утверждаются наиболее примитивные социальные концепты. Результаты подобной деятельности хорошо известны, если вспомнить хотя бы историю коммунизма.

Иными словами, современное социальное и гуманитарное знание — это не способ определения «единственно верного пути» (кстати, в таком случае и начинает процветать под видом «науки» абсолютный

субъективизм и солипсизм), но совокупность концептов для осознанного, рефлексивного и тем самым свободного выбора каждым индивидом социальной траектории повседневной жизни в рамках глобализирующегося, космополитического, мультикультурного мира взаимодействующих и непрерывно меняющихся идентичностей, где основное значение имеют практики взаимного признания в процессе динамической коммуникации, отвергающей всякого рода культурные границы и ограничения. Современное общество – это сетевое общество и никто, как бы этого, возможно, не хотелось, ничего с этим поделать не сможет. Иначе придется полностью распрощаться с мечтами о технологических и прочих прорывах. Еще раз подчеркну, что подобного рода прорывы возможны только на основе современного гуманитарного знания, которое, кстати, является намного более сложным, чем любое естественнонаучное и техническое знание, и более того – оказывает сегодня на последнее самое серьезное влияние.

## II

Однако вернемся к ЕГУ. Если говорить кратко, то люди, объединившиеся в ЕГУ добровольно, следуя гражданскому и нравственному долгу прежде всего, взяли на себя обязанность по созданию таких форм образования, которые на равных включали бы национальное высшее образование в мировое образовательное пространство в контексте описанных выше тенденций развития, прежде всего в духе Болонского процесса, вне которого ныне в Европе, кажется, осталась одна Беларусь. Фактически ставилась задача преодоления культурной депривации, когда, по словам Бурдые, «система производит господствующих с ущербным разумом, которые, за редким исключением, связанным с благоприятным социальным происхождением, будут лишены осознания своего лишения, которому их подвергают, предлагая чисто естественнонаучное обучение. В дальнейшем они становятся преподавателями, занимающими господствующие положения в системе, и стараются навязать, сами того не замечая, ущербное определение культуры»<sup>49</sup>. Именно на борьбу с депривацией должна быть направлена трансформация университета, а не на лишение студентов будущего путем причитаний, какая у нас хорошая система образования. Пока же мы имеем здесь обратную ситуацию, к которой прямо приложимы слова Бурдые: «Следовательно, в той мере, в какой культурное предложение образовательной структуры рождает спрос, она стремится приучить потребителей-учеников удовлетворяться тем, что она им предлагает. Точнее говоря, один из наиболее скрытых эффектов образовательной институции заключается в том, что благодаря почти полной своей монополии, особенно в отношении самых обездоленных, она лишает “обучаемых” понимания лишения, т. е. всего того, что она им не дает»<sup>50</sup>.

ЕГУ практически выработывал учитывающую белорусский контекст современную модель высшего образования, которую университет ни от кого не скрывал, а, напротив, предлагал всем, кому это было интересно. В самом деле, проводить преобразования в огромных университетах зачастую оказывается предельно сложным и дорогостоящим делом. Для этого более приспособлены небольшие университеты, не обремененные



самыми разными путями, в том числе и тем, куда девать преподавателей, неспособных работать по-новому. Кстати, такую же роль новые и небольшие университеты выполняют и в ряде западных стран. Здесь не место детально описывать предложенную нами модель организации учебного процесса<sup>51</sup>. Замечу только, что она полностью соответствовала принципам Болонского процесса. Остановимся на этом несколько подробнее.

Болонский процесс – важнейшее и наиболее масштабное начинание по реформированию европейского высшего образования, аналогов которому в мире нет. Это реальный, а не идеологизированный ответ на глобализацию с помощью глокальных практик социального воображения и ответственности за неопределенное будущее новых поколений<sup>52</sup>. В основе Болонского процесса лежит разделяемое европейскими странами и академическими организациями убеждение, что в эпоху глобализации необходимо стремиться к максимальной совместимости национальных систем высшего образования. Конечной же целью является построение к 2010 г. единого общеевропейского пространства высшего образования, в котором преподаватели и студенты смогут беспрепятственно перемещаться, а их квалификация будет признана повсеместно. За этим скрыто убеждение, что Европа в первую очередь нуждается в новых лидерах, получивших европейское образование и имевших возможность жить и учиться не в одной стране региона. Это позволит всем участникам процесса в полной мере пользоваться преимуществами культурного разнообразия и различий в традициях исследования и преподавания, неуклонно повышать качество образования, облегчать мобильность студентов и обеспечивать молодежь повсеместно признанными квалификациями. «Тремя китами» болонской модели являются: двухуровневая структура высшего образования (бакалавриат и магистратура), модульное построение учебных планов, что позволяет оперативно и конкретно учитывать изменения в высшем образовании, и кредитная система зачетов изученных студентами курсов, дающая возможность сравнивать и взаимно признавать дипломы, выдаваемые в различных странах.

Академическое сообщество ЕГУ в своей работе действительно исходило из означенных «трех китов». Причем мы прекрасно понимали, что это отнюдь не технические вопросы, но *процесс взаимного приспособления и взаимодействия разнообразных культурных моделей и культурных языков*, что требует сложной работы по их взаимному переводу. Образовательная практика превращалась в культурную и социальную практику, в формирование навыков социального творчества или воображения новой культуры гуманитарного мышления, современного публичного пространства. Скажем, тот же переход на систему кредитов означает не просто иную форму пересчета зачетных единиц; это прежде всего радикальный пересмотр самой философии организации учебного процесса, а именно, переход к обучению, центрированному на студенте, что пока еще почти не принимается в отечественном образовании. Речь идет о значительной доле самостоятельной работы, ибо зачетные единицы не присваиваются за простое прослушивание лекций и их повторение на итоговом экзамене. Иными словами, затрагивается как статус преподавателя, включая модели найма на работу, так и способы построения учебного плана – наиболее сложно изменяемые

элементы организации учебного процесса<sup>53</sup>. ЕГУ накопил значительный опыт в решении этих действительно болезненных проблем.

Подчеркну при этом, что ЕГУ здесь шел впереди не только в Беларуси, но и вместе с наиболее продвинутыми университетами Европы, поскольку переход к болонским принципам является очень сложным вопросом и для большинства европейских университетов. Речь, таким образом, шла о движении от образовательной культуры XIX к образовательной культуре века XXI в. В этом, в конечном счете, и состоял смысл проводившегося ЕГУ и названного министерством образования «неделимым» — в силу того, что он «вступил в противоречие» со «стандартами белорусской высшей школы», — эксперимента. Что касается противоречия, то отрицать правоту министерства невозможно. Но дело в том, что то, что понимается у нас под «стандартами» (которые, кстати, как таковые необходимы; вся проблема в их содержании), вступает в противоречие с современными социальными и познавательными процессами и тем самым с наиболее перспективными тенденциями развития высшей школы.

При этом болонская модель вовсе не направлена на установление единообразия. Культурное разнообразие народов Европы принимается как данность и является их великим преимуществом. Речь идет о том, чтобы это разнообразие вело не к конфликтам и войнам, как было на протяжении столетий, а к интеграции и сплочению многообразного. Болонская модель, ориентированная в том числе и на развитие коммуникации между молодыми людьми, представляется особенно эффективной в этой ситуации. Те, кто выступают против, выступают из страха показать свою полную несостоятельность перед всем миром; и, как это обычно бывает, комплекс неполноценности перерастает в манию величия и стремление закрыться в собственной норе от непонятого мира.

Один из главных принципов работы ЕГУ состоял в том, что студентов нужно не пичкать бесконечной информацией, которая весьма быстро устаревает, а затем проверять уровень ее запоминаемости на экзаменах, а научить их творчески работать с информацией, сформировать системные навыки и умения ее приобретения. Еще раз подчеркну, что сегодня, в отличие от прошлого, мы абсолютно не можем предположить, с чем придется столкнуться человеку на протяжении профессиональной карьеры. Но столь же абсолютно ясно, что ему придется не раз менять сферу приложения своих сил и все время учиться. Соответственно, нужны навыки самостоятельного, творческого, нестандартного мышления. Этого и достигал ЕГУ, уделяя огромное внимание контролируемому самостоятельному обучению студентов, что намного усложняло жизнь и студентов, и преподавателей, поскольку в новой модели работать во много раз сложнее, чем в традиционной. Студенты оказывались в совершенно иной образовательной, более того, социальной и культурной ситуации. Они были вынуждены работать каждый день, практически каждую неделю в той или иной форме отчитываться за пройденный материал, заниматься не по учебникам, а читать оригинальную литературу на нескольких языках, постоянно писать различного рода тексты. Этому способствовала и все большая ориентация на гибкий индивидуальный план, что опять же учило студентов самостоятельно планировать свое время не только на неделю, месяц или семестр,

но и практически на весь период обучения. Иными словами, учило их делать выбор, что является одним из самых слабых звеньев нашего образования и что полностью соответствует болонской модели. Тем самым решались задачи социального гражданства, формировалась личность гражданина демократического общества, способного ответственно делать собственный выбор в ситуациях социальной неопределенности.

В итоге мы получали блестящие исследовательские работы студентов по оригинальным темам, в большинстве случаев вполне достойные лечь в основу кандидатских диссертаций; самые различные навыки презентации собственных возможностей с использованием быстро меняющихся новейших информационных ресурсов; навыки подготовки различного рода проектов и выхода с ними в международную конкурентную среду, причем выхода на равных; в конечном счете, совокупность знаний и навыков, позволяющих вполне успешно конкурировать на международном рынке труда. По поводу последнего вполне предвижу, скажем так, реакцию «критиков». Ответить на нее могу только напоминанием о том, что рынок труда все более становится именно международным, и иного, с учетом развития сетевого пространства, скоро уже не будет. Именно на него все чаще будут выходить современные молодые люди. И успешными на нем будут как раз те, кто получит образование XXI, а не XIX в. «Стандарты белорусской высшей школы», исходящие из того, что «мы готовим специалистов для нашей страны», полностью закроют туда дорогу нашей молодежи.

Одновременно ЕГУ взял на себя миссию введения в поле современного социального и гуманитарного знания в контексте реализации упомянутых выше тенденций развития высшего образования. Это была предельно сложная задача, поскольку во многом приходилось начинать фактически с чистого листа в отсутствие специалистов по ряду направлений. И все же мы достигли успеха и фактически вошли в следующий этап — этап не только усвоения, но и генерирования нового гуманитарного знания, поскольку набирали силу выросшие в 1990-е гг. специалисты, закончившие ЕГУ студенты становились аспирантами и преподавателями. Сформировалось совершенно уникальное для Беларуси гуманитарное сообщество, которое все более признавалось в мире и тем самым работало на международный авторитет страны, на признание того, что у нее, при всех вполне понятных, но решаемых проблемах, есть будущее. Многие еще только разворачивалось и дало бы плодотворные всходы в ближайшие 5–10 лет. 12 лет для становления нового поля знания и науки, особенно в условиях его полной деградации при коммунизме, слишком короткий срок. И все же успешно была решена исходная задача по освоению современных гуманитарных языков и дискурсов: мы во многом на равных стали разговаривать с нашими зарубежными коллегами. Кто-то, конечно, обвинит нас в «национальном самоуничтожении». К огорчению обвинителей скажу: так уж сложилось, что заметным в науке становится то, что признано мировым научным сообществом и выражено прежде всего на английском языке. И в этом нет абсолютно ничего унижительного. Унижительно другое: мы можем сколь угодно обвешивать себя доморощенными побрякушками, но это так и останется местечковым и никому не известным.

Сказанное позволяет мне сделать печальные, но вполне обоснованные выводы.

1. *Разрушение ЕГУ отбрасывает наше образование по крайней мере на два десятка лет назад, фактически консервируя полностью устаревшую образовательную культуру, культуру столетней давности.* А поскольку эта модель (под видом химеры «национального образования») сегодня все активнее регенерируется, в то время как изменения в моделях образования в других странах все более нарастают, то чем дальше, тем больше мы будем от них отставать. Молодежь прагматична, и в наши университеты через десяток лет просто никто не пойдет учиться. Уже сейчас в развитых странах до 50 % учащихся получают онлайнное образование. И эта тенденция будет усиливаться в силу постоянных технологических изменений и новых потребностей международного рынка труда, а также снижения стоимости подобного образования. И именно в сеть (которая все более строится как раз по болонской модели, что зачастую легче делать здесь, чем в устоявшихся резидентных университетах) уйдет учиться белорусская молодежь. Не трудно представить, какими словами будут характеризоваться нынешние «деятели» образования. Скажу прямо и однозначно: *именно их деятельность является прямой угрозой национальной безопасности*, поскольку последняя обеспечивается сегодня отнюдь не количеством и боеготовностью оружия и солдат, а уровнем и динамичностью образования населения как основы конкурентоспособности страны на различных рынках. Я, конечно, не утверждаю, что именно «скромный минский» ЕГУ обеспечивал эту безопасность. Но его грубое и необоснованное уничтожение надолго отобьет охоту у других искать нечто новое, приведет к процветанию совершенно устаревших форм обучения. Задумаемся, однако, о том, как оценят все это будущие поколения.

2. *Разрушение ЕГУ затормозит, возможно, на многие годы развитие в стране социальных и гуманитарных наук.* Конечно, профессионалы никуда не исчезнут и будут продолжать работать столь же профессионально. Но разрушается то уникальное академическое сообщество, принадлежность к которому давала множество дополнительных стимулов для научного роста. Впрочем, я думаю, уничтожение такого сообщества и было главной целью противников ЕГУ. Правда, учитывая развитие сетевого пространства, сетевой печати и сетевых научных сообществ, этой цели им добиться не удастся.

### III

Сделанные выводы позволяют мне перейти к некоторым более широким теоретическим обобщениям социального и политического плана. Прежде всего, представляется очевидным, что белорусское общество, ведомое малообразованной элитой, мыслящей на уровне середины прошлого столетия, в основе своей не вписывается в тенденции, характерные для современного мирового развития. Важно понять, почему. Конечно, подобный анализ требует значительно большего места и усилий. Тем не менее, представленный выше материал позволяет предложить некоторые ответы на данный вопрос. Формулируя их, я буду говорить на языке ряда теорий модерного и постмодерного общества.

Итак, каково место белорусского общества в системе нынешних современных обществ? Точнее, нам важно понять особенности новейших практик конструирования белорусского общества, их истоки и императивы. Здесь, конечно, мы выходим к весьма малоисследованным вопросам, в том числе и по причине господствующей у нас социальной безграмотности. К тому же практики интерпретации социальных явлений не являются нейтральными: они одновременно и конструируют эти явления. Социальное как таковое не существует в том смысле, в котором существуют природные объекты. Мы должны говорить скорее не об обществе как таковом, а о *социальности*, подчеркивая процессуальный характер общественной жизни. Для социального анализа такие феномены, как мотив, план, проект, преступное деяние или недеяние, столь же реальны, как и «объективные» социальные факты<sup>54</sup>. Что же конструирует белорусская власть и обслуживающая ее «профессиональная элита»? Из каких схем референции они исходят? Какие традиции изобретает для оправдания тупиковой версии социального развития?

С начала 1980-х гг. концепция *модерного общества, или модернити*, вышла в центр множества социальных и политических исследований, задавая структуру теоретического анализа общества, культуры и политики. Понятно, что многое в нашем анализе будет зависеть от того, какую концепцию модернити мы выберем для рассмотрения белорусского случая. Традиционно социальная теория обращалась к институциональным, или структурным, процессам социальной модернизации и не учитывала места в ней феноменов культуры. *Культурный поворот*, пережитый социальной теорией в последние десятилетия XX в., меняет эти акценты, что и актуализирует проблематику модернити. Институциональное и культурное измерения социальной жизни все больше рассматриваются в их органическом единстве<sup>55</sup>. И именно культурное измерение белорусского, по многим параметрам культурно пограничного, социума позволяет понять нынешние тенденции его развития.

По моему мнению, в случае Беларуси не вполне работают собственно модернистские или неомодернистские подходы, ибо очевидно отсутствие развитой рациональности и рефлексивности высокого уровня, с которыми традиционно связываются особенности модерна<sup>56</sup>. Скорее, учитывая сочетание в белорусском обществе современных и постmodernных практик и его неустановившуюся идентичность, более полезными могут оказаться постmodernистские концепции, в частности постmodernистская социология З. Баумана<sup>57</sup>.

Согласно Бауману, природу modernого социального мира представляют скорее не рациональность как таковая и выражающий ее принцип автономии субъекта, а хаос и амбивалентность, неопределенность и контингентность. Бауман проводит различие между ошибочным и «подлинным» modernом, используя такие термины, как «прочная» (*solid*) и «текучая» (*fluid*) модернити. Прочная модернити утверждает собственную подлинность и порывает с традицией, исходя из убеждения, что домодерная прочность больше не выполняет своей роли и должна быть заменена новыми формами прочности. Напротив, «жидкая» (*liquid*), или «текучая», модернити (собственно постmodernнити, по Бауману) не ставит перед собой задачи просто заменить новым и лучшим порядком прежний

плохой. Непрерывная «перековка прочности», считает Бауман, является постоянным условием «жидкой» модернити, постепенно охватывающим все уровни ее структуры<sup>58</sup>. Кроме того, модернити означает «создание порядка», и это стремление к порядку связано с подавлением и исключением *чужаков (strangers)*<sup>59</sup>. Другой, или чужак, воплощает хаос и тем самым представляет потенциальную угрозу установленным модернити устойчивым и фиксированным границам. И в этом выражается парадокс в самой сердцевине модернити. Модернити стремится уничтожить хаос и амбивалентность, но при этом воспроизводит их. Именно эту ситуацию мы наблюдаем в белорусском обществе, которое при внешнем «порядке» оказывается совершенно неупорядоченным, дезорганизованным и бесструктурным. Релевантна данному подходу и концепция *многочисленных модернит*, активно развиваемая в последние годы (Ш. Эйзенштадт, Б. Витрок и др.). Концепт «многочисленные модернити», подчеркивает Эйзенштадт<sup>60</sup>, обозначает представление о современном мире, которое противостоит взглядам, долгое время господствовавшим в научном дискурсе, в частности, «классическим» теориям модернизации, а также классическому социологическому анализу К. Маркса, Э. Дюркгейма и даже в значительной мере М. Вебера. Речь шла о фактическом отождествлении модернизации и вестернизации и, как следствие, о модельности для всего мира западной современной идентичности. Однако идея многочисленных модернит предлагает лучший способ для понимания современного мира, поскольку в данном случае история модернити рассматривается как построение и перестройка широкого круга культурных программ.

Белорусское общество с крушением коммунизма и Советского Союза пережило глубочайшую культурную травму, что и лежит в основе реставрационного сознания, воплощаемого и активно используемого нынешним политическим режимом. Общество, в целом осознавая необходимость модернизации, оказалось не в состоянии вынести рациональность модерна и предполагаемую им автономию субъекта как социально и культурно подготовленного эксперта собственной жизни. Это стало специфическим выражением внутренне присущего модернити противоречия между акцентом на автономии человека и ограничивающим ее контролем, протекающим из институциональной организации современной жизни, или, в формулировке П. Вагнера, между свободой и контролем<sup>61</sup>. А поскольку при коммунизме абсолютным приоритетом пользовалось институциональное устройство, его крушение полностью дезориентировало не привыкших к автономии и полной ответственности за собственную социальную судьбу людей. И это позволяет нам понять *парадокс белорусского случая*, а именно случая, когда разговор ведется на современном, а иногда и домодерном языках при явно постмодернистской ситуации стохастического конституирования. Институты рассматриваются как сущность социального и как средство, с помощью которого дифференцированный мир может сохранить единство, неизбежно теряемое на уровне культуры. Соответственно, *центральное место отводится дискурсивным процедурам регулирования власти и генерируемому властью «знанию»*. Но при этом власть, полагающая, что она держит все под контролем и нечто «строит», на самом деле следует за ситуацией, причем выраженной в различного рода противо-

речащих друг другу идеологических символов. Мы имеем здесь феномен, который ряд исследователей называют неотрадиционализацией — своеобразной стратегией посткоммунистической модернизации, когда на передний план выходит имитация исходной традиции, институциональные моменты которой отрываются от первоначальных значений и наделяются новыми функциями, а сама неотрадиционализация становится «гиперреальной», предельно идеологизируя заимствованные элементы<sup>62</sup>. Фактически налицо *практика двойного конструирования*: конструирование властью своеобразного социума по некоему явно не проговариваемому плану, безжизненному по самим своим истокам, но со ссылкой на традицию, и реальное самоконструирование снизу, болезненное, противоречивое, многовекторное и фрагментированное, но именно результат этого самоконструирования и самособирания и станет основой будущей реальной социальной структуры.

Это означает, что при наличии внешних черт модерна белорусское общество еще не стало совершеннолетним в кантовском смысле, оно пронизано структурами традиционного, патриархального сознания, начиная с наделения власти и ее носителей «божественными» функциями, и в конечном счете ведомое страхом перед подлинным знанием. Такое общество смотрит назад, а не вперед, в нем отсутствует самореферентность (в смысле Н. Лумана), оно боится нового, воспринимая его как «опасность» и «козни дьявола» (ярчайший пример — конструируемый белорусским телевидением «образ Америки»). Но это домодерное сознание причудливым образом перемешивается с постмодерным, порождая совершенно непредставимую и взрывоопасную смесь идей и действий, глубокую социальную фрагментацию, которая при этом сознательно усиливается властью в собственных целях с помощью совершенно современных технологий манипулирования лишеными понимания современного мира людьми, направленных на ликвидацию какого-либо публичного пространства как *пространства знания*. Не случайно столь активно эксплуатируется древний архетип «непосредственного разговора вождя и племени», где «всезнающий вождь» фактически разговаривает исключительно сам с собой. Это есть полное выражение абсолютной социальной безграмотности, причем не подозревающей, что она таковой является.

Важно понять, что подобного рода социальные структуры не конструируются на пустом месте. За этим скрыта седиментация многовекового социального опыта, который и задает соответствующие диспозиции и установки индивидов и формирует конкретные социальные габитусы, позволяющие утверждаться социально безграмотной и потому безответственной власти. Каким образом формировались подобные габитусы в исторической эволюции Беларуси — вопрос, требующий специального рассмотрения, что не является задачей данной статьи. Но то, что вся изобретенная властью мифология легла на определенную культурную почву, факт очевидный. При этом особенно опасно, что подобное общество в лице субъектов власти явно ощущает свою стигматизированность, однако переносит ее на весь окружающий мир, надевая на самого себя «белые одежды».

Здесь можно вспомнить о таких, подробно рассматриваемым Дж. Ури вслед за З. Бауманом метафорах, как «*государство-садовник*» и «*госу-*

*дарство-лесник*»<sup>63</sup>. «Государство-садовник» исключительно озабочено институциональными формами, регулированием и упорядочиванием того, что растет и что следует очищать от сорняков. Главными в таком государстве являются «законодатели», определяющие, что правильно и полезно для порядка, а что — нет. В услужении «законодателей-садовников» находятся социальные науки. Напротив, «государство-лесник» не стремится придать обществу единую форму и не интересуется деталями. Новый глобальный порядок, полагает Ури, предполагает возвращение к государству-леснику. Заботой лесника становится регулирование мобильностей, гарантирующее, что в определенном месте будет достаточно возможностей для охоты, но он не занимается специальным выращиванием каждого животного в этом месте. Животные странствуют внутри и за пределами хозяйства, подобно странствующим социальным гибридам, которые движутся внутри национальных границ и через них. Ури показывает, что особенно сложен такой переход для бывших коммунистических обществ, где государство было активнейшим «садовником». Это, добавим, означает, что такое «государство-садовник» занято прежде всего окультуриванием пространства («наведением порядка»), озабочено пространственным ограничиванием (впрочем, и безграничностью тоже), не переводя дискурс пространства в дискурс времени, что уже является признаком современного общества, утверждающего свою аутентичность в контекстах глобализованного мира<sup>64</sup>. Тем не менее, именно «лесное дело», т. е. дискурс времени, дистанцированного от пространства (Гидденс), а не «садоводство», является приемлемой метафорой для современного социального развития. Технологической основой такой деятельности как раз и является современное образование, формирующее контекстуальность мышления.

Тем самым возможно преодоление того разрыва между символическим и инструментальным миром, который А. Турен считает конститутивным для позднего современного общества<sup>65</sup>. Правда, в белорусском контексте это, как кажется, приобретает особую форму: само символическое превращается в инструментальное. Подобный разрыв, по мнению Турена, и возвращает нас к новой постановке проблемы субъекта, поскольку: «единственным пространством, в котором могут быть согласованы инструментальность и идентичность, а также технологическое и символическое, является личный жизненный проект», а также: «индивидуальная попытка трансформировать живой опыт в конструирование самости в качестве актора является единственной устойчивой точкой референции»<sup>66</sup>. Именно в этом процессе становления индивида активным актором собственной жизни и формируется то, что Турен называет «Субъектом», только при наличии которого мы действительно сможем жить вместе, ибо такой субъект в состоянии комбинировать личную идентичность и особую культуру с включением в рационализированный мир. И тогда, соответственно, на передний план выходит образование как ключевой фактор формирования субъекта, преодолевающего социальную фрагментацию и самостоятельно конструирующего приемлемое для него общество. Полагаю, что именно в противостоянии (чаще всего адекватно неартикулированном ввиду незнания соответствующего языка) подобным тенденциям и скрыт исток



агрессивности белорусских властей по отношению к современному образованию и гражданскому обществу в целом. Но именно этими действиями, пресекая любые иные практики воображения, власть подписывает приговор как себе, так и выращиваемой ею социальной химере.

Белорусская власть пытается конструировать определенную «коллективную идентичность», что само по себе понятно, но в логике партикулярного и упрощенного классического рационализма. При этом самым парадоксальным является то, что, претендуя на оригинальность, подобные практики конструирования являются колониальными по самой своей сути, исходя из «несуществующего центра», когда периферия воображает себя тем, чего нет, скажем, претендуя на сохранение Советского Союза в одной отдельно взятой точке земного шара. Причем все это приобретает совершенно мистические обертоны, когда власть, определяя себя по отношению к «несуществующему центру», одновременно и противостоит ему, и совершенно в духе фрейдизма отождествляет себя с ним. Беларусь в этом плане вполне отвечает тому, что в литературе называется «самоколонизированными культурами»<sup>67</sup>. Если продолжить мысль А. Казакевича<sup>68</sup>, пытающегося определить суть белорусской постколониальности, то Беларусь, притворяясь субъектом, выступает объектом, но не внешнего, уже несуществующего центра, а самой себя, точнее, она колонизирована собственной властью, шизофренически вообразившей себя центром, метрополией, в том числе и некоего, опять же несуществующего, «славянского мира».

В этом случае, кстати, уместно использовать другой вариант перевода метафоры Баумана *«liquid modernity»* – «растекающаяся модернити» (постмодернити). В самом деле, «жидкий модерн» Запада наследует ставшие габитуальными практики прочной современной («совершеннолетней») рефлексивности и потому при всей внешней дезорганизованности не впадает в суицидные действия, зная, где и как «вовремя остановиться». Общества же типа белорусского, «выпавшие» волей судьбы в постмодерн, не пройдя строгих дисциплинарных современных практик самоконструирования автономного субъекта, действительно, бесформенно растекаются, не зная границ, и начинают тосковать по «порядку». Заметим, что белорусская власть это интуитивно почувствовала и стала искать различные варианты конструирования устойчивых «берегов». Не случайно, например, появление в период подготовки референдума о «третьем сроке» метафоры Беларуси как «стеклянного сосуда», который кто-то куда-то в совершенно патриархальном духе должен «бережно нести». Иными словами, вместо сложных, опирающихся на современное образование «дренажных работ», направленных на формирование общества свободных и рефлексивных индивидов, необразованные «носители сосудов» (напоминающих реторты алхимиков с заключенными в них «гомункулусами») предлагают построить «железную клетку» (отнюдь не в смысле Вебера), а точнее: «железный занавес», который не позволил бы белорусскому обществу «утечь» в современный мир.

При таком подходе имеет место практика гипостазирования коллективного субъекта, идеологической *гомогенизации* извне объединяемых в коллектив индивидов. Коллективная идентичность выступает в этом случае скорее как нормативное предписание и утверждение, которое

стремится к тем или иным результатам, не опирающимся на согласие, достигаемое посредством коммуникации<sup>69</sup>. Кроме того, происходит инверсия: власть в духе архаики воображает себя субъектом и воплощением коллективной идентичности белорусского общества, подменяя его, вбирая все его необходимые функции, и именно этим она атомизирует общество. «Символические же угнетенные» чаще всего не осознают своего угнетения, принимая различного рода дискурсы якобы свободно, особенно если они согласуются с глубинными архетипами коллективных представлений. Впрочем, возможно это и есть то пространство «между», о котором говорит Х. Бхабха<sup>70</sup> и из которого со временем и вырастет (или не вырастет) реальная аутентичность и идентичность.

Современное общество есть общество, ориентированное на свободу, самостоятельность, автономию индивида, общество, в котором отвергаются всякого рода универсалистские проекты и абсолютные истины. Но свободными могут быть только действительно образованные и знающие люди, свобода есть качество сильных личностей, осознающих центром самих себя, отвергающие идентификационные (креольские, в терминологии В. Абушенко) практики подчинения, в том числе всякого рода химеры. «Только сильные личности способны вынести историю, слабые оказываются совершенно задавлены ею» (Ницше). Кажется, белорусский народ оказался не в силах «вынести историю», которая предоставляет возможность свободного выбора. Свобода без знания и ответственности, без автономии и самостоятельности оказалась непосильной. Единственным результатом стала передача собственной свободы в распоряжение слабых лидеров (даже если внешне они кажутся сильными, кричат и хмурят брови: как известно, крик обычно свидетельствует о слабости). Неуверенность в настоящем и будущем, помноженная на социальную безграмотность, поворачивает к прошлому, причем самому отвратительному. Именно из этого прошлого слабые лидеры берут символы: гимны, знамена, памятники, фразеологию, — полагая, что эти ходули необходимы подданным (неразумным детям) для продвижения в «светлое будущее». Свободные люди, напротив, не боятся сказать: прошлое смердит. Но, как подчеркивает Бауман, «чтобы выжить в существующих условиях и успешно бороться с разнообразными опасностями, исходящими из окружающей среды, людям необходимо выйти за пределы индивидуально доступных опытных данных. Искомое соответствие между условиями бытия и действием не будет найдено без их истолкования, *интерпретации*. Это обстоятельство обуславливает совершенно новую роль интерпретаторов, вооруженных данными, отсутствующими в индивидуальном опыте и лишь косвенно извлекаемыми из него»<sup>71</sup>.

Общества типа белорусского не в состоянии вынести ситуации ответственности за себя и диалог с миром и в «знак протеста» склонны к убийству, и не только символическому, но и самих себя. Конечно, когда мы говорим о социальном суициде белорусского общества, то речь скорее идет о создаваемой властью химере, притворившейся обществом. Выведенная на «чистый воздух», такая химера гибнет и отправляется туда, откуда вышла — в потусторонний мир. Реальное же общество выживает. Но самоубийство химеры не проходит бесследно и для реального общества, ибо, с одной стороны, конкретный соци-

альный габитус дал возможность химере захватить власть, а с другой — сама она пронизала реальное общество метастазами, от которых еще долго придется излечиваться. Вот почему подобные социальные конструкции столь яростно борются с образованием, которое обнаруживает их полную несостоятельность и искусственность. И вот почему именно образование является в этом случае главным противоядием.

\*\*\*

Итак, что мы имеем в итоге? Совершен чудовищный и беспрецедентный акт, не поддающийся какому-либо логическому объяснению: властью разрушен успешно работавший, работавший на свою страну и на свой народ, на будущее, признанный в национальном и международном академических сообществах университет. Как я не пытался, я так и не вспомнил ни одного аналогичного примера в новейшей истории. Очевидны последствия этого деяния для авторитета нашей страны, нашего образования в мире. Очевидно, что в недалеком будущем суд, если не человеческий, то Божий, вынесет этому свой приговор, и приговор справедливый.

А что же ЕГУ? Первый этап развития ушел в историю, ушел гордо, достойно, красиво, хотя многие нам и советовали, очевидно, следуя собственному опыту, «расслабиться и получить удовольствие». Но одновременно Европейский гуманитарный университет ушел дальше в будущее, в другое будущее. И в этом будущем он достигнет еще большего, как бы ему ни мешали. Всякая ложь в конечном счете обращается против самой себя. Проблема не во внешних ограничениях. Проблема в том, кем мы сами хотим быть: свободными или рабами? ЕГУ выбрал свободу. И этим он победил, а не проиграл. Проиграли те, кто ничего не смог противопоставить свободе, духу, творчеству, кроме удара дубинкой по голове. Но, как доказала история, такая дубинка чаще всего оказывается бумерангом или орудием социального самоубийства.

И еще. Спустя восемь месяцев после интронизации в качестве главы Римско-католической церкви Кароль Войтыла приехал на родину и сказал миллионной толпе поляков, встречавших его в Варшаве: «Вы — люди. У вас есть чувство собственного достоинства. Перестаньте ползать на животах». И это было, наверное, самое важное, что он пытался донести до тогда еще бессловесных обитателей коммунистического мира: свобода, право на выбор дарованы человеку от рождения, и никто, кроме Бога, не может это право у человека отобрать. Свобода выбора — то единственное, что отличает человека от животного. Без нее нет человека как венца творения, следовательно, нет и достоинства — животные его не имеют. Тогда и власти могут относиться к народу не как к гражданам, а как к крепостным, чьи жизни стоят ровно столько, сколько жизнь овцы на бойне. Увы, Папа не был в Беларуси. Может, поэтому белорусы все еще месят коммунистическую грязь...

### *Примечания*

<sup>1</sup> Понятие «университет» используется в статье в широком смысле и включает в себя все учреждения высшего образования.

- <sup>2</sup> См.: Квиек М. *Глобализация и высшее образование*//Высшее образование в Европе. 2001. Т. XXVI. № 1 (<http://www.cepes.ro>); Пич М. *Глобализация образования в Испании: от изоляции через интернационализацию к глобализации*//Высшее образование в Европе. 2001. Том XXVI. № 1 (<http://www.cepes.ro>).
- <sup>3</sup> См.: Robertson, R. *Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*, in: Featherstone, M., Lash, S. and Robertson, R. (eds). *Global Modernities*. London: Sage, 1995.
- <sup>4</sup> См.: Гинкель Ван Х. *Университет двадцать первого века: от планов к реальности*// Высшее образование в Европе. 2003. Том XXVIII. № 1 (<http://www.cepes.ro>).
- <sup>5</sup> Поскольку буквальный русский перевод данных терминов — «современность» и «постсовременность» — не только не выражает сути соответствующих понятий, но и, более того, затемняет ее, я использую кальку соответствующих английских терминов. То же самое относится к семантическому гнезду понятий «модерн — постмодерн». Учитывая, что мы находимся в переходной ситуации, которую удобнее всего называть «поздняя модернити», приведу для обозначения позиции следующую характеристику: «Как культурная идея, модернити связана со способностью общества интерпретировать самого себя и действовать на основе знания; как социальный концепт модернити связана со сферой социальных институтов, в которых структурируются социальные отношения; и как политическое понятие модернити связана с динамическим движением общества, в ходе которого социальные акторы производят социальные изменения, интегрируя креативные и усваивающие силы в ту конкретную ситуацию, в которой они себя обнаруживают» (Delanty, G. *Social Theory in a Changing World: Conceptions of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1999. P. 12).
- <sup>6</sup> См.: Drucker, P. *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Business, 1993; Stehr, N. *Knowledge Society*. London: Sage, 1994.
- <sup>7</sup> См.: Gibbons, M. et al. *The New Production of Knowledge*. London: Sage, 1984.
- <sup>8</sup> См.: Бек У. *Общество риска. На пути к другому модерну*. М., 2000.
- <sup>9</sup> См.: Delanty, G. *Social Theory in a Changing World*. 1999.
- <sup>10</sup> См.: Бауман З. *Законодатели и толкователи* // Неприкосновенный запас. 2003. № 1 (<http://magazines.russ.ru/nz/2003/1/>).
- <sup>11</sup> Деррида Ж. *Университет глазами его питомцев* // Отечественные записки. 2003. № 6 (<http://www.strana-oz.ru/>).
- <sup>12</sup> См.: Скотт П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации // *Высшее образование в Европе*. 2003. Том XXVIII. № 3 (<http://www.cepes.ro>).
- <sup>13</sup> См.: Кастельс М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*. М., 2000.
- <sup>14</sup> Delanty, G. *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press, 2001. P. 8.
- <sup>15</sup> См.: Drucker, P. Op. cit.
- <sup>16</sup> См.: Appadurai, A. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- <sup>17</sup> Bok, D. *The Cost of Talent: How Executives and Professionals Are Paid and How It Affects America*. New York: Free Press, 1993. P. 158.
- <sup>18</sup> Delanty, G. *Challenging Knowledge*. P. 13.
- <sup>19</sup> См.: Гумбольдт фон В. О *внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине*//Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (<http://magazines.russ.ru/nx/2002/2/>); Шнедельбах Г. *Университет Гумбольдта* // Логос. 2002. № 5–6 (<http://magazines.russ.ru/logos/2002/5/>). «Университет культуры, основанный Гумбольдтом, получает свою легитимность от культуры, которая осуществляет синтез обучения и исследования, процесса и результата, истории и разума, филологии и критики, исторической учености и эстетического опыта, институционального и индивидуального. Таким образом, раскрытие идеи культуры и развитие индивидуальности совпадают. Объект и процесс органически объединяются, и местом, где это происходит, становится университет, который тем самым вручает народу идею нации-государства как жизненный ориентир, а нации-государству — народ, способный жить согласно этой идее» [Ридингс Б. *Университет в руинах* (главы из книги) // Отечественные записки. 2003. № 6. (<http://www.strana-oz.ru/>)].
- <sup>20</sup> См.: Newman, J. H. *The Idea of A University*, in: Newman, J. H. *Essays, English and American, with Introductions Notes and Illustrations*. New York: P. F. Collier&Son, 1998 (<http://www.fordham.edu/halsall/mod/newman/newman-university.html>).

- <sup>21</sup> См.: Kerr, C. *The Uses of the University*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1963.
- <sup>22</sup> См.: Хабермас Ю. *Идея университета. Процессы обучения* // *Alma Mater: Вестник высшей школы*. 1994. № 4.
- <sup>23</sup> См.: Misgeld, D and Nicholson, G. (eds). *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry and History: Applied Hermeneutics*. New York: SUNY Press, 1992.
- <sup>24</sup> Глубокий и тонкий текст Деррида (Деррида Ж. Указ. соч.) о современном университете требует специального анализа, для которого я не имею здесь возможности. Тем же, кто хотел бы было глубоко понять «основания университета», я настоятельно рекомендовал бы осмыслить данный текст.
- <sup>25</sup> Drucker, P. *The Age of Social Transformation*. The Atlantic Monthly. 1994, November (<http://www.theatlantic.com/politics/ecbig/soctrans.htm>).
- <sup>26</sup> См.: Readings, B. *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- <sup>27</sup> См. Милликен Д.: Постмодернизм и профессионализм в высшем образовании // *Высшее образование в Европе*. 2004. Том XXIX. № 1 (<http://www.cepes.ro>).
- <sup>28</sup> См.: Лиотар Ж. Ф. *Состояние постмодерна*. М., СПб.: Алетейя, 1998. (<http://www.bibl.ru/es/sostoyaniye.htm>)
- <sup>29</sup> См.: Raschke, C. A. *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. New York: Routledge/Falmer, 2002.
- <sup>30</sup> См.: Aronowitz, S. and Giroux, H. *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991; Donald, J. *Sentimental Education*. London: Verso, 1992; Simpson, E. 'Knowledge in the Postmodern University', *Educational Theory*. 2000. Vol. 50 (2) (<http://search.epnet.com>); Smith, R. and Wexler, P. (eds). *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*. London: Falmer Press, 1995; Usher, R. and Edwards, R. *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London: Routledge, 1994.
- <sup>31</sup> Бурдьё П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // *Socio-Logos' 96: Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии РАН*. М.: Socio-Logos, 1996 (<http://bourdieu.narod.ru/table.htm>).
- <sup>32</sup> См.: Scott, P. *The Meanings of Higher Education*. Buckingham: Open University Press, 1995; Scott, P. *The Postmodern University?* in: Smith, A. and Webster, F. (eds). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- <sup>33</sup> Readings, B. *The University in Ruins*. P. 39.
- <sup>34</sup> *Ibid*. P. 169.
- <sup>35</sup> *Ibid*. P. 191.
- <sup>36</sup> Scott, P. *The Postmodern University?* in: Smith, A. and Webster, F. (eds). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: Open University Press, 1997. P. 35. См. также: Denman, B. *Globalisation and Its Impact on International University Cooperation*. Globalization. 2002 (<http://globalization.icaap.org/>)
- <sup>37</sup> См.: Кwiek М. Социально-культурные параметры трансформации высшего образования в Центральной и Восточной Европе // *Высшее образование в Европе*. 2001. Том XXVI. № 2 (<http://www.cepes.ro>).
- <sup>38</sup> См.: Скотт П. Указ. соч.
- <sup>39</sup> Giddens, A. *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press, 1991. P. 38.
- <sup>40</sup> Raschke, C. A. Op. cit. P. 15.
- <sup>41</sup> См.: Dos Santos, S. M. Introduction to the Theme of Transnational Education. 2000 (<http://147.83.2.29/salamanca2001/documents/transnational/transed.htm>); Kwiek, M. The Internationalization and Globalization in Central and East European Higher Education. Society for Research into Higher Education: International News. London: Open University Press. 2001. November (<http://www.policy.hu/~kwiek/>).
- <sup>42</sup> См.: Chipman, L. The Changing Face of Transnational Education: Moving Education-Not Learners. Part I: Crisis and Opportunity in Transnational Education. Higher Education in Europe. 1999. Vol. XXIV. № 2; Vlasceanu, L. Transnational Education as a Challenge to Academic Mobility and Recognition. Presentation at a Roundtable on the Internationalization of Higher Education. 1999. Lisbon, 18-19 November.
- <sup>43</sup> См.: Альтбах Ф. Г. Высшее образование и WTO: безумие глобализации // *Alma*

- Mater: Вестник высшей школы. 2001. № 6 (<http://www.auditorium.ru>).
- 44 См.: Касас Арменголь М. *Влияние глобализации на деятельность ибероамериканского виртуального университета* // Высшее образование в Европе. 2002. Т. XXVII. № 3 (<http://www.cepes.ro>).
- 45 Бурдые П. Указ. соч.
- 46 Деррида Ж. Указ. соч.
- 47 Ильин И. А. *О сущности правосознания*. В кн.: Ильин И. А. *Сочинения в двух томах, т.1*. М.: Медиум, 1993. С. 211.
- 48 Там же. С. 223.
- 49 Бурдые П. Указ. соч.
- 50 Там же.
- 51 См. подр. в моей книге: Миненков Г. Я. *Трансформация университета и учебный процесс*. Мн.: ЕГУ, 2004. (<http://www.auditorium.ru>)
- 52 «Европа знаний в настоящее время широко признана незаменимым фактором социального и человеческого развития и непременным условием консолидации и обогащения граждан Европы. Она способна дать им знания, необходимые для того, чтобы справиться с проблемами, которые несет с собой новое тысячелетие, а также осознание общих ценностей и принадлежности к единому социальному и культурному пространству» (из вступительной части Болонской декларации).
- 53 См.: Микла М. *«Учиться делать» – краеугольный столп образования; его связь с особенностями изучения предпринимательства в европейском высшем образовании* // Высшее образование в Европе. 2004. Том XXIX. № 2 (<http://www.cepes.ro>).
- 54 «Ознакомление с историчностью явно предпосылочных категорий социального мышления приводит также к вопросу о том, как историческое конструирование и трансформации определенного концепта формировали и продолжают формировать его логические измерения и социальные смыслы» (Calhoun, C. (ed.). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell, 1994. P. 44).
- 55 См.: Wittrock, V. *Modernity: One, None, or Many? European Origins and Modernity as a Global Condition*. Дждалус. 2000. Vol. 129 (1).
- 56 См.: Бек У. *Общество риска. На пути к другому модерну*. М., 2000. Giddens, A. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- 57 См.: Bauman, Z. *A Sociological Theory of Postmodernity*, in: Nash, K. (ed.). *Readings in Contemporary Political Sociology*. Oxford: Blackwell, 2000.
- 58 Bauman, Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000. P. 3, 7.
- 59 Bauman, Z.: *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press, 1991. P. 5, 15.
- 60 Eisenstadt, S. N. *Multiple Modernities*. Дждалус. 2000. Vol. 129 (1). P. 1.
- 61 См.: Wagner, P. *A Sociology of Modernity, Liberty and Discipline*. London: Routledge, 1994.
- 62 См.: Станишкис Я. *Модернизация периферии: используем ли мы этот шанс?* // Перекрестки: Журнал исследований восточноевропейского пограничья. 2005. № 3–4.
- 63 Urry, J. *Sociology beyond Societies: Mobilities for the Twenty-First Century*. London and New York: Routledge, 2000.
- 64 См.: Абушенко В. *Креольство как ино-модерность Восточной Европы (возможные стратегии исследования)* // Перекрестки: Журнал исследований восточноевропейского пограничья. 2004. № 1–2. См. также интересный комментарий О. Шпараги к тексту В. Миньолы (Шпарага О. *Как и зачем концептуализировать Беларусь?* // Перекрестки. 2004. № 1–2), а также ее статьи, опубликованные на сайтах [www.nmnb.org](http://www.nmnb.org) и [www.belintellectuals.com](http://www.belintellectuals.com).
- 65 Touraine, A. *Can We Live Together? Equality and Difference*. Cambridge: Polity, 2000. P. 5.
- 66 *Ibid.* P. 13.
- 67 См.: Кьёссев А. *Самоколонизированные культуры* // Перекрестки. 2005. № 3–4.
- 68 См. Казакевич А. *Про колонию* // Перекрестки. 2005. № 3–4.
- 69 Straub, J. *Personal and Collective Identity: A Conceptual Analysis*, in: Friese, H. (ed.). *Identities: Time, Difference, and Boundary*. New York: Berghahn Books, 2002. P. 70.
- 70 См.: Бхабха Х. *Местонахождение культуры* // Перекрестки: Журнал исследований восточноевропейского пограничья. 2005. № 3–4.
- 71 Бауман З. *Законодатели и толкователи* // *Неприкосновенный запас*. 2003. № 1 (<http://magazines.russ.ru/nz/2003/1/>).