

Л. М. Мосолова¹**РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА К НОВОМУ МИРОПОРЯДКУ**

В данном докладе речь пойдет о причинах накопившихся кризисных явлений в российском образовании и необходимости их преодоления в контексте перехода к новому миропорядку.

Мы все понимаем, что наша страна проходит сейчас очень острую, напряженную и сложную фазу своего исторического движения. Действительно, это очень драматический момент кризиса современной мировой цивилизации, особой частью которой мы являемся. Североатлантический альянс продолжает инициировать мощный поток деструктивных явлений, выражающихся в разных формах санкций, терроризма, разжигания войны, нагнетания массовых страхов, экономической и политической дестабилизации мирового сообщества.

Российская армия ведет тяжелую военную спецоперацию по демилитаризации и денацификации Украины. Каждодневно СМИ слагают летопись свершающихся военно-политических и экономических конфликтов, разрушений и гибели людей.

Другой мощный поток связан с миростроительством. В драматических условиях существования человека и его особой ответственности в наше время российские интеллектуалы и все неравнодушные люди вновь пытаются осмыслить произошедшее и подумать о близком будущем. И вот в этом пространстве бытия движется огромный и несколько странный «корабль» российского образования.

Обсуждаются хронические зигзаги реформенной политики неолиберализма и эклектичного консерватизма, оставившие специфические следы во всех областях социокультурной жизни, в том числе в сфере образования. Многими исследователями отмечается, что практика бесконечных реформ, редакций, поправок и всего процесса модернизации образования «сверху» явно задержалась на идейных рубежах 1990-х годов, на неолибералистском этапе нашего «вхождения в Европу», и в должной мере не воспринимала реальные сложности и противоречия, присущие российской действительности. Наряду с этим недооценивались позитивные традиции отечественного образования.

Рассмотрим некоторые существенные причины, приведшие к целому ряду негативных явлений в сфере научно-образовательной культуры России.

¹ Профессор кафедры теории и истории культуры Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор искусствоведения, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член Национальной академии художеств Кыргызской Республики. Автор более 300 научных публикаций, в т. ч.: «Культурология в контексте междисциплинарных исследований», «История искусства Кыргызстана (с древнейших времен до XX века)», «Культурология в системе современного образования: философско-онтологические основания», «История и культурология в познании мира человека», «Архаика евразийской культуры в свете современной науки», «Научно-образовательные топосы культурологии в культурном ландшафте Санкт-Петербурга», «Междисциплинарная методология в культурологических исследованиях М. С. Кагана» и др. Награждена орденом «Знак Почета», Почетной грамотой Министерства образования и науки РФ, Почетной грамотой Правительства Санкт-Петербурга.

Прежде всего это то, что начиная с 1990-х годов в нашей стране стали широко распространяться постмодернистские воззрения, гипертрофирующие некоторые когнитивные особенности постижения социокультурной реальности. Носители этих взглядов подвергли глубокому сомнению и даже отрицанию идеи о возможности существования объективной интегративной науки о человеке, обществе и культуре, способной использовать полученные выводы в социальной практике, подобно тому, как это делается в области наук о природе — физической и биологической. С соблазнительной ироничностью постмодернизм прошелся по нашему интеллектуальному полю, увлекая за собой даже искушенных гуманитариев, а порой и целые коллективы кафедр.

Я согласна с мнением Э. С. Маркаряна, подчеркнувшего, что негативная роль постмодернизма состоит именно в том, что он, создавая лишь иллюзию ориентации обществоведения на новые адекватные цели, идеологически обезоружил наше поколение перед лицом подстерегающих его опасностей. Распространение постмодернистских концепций и поразительное несерьезное отношение к наукам о человеке, обществе и культуре в постсоветский период привели к тому, что Э. С. Маркарян назвал «ментальным разоружением» общества².

Гуманитарии в большинстве своем отказались даже от диалектического метода познания — одного из самых крупных достижений европейской интеллектуальной культуры.

Назову несколько конкретных положений или позиций постмодернизма, определивших тренды деградации научно-образовательной сферы конца XX — начала XXI века:

— эпистемологический конструктивизм с его трансферным проектом ликвидации классического гуманитарного знания, высокой культуры, признания прекрасного в природе и человеческих отношениях или, другими словами, отказ от истины, добра и красоты;

— отказ от старых нарративов, повлекший за собой мощный антисциентизм — отрицание попыток познать природу и сущность явлений мира, что ярко проявилось, в частности, в работах И. Прохоровой;

— крайний индивидуализм, презумпция свободы воли, доходящей до перехода через черту разума, нигилизм, «упакованный» в академическую ученость;

— гонка инноваций, страх в этом не успеть, культ полезности, комфорта и наслаждения, которым теперь отведено место «высокой культуры»;

— отказ считаться с биологическими предпосылками пола, «дикая» гендерная свобода, что характерно для третьей волны феминизма и перерождения культурной антропологии;

² Маркарян Э. С. Избранное. Наука о культуре и императивы эпохи / отв. ред. и сост. А. В. Бондарев. М.: СПб., 2014. С. 433–460.

— принятие новых идентичностей вместо «неподлинных», культивирование миноритарных групп — меньшинств с их отклонениями.

Это далеко не полный перечень причин, оказавших влияние на процесс деградации научно-образовательной культуры и других сфер деятельности современного человека, связанных с идеями постмодернизма, трансгуманизма, метамодернизма и т. п.

Существование всех новых наук в контексте этих идей держится на критике классической культуры, и они стремятся к множественности. Это Culture analytics, Culture critic, Cultural history, Media studies, Narratology, Visual culture, Culture identity, Body studies, Sport studies, Fashion studies и др.

Имена представителей указанного комплекса наук хорошо известны: М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Делёз, Э. Левинас, Э. Саид, А. Бадью, С. Жижек, Р. Краусс, Р. Моррис, Дж. Сегал, Дж. Миркус и многие другие.

Общее название этих наук — Cultural theory. По мнению исследователя культуральной теории В. А. Мартынова, все эти дисциплины в сущности однородны. И теория, и методология, и идеология у них одна. Общий метод — деконструкция с последующей репрезентацией. Все они работают в рамках мультикультурализма и исповедуют идеологию постколониального неолиберализма. Это конструктивизм в культурологии. Культура понимается здесь как производство текстов (вплоть до фейков).

Несмотря на отказ от рефлексивных обоснований своих позиций и работу на дискурсивном поле, культуральная теория представляет собой «академический цех» с присуждением научных степеней. Группа «наук о культуре» — культуральная конструктивистская теория на самом деле выступила и выступает как «регулярная авторитарная дискурсивная стратегия», контролирующая работу над пониманием и определением культуры. По выражению В. А. Мартынова, новое гуманитарное знание в форматах культуральной теории, в частности в виде Popular culture studies, выступает как «спецслужба» по критике классической культуры. Оно занято деконструкцией смыслов человеческого бытия, ликвидацией сложных смыслов классической культуры и конструированием специальных текстов с акцентом на социально-политическом аспекте, соответствующем практическим устремлениям представителей неолиберализма современного Запада.

Процесс реформирования российского образования начался с середины 1990-х годов на фоне победы либерализма после крушения советской системы. Идеология и практики либерализма, целый ряд идей культуральной теории с легкой руки радикально настроенных местных либералов вошли в систему важных философско-образовательных и технологических положений реформы образования в стране. Эта система известна как Болонская декларация, принятая в России в 2003 году.

Болонский процесс, таким образом, был стимулирован извне, а не стал внутренне обусловленной социокультурной инновацией. В сущности, он был навязан. Слова ректора МГУ В. А. Садовниченко, произнесенные им на VII съезде ректоров России, о том,

что «это процесс двусторонний. Мы можем не менее настойчиво предлагать партнерам на вооружение наш опыт. Мы должны защищать интересы системы образования России»¹, не были приняты к обсуждению.

Со временем под давлением идей Болонской декларации наше образование становилось, как говорила Алиса в произведении «Алиса в Стране чудес», «все чудесатее и чудесатее». Болонская система, по моему глубокому убеждению, продуктивно не сработала. Появилось больше имитаций, чем продуктов подлинного научно-образовательного строительства.

В российской науке реформы образования не получили серьезного философского, культурологического, социологического, педагогического и общенаучного обоснования. Компетентностная модель образования с ее идеологией конкурентной борьбы и успеха все больше подвергается критике:

— в ней преувеличили системообразующий потенциал компетентности;

— она не является парадигмой образования (этот тезис не имеет смысла);

— она реализуется как способ проецирования существенных черт современного общества и его потребностей на сферу образовательных отношений; с помощью вороха компетенций можно конструировать социального актора с заданными чертами, а не добиваться высокого качества общекультурного и профессионального образования¹;

— критике подвергается система многоуровневого образования: бакалавр воспринимается как неполноценный специалист, а практика двухлетней подготовки магистра, пришедшего из другой сферы гуманитарного и негуманитарного знания в поле определенной специализации, считается профанацией.

Существует целый спектр критических оценок реализации Болонской декларации в России и странах СНГ, который полностью в докладе привести невозможно. Чем дальше, тем больше реформа российского образования по болонскому сценарию воспринимается как часть атлантического проекта по ментальному разоружению России.

России следует на пороге строительства нового миропорядка заново ответить на вечные вопросы: «Чему учить?» и «Как учить?». А это предполагает необходимость постановки диагноза нашему времени с глубиной, подобной той, которую в свое время представил Питирим Сорокин. Нужны, конечно, целенаправленные коллективные усилия представителей обществознания, человекознания, естествознания и культурознания. Потребность в новом интегративном знании очень велика.

Необходимо преодоление стихийного развития современной цивилизации, породившего усиление деструктивных сил, и осуществление перехода к ее направленной развитию. Важно найти реальные пути диалога и кооперации между нациями с целью создания качественно новой атмосферы сосуществования

¹ Цит. по: Давыдов Ю. С. Болонский процесс и сохранение самобытности российского высшего образования // Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире : VII Междунар. Лихачевские науч. чтения, 24–25 мая 2007 г. СПб. : СПбГУП, 2007. С. 336.

разных народов. Для этого нужно выработать соответствующие идеологические, моральные и научные предпосылки.

Поскольку общий кризис в нашем мире носит социокультурный характер, постольку необходимы адекватные реалистические знания о человеке и его культуре «как определяющем феномене жизни людей» (Э. С. Маркарян).

Культуральная теория Запада и ее субдисциплины далее не будут иметь большого значения. В России существует другая культурология, которую западные исследователи не знают. Она является итогом и синтезом классической науки. Сбор результатов работы всей российской культурологии — одна из важных предпосылок для определения перспектив развития России и ее научно-образовательной сферы в новом миропорядке.