

Борисов С.В. Закат классической рациональности: социум – наука – образование // 1913 год – «триумф» классической рациональности: Материалы XII Международной научной конференции 20-23 ноября 2013 г. СПб., 2014. Т. 2. С. 5-17.

Закат классической рациональности: социум – наука – образование

Разрушить Бастилию или сделать карьеру, управляя Бастилией?

Многие факторы, характеризующие жизнь современного общества, обусловлены его социальной структурой и культурными стереотипами. Поэтому необходимы принципиально новые критерии для анализа ныне господствующих социокультурных процессов, иначе нам не избежать логического круга. Где взять эти критерии? Из стремительно надвигающегося будущего. Какова процедура их применения? Радикальная критика существующего status quo. При этом критика нам важна не ради нее самой, а в качестве реализации декартовского принципа радикального сомнения, чтобы продвигаться вперед, опираясь на проверенные основания, а не на «зыбучие пески» мифологем и повисшие в воздухе «философские острова» догм.

Двадцатый век завершен. Чем он запомнится человечеству: двумя «горячими» мировыми войнами, «холодной войной» идеологий, массовизацией сознания, гонкой индустриализма, кризисной экономикой глобализации? Пожалуй, все это можно объединить в одну изящную виньетку-эпитафию двадцатому веку – это «век краха идей Просвещения». Суть этого краха в том, что Просвещение, будучи течением буржуазным, с самого начала было обременено роковым для него *стремлением к господству* – к господству над природой и господству над людьми. Эти два типа господства взаимосвязаны, и именно они, поставив себе на службу разум, превратили его в неразумие, а свободу – в порабощение.

Шокированный разум совершает стремительный откат назад, к *мифу*, поскольку, в конце концов, человек оказывается беззащитным перед лицом тотального отчуждения: «анимизм одушевлял предметы, индустриализм опредмечивает души».¹ Мораль, массовое производство культуры и наука в равной степени определяются теперь чистым формализмом инструментального рассудка. Они служат вводящей в заблуждение связи в качестве носителей тотального овладения человеком и природой. Поэтому угроза нависает над самим индивидом. Отдельный субъект растворяется в управляемом мире.

Таким образом, рациональное противопоставило себя свободному, а поэтому оно перестало служить развитию человека. Рациональное делает мышление человека «одномерным» (Г. Маркузе), увековечивает существующее и маскирует его основания (во многом непроясненные и произвольные). Поэтому опора на классическую рациональность придает современному обществу репрессивный характер (в его психосоциальном аспекте). Природный «принцип удовольствия» вытесняется «принципом реализма», который в индустриальную эпоху в условиях массовой культуры вырождается в «принцип производительности». В современном «обществе-гипермаркете» господствует скрытая форма символического насилия.² Речь идет об управлении и направлении желаний, мыслей и поведения объектов социальной реальности.

¹ Хоркхаймер М., Адорно Т.В. Диалектика просвещения. Философские фрагменты. – М.; СПб, 1997. – С. 45.

² Бодрийяр Ж. Система вещей. – М., 1995. – С. 130.

Таким образом, классическая рациональность, пройдя через горнило массовой культуры, обретает одномерное измерение. Тотальность массовой культуры лишает общество его четко выраженной социально-классовой структуры. Уровень потребления – главным образом материального – выступает основным критерием деления на социальные слои. К такому обществу уже нельзя применить привычные понятия «народ», «элита», «интеллигенция» и т.д. Как их определить в безликом «электорате», в аморфной массе «потребителей» и «клиентов»? Что представляет собой, например, масса лиц «умственного труда» или лиц «сферы обслуживания и потребления»? Их число возросло многократно, однако их социально-политическая и духовная роль в жизни общества незаметна. «Раньше интеллектуалы вдохновляли и вели народ на взятие Бастилий, теперь они делают карьеру на управлении Бастилиями». Они уже давно не претендуют на роль властителей дум, целиком и полностью сосредоточившись на «эффективном менеджменте» или на «раскручивании бизнес-проектов».

Новизна сегодняшней ситуации, по мысли Г. Маркузе, заключается в сглаживании антагонизма между культурой и социальной действительностью путем отторжения оппозиционных, чуждых и трансцендентных элементов в высокой культуре, благодаря которым она создавала иное измерение реальности. Ликвидация «двухмерной культуры» происходит не посредством отрицания и отбрасывания культурных ценностей, но посредством их полного встраивания в утвердившийся порядок и массовое потребление. Здесь, по словам Маркузе, – «средоточие рациональности status quo и начало всякой отчужденной рациональности».³

В этих условиях человеку видится единственная возможность «спасения» – отказ от рациональности. Этот отказ легитимирует высвобождение бессознательного из-под гнета прежних ценностей или «освобождение шизоидальных потоков желания от параноидальных ограничений разума».⁴ Например, авторы «шизоанализа» (Ж. Делез, Ф. Гваттари) провозглашают свободное от «параноидальных» (рациональных) структур общества поведение индивида, который может реализовывать свои желания как «шизоидное» существо: но не в качестве поступков психически больного человека, а как линию поведения лица, сознательно отвергающего каноны общества в угоду своему естественному желанию. Таким образом, Ж. Делез и Ф. Гваттари связали с личностным типом «шизо» надежды на возможность освобождения человека и общества от репрессивных канонов культуры капитализма, являющихся причиной процессов массовой невротизации людей. Главным способом высвобождения, раскрепощения желаний, выступает «ускользание» от определенностей любого рода – определенностей как негативных, так и позитивных.⁵ Любая определенность, однозначность – это социальная ловушка.

В чем проявляет себя это «ускользание»? Современные люди постепенно обретают новую родину – «киберпространство» (Д. Барлоу), новый дом сознания.⁶ Сложная внутренняя плотность общественных структур повсеместно обнаруживает несоответствие с формированием новой «ускользающей» личности (живущей в новой «ускользающей» реальности), развивающейся под давлением информационной

³ Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества. – М., 2009. – С. 88.

⁴ Грицанов А.А., Вашкевич А.В. Шизоанализ // Постмодернизм. Энциклопедия. – Минск, 2001. – С. 983.

⁵ Делез Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения. Анти-Эдип. – М., 1990. – С. 40-41.

⁶ Барлоу Д.П. Декларация независимости киберпространства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.average.org/freespeech> (дата обращения: 14.12.13).

перегрузки, массовой пропаганды, символического принуждения, системного и технологического террора рациональности. Знание о культуре и культурная идентификация постепенно обретают новую «клиповую» структуру. Такая специфическая шизо-форма «вхождения в культуру» «ускользающей» личности является во многом ее защитной реакцией на постоянное психологическое давление параноидально-рациональных структур повседневности.

Кто отобрал у науки истину?

Можно с уверенностью констатировать, что те процессы, которые затронули современное общество, не могли не оказать влияние на научное знание. Как же проявили себя здесь эти глобальные перемены? Что касается науки, то она, как никогда ранее, нуждается в серьезной и всесторонней критике. Уже очевидно, что наука перестала быть привилегированным способом познания, она лишилась прежних претензий на монопольное обладание истиной. Слабость науки обнаруживается в том, что раньше считалось ее силой – а именно в том, что она абсолютизирует рациональные методы познания, игнорирует другие методы и способы – интуицию, воображение, переживание мистического.

Как ни странно, но изменение роли и значения научного знания в современном обществе произошло во многом благодаря его собственному продукту – *техническому прогрессу*. Научное знание стало стремительно терять свою прежнюю легитимность с появлением неклассической науки с ее неопределенностью, неполнотой, невалидируемостью, катастрофичностью, парадоксальностью. Все это вытеснило «великие рассказы» (Ж.-Ф. Лиотар) о диалектике природы и просвещении, антропологии, истине, свободе и справедливости, основанные на духовном единстве, консенсусе между говорящими. Научно-технический прогресс, по сути, привел к распаду «энциклопедической структуры» науки, где каждая ее отрасль занимала строго отведенную ей территорию.⁷

Современная информационная эпоха внесла в этот процесс свои существенные коррективы. Старый принцип, по которому получение знания неотделимо от формирования разума и даже от самой личности, устаревает и выходит из употребления. Новое отношение к знанию, по сути, имеет форму отношения производителей и потребителей товаров, т.е. стоимостную форму. Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте, и в обоих этих случаях, чтобы быть обмененным. Оно перестает быть самоцелью. В связи с этим национальные государства, академии, университеты лишаются привилегии в отношении производства и распространения знания. Ныне любое сообщество существует и развивается только тогда, когда сообщения, циркулирующие в нем, насыщены информацией и легко декодируются. Традиционные научные структуры становятся непроницаемыми для этой коммуникационной «прозрачности», которая идет в паре с коммерциализацией знания.

Наука, появившись некогда как одна из многих форм мышления, с помощью государства и бизнеса добилась привилегий и господства. Однако является ли наука действительно самой лучшей формой мышления? По словам П. Фейерабенда, наука «ослепляет» только тех, кто уже принял решение в пользу определенной идеологии или вообще не задумывается о преимуществах и ограничениях науки. Поскольку принятие или непринятие той или иной идеологии следует предоставлять самому индивиду,

⁷ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – М.; СПб., 1998. – С. 95-96.

отсюда следует, что как некогда церковь была отделена от государства, ныне следует отделить от государства науку.⁸

Прежде всего, следует разоблачать вьевшиеся в обыденное сознание и широко тиражируемые системой образования и контролирующими эту систему государственными институтами, мифы о могуществе классической научной рациональности. Например, миф о «правильном» научном методе. Этот миф наивно пренебрегает сложностью физических и исторических условий, влияющих на научное знание, дает представление о науке как о собрании догм. Или миф о том, что в науке решающую роль играют только факты, логика и методология. Как факты могут что-либо решать? Какова их функция в развитии познания? Ведь мы не можем *вывести* из них наши теории (принцип верификации). Мы не можем также задать и *негативный* критерий, сказав, например, что хорошие теории – это такие теории, которые могут быть опровергнуты, но пока еще не противоречат какому-либо факту (принцип фальсификации). Принцип фальсификации, устранивший теории на том основании, что они не соответствуют фактам, устранил бы всю науку (или пришлось бы допустить, что обширные части науки неопровержимы). Таким образом, одних фактов недостаточно для того, чтобы принять или отвергнуть научную теорию, они оставляют мышлению *слишком широкий* простор; логика и методология же *слишком много* устранила, поэтому являются *слишком узкими*.

По сути, эти мифы о науке служат лишь идеологической цели. Тех, кто не поддерживает их, наука просто *подавляет*, а не переубеждает. Наука действует с помощью *силы*, а не с помощью аргументов. Поэтому рационализм, будучи связан с наукой, не может оказать никакой помощи в разоблачении этих мифов, несмотря на свой скептицизм и критическое мышление. Хотя отдельные ученые могут действовать «по-новому», подавляющее большинство ведет себя совершенно иначе. Как известно, становление классической науки как явления буржуазной культуры совпадает с подавлением неевропейских народов и широким размахом колониальной политики. Данное совпадение не случайно. Именно колониализм, а не научный прогресс обеспечил так называемое «первоначальное накопление капитала». Идея научного прогресса и просвещения стала только красивым фасадом, скрывающим «изнанку» колониальной политики.

Чему учить и как учиться?

И. Кант в своем знаменитом трактате «Ответ на вопрос “Что такое Просвещение?”» отмечает, что хотя «просвещенный век» еще не наступил, мы все же живем в «век просвещения»: имеются явные признаки того, что людям теперь открыта дорога для совершенствования в применении собственного рассудка для выхода из состояния несовершеннолетия, в котором они находятся по собственной вине.

Что же, по мысли Канта, удерживает человека в этом состоянии? Помимо вполне житейских «лености и трусости» это еще и знания усвоенные «механически» для злоупотребления своими природными дарованиями. Таким образом, все, что может служить источником авторитета и влияния воспринимается Кантом как недостаток просвещения, недостаточная человеческая развитость. Источником же подлинного просвещения является свобода «публично пользоваться собственным разумом», т.е. вне связи с исполнением должностных обязанностей. То есть свидетельство недостатка просвещения – это лишь *частное* применение разума (ограниченное профессией или

⁸ Фейерабенд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания. – М., 2007. – С. 311.

должностными обязанностями). Истинное же просвещение – это общественное (*публичное*) применение разума, вследствие чего происходящее может стать предметом критического переосмысления.⁹

Зададимся вопросом: нужно ли ученику или студенту то, что он изучает в школе или в университете? И да, и нет. Все дело в предпринимаемом усилии, уводе образования вглубь, за фасад фактов предметного содержания, логики и рассуждений к тому, что важно для личности, туда, где скрыты человеческие мотивы и реальные жизненные интересы. Чтобы стимулировать процесс самораскрытия, всегда следует ставить вопрос о личностном смысле в связи со всем, что мы пытаемся изучить или что нам преподают от детского сада до послевузовского образования. Вместо того чтобы отдавать все время безличному предметному содержанию, следует сосредоточиться на процессе эмоционального, психологического созревания личности.

Традиционная система образования выстраивается по принципу господства-подчинения, что закрепляет и «узаконивает» социально-правовое неравенство субъектов образовательного процесса. Это проявляется в том, что повсеместно содержание и способы образования отчуждены от ученика и от учителя в том смысле и по той причине, что ни ученики, ни учителя не определяют их сами. По мысли П. Фрейре, образование при таких условиях будет страдать от «тошноты повествования». Учитель говорит о действительности так, как если бы она была неподвижной, статичной, разделенной на отсеки, предсказуемой, легко управляемой. Он излагает тему совершенно чуждую экзистенциальному опыту учеников. Его задача – «наполнить» учащихся содержанием своего повествования – содержанием, которое отделено от действительности, оторвано от всего того, что пробуждает учащихся и может иметь для них ценность. Слова освобождаются от своей конкретности и становятся пустым отчуждающим многословием.

Ученик – просто зритель, а не творец. В этом смысле, ученик – это «пустой» разум пассивно открытый для принятия «вкладов» реальности из внешнего мира. Роль преподавателя – регулировать способ, каким мир «входит» в учеников. Его задача – организовать процесс образования, зачастую без учета его естественной, спонтанной составляющей, «заполнить» учеников, делая «вклады» информации, которые, как он считает, образуют истинное знание. А так как человек привыкает «получать» мир как пассивное бытие, образование делает и его самого пассивным. «Эта концепция, – пишет Фрейре, – хорошо подходит целям угнетателей, чье спокойствие в том, что человек хорошо подогнан под мир, который угнетатели создали. Чем более полно большинство приспособляется к целям, которые господствующее меньшинство предписывает им (тем самым лишая их права на свои собственные цели), тем более легко меньшинство может продолжать предписывать. Теория и практика образования вполне эффективно служит этим целям угнетения».¹⁰ Однако подлинное мышление интересуется действительностью, оно не находится в изоляции, а существует только в коммуникации. Проекция абсолютного невежества на других – характеристика идеологии угнетения – отрицает образование и знание как коммуникативный процесс.

По мысли И. Иллича, «школа давно стала мировой религией модернизированного пролетариата и раздает пустые обещания спасения беднякам

⁹ Кант И. Ответ на вопрос «Что такое Просвещение?» // Кант И. Сочинения: в 6 т. – М., 1966. – Т. 6. – С. 25-36.

¹⁰ As delineated in Paulo Freire's "Pedagogy of the Oppressed" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.hermes-press.com/dialectic_freire.htm (дата обращения: 14.12.13).

технологической эры».¹¹ Государство активно пестует эту квази-религию и обеспечивает «всеобщий призыв» всех граждан на службу школе, последовательно ведущей к аттестатам и дипломам – наподобие древних ритуалов инициации и служения культуре. Государство, устанавливая образовательный ценз для поступления на работу, действует, по словам Иллича, совершенно так же, как испанские короли приводили в исполнение суждения своих богословов через конкистадоров и инквизицию.

Если рассматривать проблему в историческом контексте, то всеобщее образование было призвано разорвать зависимость между социальной ролью и особенностями личности, преодолеть сложившееся веками социально-правовое неравенство: предполагалось, что оно даст всем равные шансы на любую работу и должность. Однако эта задача не осуществилась в полной мере, зато укоренилась наивная вера в то, что именно школа обеспечивает людям общественное признание в зависимости от их учебных достижений. Вместо того чтобы уравнивать жизненные шансы людей, образовательная система монополизировала право на распределение «индальгенций».

То, что обучение считается результатом преподавания, тоже не более чем иллюзия. Конечно, преподавание при определенных условиях может в чем-то помочь обучению. Но все же большинство людей приобретают свои знания в основном вне школы, в школе это происходит лишь постольку, поскольку они вынуждены проводить в ней все более длительную часть своей жизни. В школах по-прежнему отсутствуют условия для открытого, исследовательского применения приобретенных умений в процессе коммуникации. И дело здесь главным образом в том, что, став обязательными, школьные годы превращаются в ритуал «посещения ради посещения». Формируется установка, что результаты обучения зависят от посещаемости и что они могут быть измерены и зафиксированы документами и удостоверениями, высчитаны в «человеко-часах».

Глубинные противоречия системы образования можно преодолеть тоже на глубинном уровне, насыщая, «пропитывая» образовательную систему личностно-центрированным взаимодействием, наподобие того, что предлагал известный психотерапевт К. Роджерс. «Открытие» Роджерса состоит в том, что критерии успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности – одни и те же. Чтобы достигнуть успеха в этих и подобных им областях (т.е. видах деятельности, связанных с взаимодействием людей, один из которых помогает другому или другим измениться, усовершенствоваться), необходимо признать, что мы *принципиально не можем чему-либо научить другого человека*. Влияют же на поведение только те знания и опыт, которые присвоены учащимся и связаны с неким открытием, которое сделал он сам. А такие знания и опыт *не могут быть прямо переданы другому*.¹² Они ориентированы на хорошую привычку к позитивному восприятию действительности, к открытости всем способам деятельности в ней, т.е. на активную и адаптивную жизненную позицию без ориентации на мертвящую любую деятельность предопределенность «просветительских» целей и задач и жесткие «гуманистические» сценарии развития личности. Как только кто-то пытается передать такие знания и опыт непосредственно, он начинает учить, господствовать и требовать подчинения, и результаты этого либо малозначимы, либо достигают совсем не образовательных целей. Любые внешние «цензы» образованности как информированности или как

¹¹ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. – М., 2006. – Гл. 1.

¹² Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994. – Гл. 13.

достижений в той или иной области наук и искусств ничего не говорят о подлинном образовании человека, они только способствуют закреплению и усилению социально-правового неравенства в этой сфере.