

Стів ФУЛЕР<sup>1</sup>

ВІДНАЙДЕННЯ МІСЦЯ ДЛЯ  
КРИТИЧНИХ ІНТЕЛЕКТУАЛІВ  
В УНІВЕРСИТЕТІ: ВІДНОВЛЕННЯ  
ПІСЛЯ СПУСТОШЕНЬ ПОСТМОДЕРНОЇ ДОБИ

На мою думку, термін «постмодернізм» у його найбільш широкому сенсі з'явився у зв'язку з утратою ілюзій щодо ролі університету у намаганнях держави контролювати суспільство. Зокрема, Ліотар вбачав функцію викладання як таку, що заважає природному розростанню напрямків дослідження. Можливо, він і мав рацію щодо визначення реакційної соціальної ролі університету у його час, але використання навчального плану (*curriculum*) для адаптації, переорієнтації і спрямування дослідницької діяльності саме по собі не є реакційним. Навпаки, воно стало потенційним засобом демократизації суспільного життя шляхом перешкодження виникненню нових форм елітизму, що ґрунтується на знанні. Я ілюструю цю точку зору, розглядаючи роль історії в різних навчальних планах сьогодні з виокремленням гуманітарних, «менш точних», наук про суспільство ('softer' social sciences) за увагу їхніх викладачів до несталої природи дослідницької діяльності. Якщо й можна визначити роль критичних інтелектуалів у академічному житті, то вона полягатиме у поширенні цієї «проленаукової» (*prolescience*)<sup>2</sup> ментальності на дисципліни, в яких вони працюють, а також у перешкодженні будь-яким намірам роз'єднати оцінку наукового і навчального видів діяльності. Це означає поширення принципу рівного доступу (*affirmative action*) від шкіл наукової думки до непривілейованих соціальних груп.

**Постмодернізм як антиуніверситетський рух**

Промовистим, проте рідко згадуваним, фактом про джерело походження винайденого Жаном-Франсуа Ліотаром терміна «постмодернізм» є те, що він з'явився у «звіті про стан знання»,

зробленому у 1979 році для Ради з питань вищої освіти штату Квебек (Ліотар, 1983). Ліотар присвятив свій звіт «інституту» – або кафедрі – одного з нових паризьких університетів, де він головував, побажавши кафедрі процвітання в умовах зникнення університету як такого. Таке побажання доречно підсумовує нормативну позицію постмодернізму, що вітає необмежене розгалуження наукових інтересів і протистоїть підкоренню цього «інформаційного вибуху» інституційним обмеженням університету, що зрештою означає перехід у межі навчального плану чітко обмеженого «дискурсивного простору». В історичному розгляді Ліотар виступив проти останнього бастиону середньовічного духу в сучасному університеті, а саме проти думки, що все, варте висловлювання, може бути утримане в його стінах. Таке уявлення мало сенс у XIII-му столітті, коли вважалося, що фізичний всесвіт є обмеженим і обертається навколо центру, яким є земля, а точніше – людство. Такий всесвіт у буквальному сенсі являв собою мікрокосм.

Можна бути впевненим, що Ліотарове захоплення «Станом постмодерну»<sup>3</sup> перевернуло визначення постмодернізму, яке зробив Даніел Белл десятиріччя раніше в ролі культурального відповідника «постіндустріалізму» (Белл, 1973). У практикуванні Белла постмодернізм означав підйом класу освічених суспільних управлінців, які стримували і спрямовували потенційно руйнівні наслідки інформаційного вибуху на користь доброзичливої, хоча й технократичної, держави добробуту (welfare state). Тут визначальним поставало, окрім (і не стільки) набуття спеціалізованих знань у конкретних галузях, (як) всебічне критичне бачення. У цьому сенсі істеблішментське бачення Беллом постмодернізму передвіщало майбутнє для інтелектуалів, які надто нагадують «новий клас» Альвіна Гоулднера – відповідь держави добробуту передовому загонові революційної партії у постмарксистському світі (Гоулднер, 1979). Проте ані Белл, ані Гоулднер не передбачали інволюцію держави добробуту і пов'язаних з нею проблем в університет як відповідно сформовану соціальну структуру. Кришталева куля Ліотара виявилася прозорішою, оскільки його зневажливе ставлення до структурної потужності університету було співзвучним неоліберальним запитам безперешкодного введення інновацій і вироком Маргарет Тетчер щодо неіснування суспільства. Оце і є нашим постмодерним майбутнім.

Можна з упевненістю твердити, що різниця у постмодерних пророцтвах Белла, Гоулднера і Ліотара пов'язана насамперед з розбіжністю їхніх поглядів на вищу освіту.

У 1963 році рада колумбійського університету доручила Беллу дослідити зростаючі запити студентів щодо «доцільності» навчальних планів бакалаврського рівня, унікальність яких полягала у тому, що вони передбачали необхідність вивчення всіма студентами впродовж перших двох років навчання класиків західної філософії, літератури, мистецтва та музики, після чого наставали два роки інтенсивного навчання традиційних академічних дисциплін. Заклик до «доцільності» був опосередкований пропозиціями щодо введення міждисциплінарних програм, які б досліджували ті частини світу або аспекти людськості (наприклад, клас, расу, стать), важливість яких не була належним чином відображена у структурі університетських кафедр. На втіху членам правління, Белл дотримувався класичного ідеалу, – підтриманого модною «парадигмальною» концепцією наукових досліджень Томаса Купа – згідно з яким традиційні університетські кафедри мають надавати обмежений простір для самостійного пошуку в межах загального дослідницького напрямку, ґрунтуючись на якому, на післяосвітньому рівні (postgraduate) можна розвивати побічні дослідницькі напрямки, які узгоджуються з суспільними потребами (Белл, 1966). Але Соломонові міркування Белла не передбачили, що у 1968 році колумбійський університет стане одним із провідних місць всесвітнього студентського руху опору, спрямованого проти «істеблішменту».

Щодо Гоулднера – його вразило підвищення ролі вищої освіти в ролі фабрики відзнак у період після Другої світової війни. Попри те, що більшість із тих, хто потрапляв до академії, не переймалися етосом чистого пошуку, самий факт їхнього навчання давав змогу викладачам збільшити й поповнити свою присутність у суспільному середовищі шляхом влиття критичного ставлення до будь-якої дисципліни, якої студентам траплялося навчатись. Проте несподівана смерть Гоулднера у 1981 році завадила йому побачити, як колись «правильні університети» безсоромно почали позиціонувати себе як автомати з роздачі відзнак, як вони вдерлися на територію, більше знайому локально зорієнтованим інституціям, таким як політехнічні інститути і коледжі. Більше того, поступове послаблення притаманної державі добробуту

ментальності, ґрунтованої на особистих здібностях, упродовж наступних двадцяти років змусило університети конкурувати на ринку покупців, де за умови наявного співвідношення кількості вузів з кількістю абітурієнтів будь-який педагогічний запит, що не має стосунку до набуття відзнак, на кшталт «здатності до критичного мислення», навряд чи був би прихильно сприйнятий.

Разюча відмінність Ліотара від Белла та Гоулднера полягала в його більш цинічному погляді на вищу освіту, як співробітника університету, призначеного де Голлем для заспокоєння «поборників 68-го» – академічних радикалів, які вимагали полегшення доступу до елітарних навчальних закладів. На практиці це допомогло лише згрупувати радикалів і піти на компроміс щодо незалежного статусу академії у французькому суспільстві. З точки зору Ліотара, утворення нових університетів було останньою відчайдушною спробою держави підтримати соціальний лад у світі, що пришвидшено вислизав з-під контролю. У цьому контексті звернення до питання про академічні стандарти часто являло собою приховану реакційну ідеологію, що мала на меті призупинення взаємозапіднення нових ідей і створення на їхній базі нових дослідницьких напрямків. Це пояснює причину глибокого неприйняття Ліотаром «ідеальної мовної ситуації» Габермаса, що є відбитком засадничого міфу університету і не може бути реалізована без нав'язаного звуження безкінечного розмаїття міждисциплінарних дискурсів. В уяві Ліотара поняття університету звузилося від трансцендентального поняття до групи будівель, в яких представники різних дискурсів спорадично зустрічаються і влаштовують тимчасові спілки, що не знаходять прихильності в утримувачів приміщення (відомих більше як адміністрація університету).

Що дало змогу цинізові Ліотара набути перевагу над протилежними, проте все ж ідеалістичними версіями бачення університету, підтримуваними Беллом та Гоулднером? Ключ до відповіді на це запитання можна знайти в матеріальному підґрунті розширення вищої освіти в сучасну добу. Можна вважати, що Ліотар, Белл та Гоулднер дали кожен свою версію одного й того самого розвитку подій, пов'язаного з високопродуктивними капіталістичними економіками, поєднаними з керівними системами держав добробуту. Для класичної марксистської політичної економії, яка надавала важливого значення підйому

класу критичної інтелігенції як рушія революційного руху, ці події стали білою плямою. Маркс не зміг передбачити, що до держави повернеться роль регулятора складних капіталістичних суспільств на взірець тієї, яка існувала за часів меркантильних буржуазних режимів XVII-XVIII століть. Держава не тільки надає інвестиції та заохочує розвиток капіталу, а й використовує власні важелі оподаткування для підтримки інституцій, зорієнтованих на підвищення добробуту, розроблені для пом'якшення наслідків коливань економічної системи. Це означає більш стабільний розвиток економіки, проте за рахунок роздування бюджету держави.

Джозеф Шумпетер (1950), який першим сформулював саме такий сценарій, передбачив, що лідерам індустрії не залишиться нічого іншого, як прийняти зростаючі ставки оподаткування доходів як відкуп від можливого масового безробіття, що могло би прислужитися зародженню революційних рухів. Зрештою, «творча деструкція» ринку, до якої призводять нововведення, сама по собі може бути загрозою економічній безпеці. І тоді, навіть якщо ані капіталіст, ані соціаліст не зможуть реалізувати своїх ідеалістичних поглядів, усі мирно співіснуюватимуть у тому самому світі. Коротко кажучи, ми отримаємо шведське майбутнє.

З точки зору Белла та Гоулднера, сценарій Шумпетера надає широкі можливості для дій інтелектуалів, незважаючи на те, що вони запобігали «другому пришествю» Леніна. Серед зростаючих інституцій держави добробуту були університети й інші заклади вищої освіти, які мали державну ліцензію і надавали освіту та зайнятність інтелектуалам. До середини 19-го століття ці інтелектуали – багато у чому на зразок філософів доби Просвітництва – були трудівниками без постійного місця праці і не брали особливої участі у тогочасній політичній та економічній ситуації. Але впродовж останніх ста п'ятдесяти років, а особливо після завершення Другої світової війни, ці люди стали державними службовцями, які взаємодіють перш за все між собою в межах ретельно захищеної території дискурсів, і вже після первинної обробки, з суспільством взагалі. Таким чином, їхній потенціал запальних промовців перевтілювався у врівноважену культурну критику та виважені поради щодо суспільного управління.

Марксу такий сценарій не сподобався би, але Белл та Гоулднер бачили надію. Оскільки безпроблемне функціонування

розвиненого капіталізму залежить від підтримки системи соціального забезпечення, інтелектуали, які наповнюють цю систему, отримують величезну владу у формуванні напрямків розвитку суспільства. З точки зору Белла, це призведе до більшої раціоналізації економіки, «кінця ідеології», як він визначив у своєму пам'ятному виразі, оскільки класовий конфлікт нівелюється до вирішення вузькоспеціалізованих завдань. Щодо Гоулднера, він вбачав дещо меншу сублимацію ідеологічного конфлікту. Інтелектуали продовжуватимуть створювати, заради людства, нові ідеї, що перекриватимуть одна одну і суперечитимуть одна одній. Проте, через підвищену спеціалізацію їхніх знань та інтересів, розпорошеність їхніх ідей стане ще більш очевидною, що призведе до утворення більш критичної публічної культури.

Однак зі своєї паризької високої трибуни Ліотару здалося, що Белл та Гоулднер захопилися мріями й гадками, вважаючи за наявне те, що шляхом задіяння дедалі більшої кількості інтелектуалів державі вдасться перетворити окремі фрагменти розумових вправ на принципи соціальної структури. Те, що натомість трапилося, перевершило передбачення Шумпетера, згідно з яким повністю соціалізована держава зможе стримувати надлишки капіталізму, а також його жахливого побратима – «фіскальну кризу держави», як її вперше охрестив Джеймс Р. О'Коннор (1973), за якої безмежно роздутий бюджет соціальних витрат призведе до нового кола боротьби класів, котра може набути епічно грандіозних масштабів, передбачуваних Марксом. Ті, хто переймалися пошуком місця інтелектуалів у пост-модерному світі, не змогли передбачити, що держава позбавиться центральної системи розподілу суспільних благ, включаючи освіту та медицину, чим уможливить поміркований розвиток капіталізму.

Постмодерний цинізм Ліотара був виправданий нездоровим поєднанням класичних етичних настанов університету щодо індивідуального дослідження і підвищеною спеціалізацією сучасного роздутого університету. Від початку вченим здавалося, що вони провадять індивідуальні дослідження в одному напрямку, поштовком до якого слугував ідеал пошуку певної Істини. Широке розповсюдження цього принципу дало змогу значною

мірою вдатися до критики, що ставила під питання панівні ортодоксії і перетинала дисциплінарні межі. Університет надав простір, в якому такі довільно спрямовані запити стали можливими. Ми й досі бачимо залишки цих настроїв у публічних дебатах щодо таких «недисциплінарних» питань як існування Бога, призначення життя і навіть еволюція рис характеру людини. Тим не менше, такий підхід є досить чужим для сьогоdnішнього професійного розуміння академічного дослідження, в якому автономність спеціалізується аж до вузьких дисциплін. І тому сьогодні вже ніхто не шукає Правди, а радше пристосовує певну «парадигму», або керується спеціальною «дослідницькою програмою», допоки не вичерпаються інтелектуальні, а тим гірше, матеріальні ресурси. Таким чином, у сьогоdnішній академії розподіл праці за спеціалізацією розщепив на окремі модулі, а то й позбавив контексту слушність автономного пошуку. Характерним прикладом цього є те, з якою легкістю сьогодні деякі університетські кафедри можуть змінювати місце розташування – скажімо, на науковий парк або підрозділ корпорації, нічого не втрачаючи з таким переїздом.

На цій підставі доходимо висновку, що стан постмодерну в буквальному сенсі розкладає університет, оскільки кожна дисципліна стає дедалі спроможнішою визначати власні напрямки дослідження, не турбуючись про долю інших дисциплін. Традиційно університет мав змогу робити перевірку на наявність тенденцій до самопоглинання. Найбільш тривіальним, проте не менш дієвим засобом була загальна база матеріальних ресурсів, з якої різні кафедри наповнювали свої бюджети і мали потім їх виправдати одна перед одною. Однак з появою позауніверситетського фінансування фінансові комітети університету втратили значення форумів для обговорення переваг і недоліків фінансування окремих галузей досліджень. Звісно ж, є й інший спосіб робити перевірку на дисциплінарне самопоглинання університету – це найважливіші клієнти університету, або студенти. Планування навчальної програми залишається процедурою, що дає змогу тверезо оцінити важливість знань і типів мислення у житті простого індивіда. Як ми побачимо у наступній частині статті, воно може слугувати важелем впливу, який критичні інтелектуали можуть використовувати щодо системи знань.

Наприкінці цього підрозділу дозвольте мені розглянути загрозу дезінтеграції університету з загальносвітової історичної точки зору. В інших роботах я писав про пост-епістемологічний стан, за якого наукою займаються з інших причин, ніж для дослідження, тобто використовуючи її як стратегію для надійного працевлаштування або можливості отримати прибутки (Фулер, 1997; Фулер, 1999а). У стані постмодерну університет розривають ці дві протилежні лінії розвитку, які сприяють відокремленню викладання від дослідницької діяльності. У своєму найкращому варіанті університет слугував каталізатором суспільних змін, тоді обидві функції регулювали одна одну: викладання забезпечувало від езотеричного ухилу дослідження, а дослідження не давало змоги викладанню перетворитися на рутину. Як наслідок, кожне покоління студентів отримувало знання, значною мірою відмінне від того, яке отримували їхні попередники, що, таким чином, давало поштовх до змін у суспільстві. Однак існує загроза втрати цієї хиткої рівноваги між двома функціями. З одного боку, викладання перетворюється на роздачу відзнак, з іншого – дослідження набувають статусу приватної інтелектуальної власності. Перша функція відповідає вимогам ринку працевлаштування, друга – ринку ф'ючерсів.

Ці зміни можуть видатися новими відносно нашого нещодавнього минулого, але вони не є винятково набутком нашої доби або нашої культури. Насправді, незважаючи на свою назву, пост-епістемологічний стан був нормальним станом речей у неєвропейських культурах, які мали інститути вищої освіти принаймні впродовж такого ж часу, як і західні, зокрема культури Індії та Китаю. Рендел Колінз здійснив одне з найбільш ґрунтовних порівняльних соціологічних досліджень шкіл думки в усі часи, у межах якого виявив незаперечний факт щодо виробництва знань у Китаї та Індії (Колінз, 1998: 501-522). Ці азійські регіони дали поштовх розвитку більшості теорій та технологій, які лягли в основу Наукової революції, що здійснилася кількома століттями пізніше, в XVII столітті в Європі. Попри це, їм бракувало інституцій, які б слугували форумом для обговорення цих технологій, з тим, щоби набір теорій міг перетворитися на науковий експеримент. Замість цього технології розробляли і вдосконалювали повністю в контексті великих проєктів суспільних перетворень або спеціально створених ремісничих груп. Ба



більше, попри наявність деяких успішних епізодів, навіть теоретичні школи залишалися поза контекстом наукового диспуту, який став поштовхом для розквіту університету в середньовічній Європі. Східні доктрини впроваджувалися радше як суспільний експеримент, а технічні новації слугували лише для вирішення конкретних задач і не ставали предметом теоретичного розгляду поза їхніми межами.

Коротко кажучи, викладання і дослідження розвивалися надто відокремлено, майже за власними стандартами ефективності, що не дало змоги досягти рівня соціально-епістемологічних змін, які лягли в основу наукової революції в Європі. Проте – чи сьогоднішня ситуація цілковито відмінна від щойно описаної? Хіба ми не беремо участі в процесі зворотного розгортання визначних досягнень західного університету, відокремлюючи стандарти викладання від стандартів дослідження – зводячи стандарти викладання до кількості випущених студентів, а стандарти дослідження – до кількості написаних наукових робіт, безвідносно до взаємодії обох? Можна бути впевненим, що таке зворотне розгортання таки відбудеться, принаймні по деяких пунктах. Зрештою, матеріальний добробут Сходу був вищим за західний до пізнього XVIII-го або раннього XIX-го століть, приблизно через два століття після завершення західної наукової революції [Франк, 1997].

Проте більш чітким проявом відходу університету від публічної місії є те, що Ліотар визначив як занепад метанаративу, або «великого» наративу в академічному дискурсі. Це такі академічні історії про те, як все набуло такої форми, в якій ми все знаємо і чим це все стане у майбутньому. Метанаративи черпають зміст із теоретичних посилань, які зазвичай виходять за межі, ба навіть ставлять під сумнів можливий розсуд. Повсюдне захоплення великими наративами щодо капіталізму, соціалізму чи наукового поступу, мабуть, було найкращою рекламою критичної інтелектуальної думки XIX-го і XX-го століть. Водночас ці наративи відзначилися величезною самовпевненістю, іноді диспропорційно відносно реальних знань. Якби ці наративи не були такими захопливими, можливо, вдалося б уникнути двох світових війн, а також сцен масового насильства, що їх ми бачили впродовж останніх ста п'ятдесяти років.

Можна переконливо стверджувати, що певні великі наративи все ж виходять за межі університету і розповсюджуються на

широке суспільство. Біологічні науки наразі мають велику популярність як джерело різноманітних історій про генетику та еволюцію, більшість з яких з'явилася після того, як Ліотар оголосив діагноз станові постмодерну. Незважаючи на це, попри те, що ці метанаративи відрізняються за сценарієм та стратегією пояснення, вони намагаються легітимізувати панівні настрої та звички суспільства. Більше того, переконливості ці соціобіологічні балачки набувають через те, що вилучають з історії саму людину, і тому виявляється, що ніхто не несе відповідальності за нашу долю. У цьому сенсі вони не працюють так, як працювали більш давні метанаративи. Справді, було б неважко поєднати підйом соціобіології з «орієнтальною» інтелектуальною думкою, як показано вище, тим паче, якщо практикувати генетику через кармічну програму. Хоча це поверне нас у стан виставлення діагнозу, а мені хотілось би перейти до більш позитивної програми.

#### **Відновлення критичної ролі університету шляхом усвідомлення історичності навчального плану**

Однією з тем, якою Айвор Гудсон відкриває Стенгаузську лекцію, є та, що критика не може існувати без історичної свідомості (Гудсон, 1998). Якщо так, нам необхідно прослідкувати історичність формування навчальних програм різних навчальних дисциплін. Почнімо з дисципліни, яка, мабуть, найщільніше пов'язує власне педагогічну місію з дослідницькою програмою – філософії. Унікальність філософії в тому, що її найглибші проблеми представлені вже на початкових курсах, а в подальших курсах до визначень додаються лише окремі нюанси, а також більш поглиблений аналіз проблем, без сподівання їхнього розв'язання. Сучасні філософи великою мірою розподіляються за ролями – «реаліст», «релятивіст» – як це було віддавна, якщо не вічно. Від студентів, що потрапляють на філософські курси, не вимагається розв'язати ці проблеми, від них вимагається лише «філософськи» мислити. З приводу будь-якої філософської проблеми можна розглядати певну кількість різних варіантів розв'язання, що перебувають у взаємному поборюванні. Це означає, що якщо ми знехтуємо відмінностями мови, Аристотель, потрапивши в умови сучасного філософського курсу, не

мав би проблем з розумінням предмета. Принаймні, такої ідеальної мети прагне філософська навчальна програма.

Виятками за своєю метою є філософські дисципліни, на які впливають окремі дисципліни, що на них найбільше позначається вплив часу. Скажімо, таким винятком є математика та її вплив на сучасну логіку. У цій ситуації Аристотель легко переможе студента бакалаврату. Проте історичність математичної дисципліни сама по собі є унікальною. Грубо кажучи, навчальна програма з математики повторює всі ранні розвитки цієї дисципліни, оскільки кожне відгалуження математики викладається як узагальнення або обмежування тієї її галузі, яка їй історично передувала. Арифметика посилається на лічбу, а геометрія на вимірювання, в той час як алгебра є відображенням арифметики, а аналітична геометрія – відображенням алгебри і геометрії, решта ж математики спирається на них обидві. Більшість дебатів з історії сучасної математики перетворилася на суперечки щодо онтологічного статусу сутностей та легітимність припущень, здійснюваних шляхом цих послідовних рефлексій, особливо у разі, коли останні ведуть до колізій у структурі часу і простору, які впливають або з фізики, або зі здорового глузду (Колінз, 1998: розд. 15). Математика тут зливається з метаматематикою, повертаючи поле досліджень до його філософських витоків, хоча в набагато більш технічному вигляді. Проте студентів зазвичай не вводять у курс справ щодо таких дебатів, хіба що у разі, коли треба підкреслити автономність математичної дисципліни перед «наївними» спостерігачами.

Незважаючи на періодичні спроби представити педагогіку природничих наук як історію дисципліни, у викладі цих дисциплін у ХХ-му столітті домінує підхід «раціональної реконструкції». Тобто організація навчального плану потребує сучасного дослідника, який намагається відобразити, яким чином можна найбільш ефективно застосувати досягнення історичної науки щодо питань, актуальних для сьогоденної передової науки. Таким чином, спочатку викладають теоретично найпростіші питання, після чого додають більш складні, доки не досягнуть сучасної передової науки. Що ж до реальної історії науки, то робляться лише мінімальні кроки для її включення в навчальну програму, і то лише для ілюстрації конкретних прикладів абстрактних питань.

Тому не дивно, що більшість із тих, хто займався вивченням природничих наук, зрештою витрачають більшу частину своїх зусиль на дослідження історії своєї галузі і набувають статусу істориків, а не вчених, тобто зберігачів мертвого минулого, що не має жодного впливу на навчання студентів у певній галузі науки сьогодні. Часто не зважають на те, що імплікація такого вибіркового прилаштування історії під потреби сьогоднішнього дня покликана бути симбіотичною єдністю у намаганні оживити минуле з тим, щоб зрозуміти його з його власних позицій. Фактично, виключення історії з розкладу занять природничих факультетів дає змогу історії наук існувати як незалежній дисципліні, що не взаємодіє з реальною наукою (Фулер, 1999б).

Утім, коли ми звертаємося до гуманітарних та суспільних наук, педагогічна модель яких не спирається на модель природничих наук, історичний підхід суттєво відрізняється. Перш за все, головні ідеї студентам викладають у завчасно розробленій формі, яка більш-менш відповідає здоровому глуздові. Таким чином, перш ніж вивчати теорію мистецтва, студенти знайомляться з видатними художніми творами; читають літературу, перш ніж вивчати теорію літератури тощо. Курси з економіки пояснюють студентам базові поняття та найпростіші моделі в економіці, а програма з соціології розповідає студентам про соціальну ускладненість життя, у зв'язку з чим потрібно застосовувати моделі соціологічного аналізу.

Педагогічна практика соціології передбачає зв'язок дисципліни з уявлюваним нею предметним полем, що підштовхує студентів ставити під питання цінність такої позиції. Фактично, для суспільних наук характерне повсякчасне відтворення в межах навчальної аудиторії первісної боротьби за визнання шляхом піддання сумніву «неприродного» характеру власної дисципліни. Якби точні науки і математика дотримувалися такої стратегії, то студенти по закінченні курсів, пізнавши, скажімо, феномен предметів, що рухаються, не були би певні, чи пізнання фізики допомагає їм розкрити сутність такого феномена, і наскільки. Проте таких студентів зазвичай немає, оскільки викладачі фізики прагнуть висвітлити красу фізичної реальності таким чином, щоби вивести природну необхідність наукового апарату для її опису.

Можна точно сказати, що за сто років до Першої світової війни підхід, що сьогодні існує в гуманітарних дисциплінах і суспільних

наука, намагалися застосувати до точних наук. Поет Вольфганг фон Гете та позитивіст Ернст Мах створили цілу групу підтримки такого підходу, який подавався під маркою «феноменології», як, наприклад, у «феноменологічній оптиці» (phenomenological optics) – дисципліні, до розвитку якої долучилися як Гете, так і Мах. Сьогодні ці дискусії тривають у колі вчених-істориків науки і, таким чином, майже не торкаються навчальної програми науки. Одним із винятків є спроба креаціоністів змінити програму викладання біології, особливо у США і в Австралії.

Частиною пропозиції креаціоністів є те, що феномени біологічної еволюції життя на землі – як-от, палеонтологічної, морфологічної тощо – мають розглядатись окремо від теоретичної бази дарвінізму. В результаті підручники з біології будуть нагадувати підручники з соціології, коли теоретичні моделі обґрунтовуються вже після представлення масивної емпіричної бази. Тоді студенти зможуть оцінити конкуруючі парадигми, кожна з яких виявить свої сильні та слабкі місця на тлі загальної картини. За пропозицією креаціоністів, з минулого біології сплинуть такі парадигми як біблійне дослівне тлумачення, космічне прагнення до довершеності, теорія інтелектуального дизайну, ламаркізм<sup>4</sup> тощо.

І прихильники, і супротивники креаціоністської пропозиції погоджуються, що метою такого підходу буде підрив домінуючої парадигми дарвінізму щодо еволюції шляхом природного відбору. Теорії, що канули в Лету, віднайдуть нове життя, оскільки студенти матимуть змогу оцінити можливі здобутки таких теорій, якби вони продовжили своє життя. Водночас, розмаїття теорій послабило би тиск, пов'язаний з методологічними та емпіричними неузгодженостями теорії Дарвіна, прихованими зараз через парадигматичний статус дарвінізму в біології. Викладачам соціології така ситуація видалася б цілком знайомою, оскільки для них жодна з теорій не є мертвою. Це дивно, але за домінування соціобіологічних підходів до соціального розвитку в XIX столітті, навіть соціологам креаціоністська парадигма плюралізму можливих теорій стала би у пригоді.

У диспуті навколо парадигми креаціонізму постає важлива різниця у підходах до історії. Вона зосереджена навколо вдовоної оберненості історії цієї дисципліни, особливо до рівня розуміння, який співвідноситься з «додисциплінарними» формами досвіду.

Стає зрозумілим, що біологи-еволюціоністи сприймають педагогічні інновації креаціоністів як послідовний рух назад. Вони дотримуються поглядів Томаса Купа (1970), який твердив, що досягнення консенсусу навколо високорозвиненої теорії, якою, наприклад, є теорія неodarвіністського синтезу, є ознакою значного поступу в науці. Натомість, креаціоністи намагаються створити навчальну програму, яка б заперечувала можливість такого консенсусу.

Але, як я вже припустив, для того, щоб сперечатися навколо таких теорій, не обов'язково бути релігійним фанатиком або інтелектуальним реакціонером. Наприклад, Мах не хотів робити теорію атомів центральною для фізичних наук, оскільки, попри те, що теорія корисна для професійних фізиків на теоретичному та експериментальному рівнях, через свою неінтуїтивну природу вона ставала на заваді пізнанню і сприйняттю фізичних наук інженерами, ремісниками та іншими неспеціалістами. Мах вважав, що відстороненість теорії атомів від звичайного досвіду відображає ідіосинкразію історії фізичних наук, які, як і інші науки, розвинули евристичний потенціал, що сприяв розвитку у середовищі спеціалістів, але гірше сприймався поза ним (Фулер, 1999б, розділ 2). Відповідно, завдання освіти полягає в тому, щоби поширювати здобутки спеціальних знань на більш розгалужений загаль, замість того, щоби ставитись до студентів як до спеціалістів, подаючи знання щонайперш у теоретичному вигляді.

Педагогічна проблема, окреслена вище, найкраще відображена в суспільних науках, зокрема в психології та економіці, які впродовж тривалого часу намагалися запозичити методи фізичних наук. Зазвичай навчальна програма таких курсів створює шизоїдну ситуацію для студента. Засадничі курси, які читаються за такою програмою, поділяють область знання на теоретично обґрунтовані категорії, такі як «відчуття», «сприйняття», «пізнання» (психологія) і «риннок», «родина», «компанія» (в економіці). Однак пізніше курси з «історії і систем», які часто вимагають викладати для спеціалістів, руйнують таке раціональне реконструкціоністське уявлення, звертаючись до витоків дисципліни саме в тих сферах, які якнайбільше цікавлять студентів. Зазвичай це стосується «концептуально заангажованих» (їх також називають «прикладними») сфер, які мають найнижчий рейтинг у сучасній академічній системі цінностей.

Таким чином, теоретичні здобутки, скажімо, неокласичної економіки чи когнітивної психології втрачають вагу через змовчування питань, що стосуються повсякденного економічного життя і психологічних аспектів повсякденного життя, які, виявляється, мають перевагу у таких «неактуальних» рухах як інституціоналізм (в економіці) і біхевіоризм (у психології). Такий академічний дисбаланс підсилюється ще й тим, що рутинне навантаження навчальних програм усе частіше створюється тими, чії інтереси й освіта максимально віддаляють їх від «передової науки», що знижує можливість отримання великих дослідницьких грантів.

Немає сумніву в тому, що теоретик освіти, зорієнтований на банально-оптимістичний стиль міркувань, буде вихвалити такий стан речей, оскільки це дозволить психології та економіці користатися з сегментованого ринку досліджень і викладання: науковці, більше зорієнтовані на дослідження, можуть не стикатися зі студентами, допоки їхні менш активні у дослідницькому плані колеги будуть зайняті в аудиторії, але це означатиме, що студентів будуть завантажувати матеріалом, який має низький статус у межах дисципліни. Хоча це й дозволить академічним кафедрам проіснувати за умов теперішньої системи освітнього аудиту, це доводить тезу Ліотара про те, що університет став лише фізичним контейнером, який вміщує цілком різні види діяльності, і будь-який з них, якщо б мав здатність розвиватися за власним сценарієм, може краще практикуватися за межами університету. Передові дослідники можуть почуватися вільніше в науковому центрі або інституті, тоді як викладачі зможуть реалізовувати свої прагнення, не відволікаючись, у межах програм професійного навчання або у Відкритому університеті.

Зрозуміло, що система винагород за ці два види діяльності має бути врівноваженою. Але, якщо це можливо, яка роль тоді залишиться університету? Жодної, відповідно до логіки пост-модернізму. Та я пропоную радикальне рішення, таке, яке по-новому позиціонуватиме університет як інституцію, відповідальну за керування потоком знань у суспільстві. Якщо коротко, воно по-новому розглядатиме проблеми, пов'язані з «нерівномірним розвитком», які випливають з того, що виробництво знання випереджає його розповсюдження.

**Принцип неупередженого доступу<sup>5</sup> як  
стратегії відновлення рівноваги між  
дослідницькою діяльністю і викладанням**

В одній зі своїх робіт (Фулер, 1993) я розглянув різницю між «плекбінаукою» та «проленаукою» як загальні стратегії реалізації знання. По суті, «плекбінаука» – це «природний» підхід університету до викладання як до додатку до дослідницької діяльності, тоді як «проленаука» посідає протилежну позицію та оцінює дослідницьку діяльність з точки зору можливості її викладання. Якщо розглянути ситуацію з огляду на історію навчальної програми, перша наближає ситуацію до природничих наук і «точних» суспільних наук, у той час як остання наближається до гуманітарних і «неточних»<sup>6</sup> суспільних наук.

«Плекбінаука» черпає назву з політичного «плекбісциту» як звуження до формальності, можливості волевиявлення громадян у широких демократіях, яка затверджує поточні ініціативи уряду або надає можливість вибору варіантів, жоден з яких далеко не відходить від усталеної політичної лінії. Це «природний» підхід академії до освіти, яка тлумачить її як функціональний відповідник плекбісциту, що не справляє значного впливу на дослідницьку діяльність. Цей підхід передбачає, що передова наука не зможе просуватися надто швидко і що освіті треба або піднімати рівень студентів до неї, або, у разі неможливості це зробити, вселити повагу до поточних наукових розробок.

Плекбісцит часто практикується історіями наук, які уникають згадки про механізми розповсюдження нового знання, завчасно передбачаючи, що будь-яка проблема у процесі розповсюдження знання спричинена некомпетентними викладачами або недолугими студентами. Підхід до науки у такий спосіб щільно пов'язаний з тим, якої ми думки про знання. Рідко зустрінеш академічного адміністратора або представника комітету з фінансування досліджень, який би зухвало не називав елітні дослідницькі проекти марнуванням, а не нормою (заввичай для цього має статися якась бюджетна криза). Таким чином, експериментальні природничі науки цінуються вище від інших дисциплін за їхню здатність бути «на передовому фронті» з педагогічної точки зору, тобто тому, що вони дозволяють навчальній програмі скеровуватися саме дослідницьким



фронтом, що було більш детально розглянуто у попередньому підрозділі.

З точки зору історії вищої освіти, проблема використання природничих наук, особливо дисциплін, пов'язаних із лабораторною діяльністю, як загальної моделі в тому, що їх включили в місію університету майже в останню чергу і, до певної міри, вони так ніколи повністю в ньому і не розчинилися. Розміщення дослідницьких лабораторій на територіях університету відбулося не раніше третьої чверті XIX-го століття. Крім того, це великою мірою було захисною реакцією, пов'язаною з фінансовими перевагами дослідницької діяльності в межах лабораторії, що зазвичай фінансувалась індустрією і відбувалась у межах політехнічних інститутів. Університети, залишені напризволяще, все ще керувались аристократичними упередженнями, чий виток сягають давньогрецької культури, в якій знання, отримане шляхом ручної праці, асоціювалося з важкою роботою і навіть рабством.

Але для того, щоби приручити ці форми знання, що отримують поштовх від індустрії, треба було піти на фаустівську згоду. Етика капіталізму намагається протиставити світ необмеженої ефективності виробництва світові ненаситності людських апетитів. Неможливо досягти межі у потребі винаходити щось нове, оскільки завжди існували нові ринки для завоювання, точніше, старі ринки, які необхідно пере-форматувати на власну користь. Із часом це стало етикою самого університету. Її спадок – беззастережне прагнення до продукування письмових робіт і кількості посилок на дані роботи – все це робиться без застережень щодо якісної значущості цих кількісних індикаторів (Фулер, 1997, розділ 4). Відображенням цієї нездорової логіки є те, що університети заохочують дослідників захищати якомога більшу кількість патентів, без наявності очевидних доказів того, що ці патенти будуть мати якусь комерційну вартість (Гінде, 1999).

На противагу такому підходу, проленаука починається з усвідомлення того, що плебінаука є історичною помилкою, яка започаткована з часів, коли університети відчули потребу в імітуванні системи цінностей капіталізму, таким чином знижуючи суспільну вартість знання відносно певних умов його створення. Для того, щоб знову зробити знання суспільним, необхідно, кажучи мовою економіки, відновити розповсюдження знання як

засіб виробництва. В більш класичному академічному розумінні досвід аудиторії треба знову зробити частиною дослідницької діяльності процесу під умовною назвою «дослідження». У попередньому підрозділі я розглядав цю стратегію як справу історичної точки зору на навчальні програми.

Як і передбачає назва, «проленаука» бере свій початок у масовому суспільстві, тобто «пролетаріаті»: рівень знань у суспільстві визначається тим, про що обізнаний середній громадянин, а не досвідчений дослідник. Проленауковий підхід до плєбінауки передбачає зміну уявлень про виробництво знання. У той час, як плєбінауковець передбачає чітко визначену в будь-який момент царину дослідження, яка працює як ріка, до котрої стікається доробок усіх учасників, проленауковець перевертає такий образ з ніг на голову, передбачаючи, що наявність чітко визначеного поля дослідження являє собою монополію, яку треба розбити на окремі рукави, на взірєць дельти великої ріки. Засобом для зміни цих річкових трансформацій є, звісно ж, освіта (Фулер, 1999а, розділ 6; Фулер, 1999б, висновки).

Проленаукове завдання в межах дослідження (inquiry) полягає в тому, щоби створювати нові наукові запити, які можна порівняти з якомога більшою кількістю припущень щодо джерел такого знання. Таке завдання вимагає розчинення наявного нині чіткого розрізнення між викладанням і дослідницькою діяльністю, особливо через те, що ці види діяльності оцінюються за допомогою різних методів. Якщо говорити мовою соціології, це передбачає два процеси: демістифікацію і детрадиціоналізацію. Почати треба з того, щоби виявити особливі історичні передумови певної дослідницької програми, яка зрештою стала би загальноновизнаною формою знання. Це буде демістифікацією. Після цього треба довести, що це знання може бути асимільованим і використаним різноманітними дослідницькими програмами, часто з різними цілями, відмінними від тих, які мав на меті творець знання. Це буде детрадиціоналізацією.

У довготерміновій перспективі успіх проленауки означатиме перетворення педагогічної програми всіх академічних дисциплін на модель гуманітарних і суспільних наук. Як означення епістемологічного прогресу ця модель, як і в Маха та креаціоністів, вимагала б засвоєння знання якомога більшою кількістю населення. Освіта перестане бути служницею дослідження, стане

радше індикатором, який запобігатиме найгіршим тенденціям дослідницької діяльності, яка стає надто спеціалізованою і надто прив'язаною до певних сфер дослідження за рахунок інших.

Коротко кажучи, моя пропозиція полягає в тому, щоби довести принципи неупередженого ставлення (*affirmative action*)<sup>7</sup> до логічного продовження і розширити універсалістські побажання академії щодо включення у навчальний процес людей, які раніше були позбавлені такої можливості, та ідей, які вони можуть легітимно практикувати, перебуваючи в межах університету. На даний момент принцип позитивної дискримінації спрямований на перерозподіл переваг, якими користуються, скажімо, білі чоловіки середнього класу, на решту населення в тому, що стосується допуску до навчання або працевлаштування в академії (Кап, 1995). Зазвичай успіх такого перерозподілу вимірюється зростанням пропорції бажаних позицій, які отримують члени традиційно сегрегованих груп. Попри це, у не вигідному становищі перебувають не тільки групи індивідів, але, може, навіть ще й більшою мірою, школи думки.

Сучасна політика позитивної дискримінації робить чимало для того, щоби небілі представники населення, робітничий клас, а також жінки отримували більш вагомні академічні позиції, але робить замало, принаймні, безпосередньо, для того, щоби змінити систему цінностей щодо різних шкіл думки. Не дивно, що члени сегрегованих груп, які безпосередньо виграють від принципу позитивної дискримінації, зацікавлені у найбільш домінуючих дослідницьких парадигмах.

Звісно, певні представники політики ідентичності переконують, що простий факт додавання традиційно погано представлених груп з часом змінить домінуючі напрямки досліджень, оскільки свідомість цих нових груп не може повністю бути асимільованою культурою мейнстріму. Проте емпіричні факти свідчать, що це далеко від очевидного. Навпаки, потрібно лише зауважити, яка кількість людей з традиційно сегрегованих груп концентрується навколо тем, що стосуються їхньої етнічної, гендерної чи класової ідентичності. Ці люди зазвичай вважають, що краще вигравати «за правилами», ніж намагатися ці правила змінювати. Культурні критики можуть зневажати такий підхід як «простий» асиміліціанізм, котрий нехтує інтересами інших представників суспільства. Проте, може бути, що культурні

критики проєктують власні цінності на те, що вважають іконоборництвом, а це може бути не просто, а то й небажано для людей, яких вони критикують.

Більш прямим підходом до принципу позитивної дискримінації на рівні шкіл думки буде забезпечення підтримки проленаукових пошуків, так, щоби кожен відповідав за те, щоби нове знання ставало доступним якомога більшій кількості людей. У такому разі університетові не потрібно позбуватися своїх просвітницьких прагнень до універсалізму через необхідність розпізнати соціо-історичний характер усіх форм знання. Відмінність у тому, що тепер до цього характеру будуть ставитись як до проблеми, а не як до чистого факту.

Одним із безпосередніх наслідків такої політики буде розмивання відмінностей між викладанням і дослідженням. Сьогодні є природним, що складні ідеї викладаються студентам суто «педагогічно», у формах, зрозумілих для студентів. Проте у проленауковому підході така діяльність буде розглядатись як дослідження, оскільки академіку належить визначити, якою мірою оригінальна форма викладу ідеї, особливо стосовно теоретичної мови, придатна до пояснення важливих відкриттів цільовій аудиторії.

Я бачу це завдання як таке, що має паралель із процесом «зворотної розробки»<sup>8</sup> технології – коли інновація в індустріальній сфері аналізується як сума компонентів, з тим, щоби з'ясувати, як вона працює, задля створення недорогої та покращеної моделі продукту для цільової аудиторії. Коли процес «зворотної розробки» поєднується з загальною економічною політикою, історики технології починають говорити про «японський ефект» (the Japan Effect), який нагадує нам, що впродовж століть баланс світової торгівлі часто змінювався націями, які робили капітал на (нетрадиційних) перевагах, котрі стали наслідком того, що нація не була першою, що створила ідею, винахід або технологічну інновацію. (Фулер, 1997, розділ 5 і далі).

Академічне дослідження залишається заручником культу пріоритетів, незважаючи на те, що матеріальні умови, які зробили такий підхід до нового знання доцільним, змінилися. Коли запровадження досліду було діяльністю задля згаiania вільного часу і виконувалося тими, кому не потрібно було дбати про власний добробут, до нього ставились як до гри, в якій бути

першим означало отримати певну винагороду, але не більше того, і, звісно ж, це не стосувалося політики інтелектуальних прав у сучасному сенсі, як-от патентів або авторського права. Учасники цієї гри мали приблизно однакові можливості, тому різниця між тими, хто вигравав і програвав, визначалася переважно вдачею, а не питаннями особистої компетентності чи прив'язаності до певної дослідницької традиції.

Адекватна історія того, як пріоритети стали долею академії, серйозно розглядатиме перехід від ідеї дослідження як розваги до ідеї праці, особливо такої, яка забезпечує людину матеріально. В цей момент пошук нового знання почав більше скидатися на діяльність у головних «видобувних» секторах економіки – вуглевидобуванні, рибальстві, фермерстві, окрім, звичайно, нез'ясованої природи відносин між первинним намаганням і кінцевою значущістю (в цьому сенсі покладання на перспективу є найкращою аналогією). Справді, винахід будь-якого нового знання став власністю. Більше того, не буде перебільшенням описати шлях академічного пошуку протягом останніх двох століть як серію спроб «колонізувати» життєвий простір, про успішність яких свідчать намагання пристосувати навчальну програму до дослідницької. Але чи можна змінити цю тенденцію?

Я почав цю статтю з того, що «постмодернізм» у його найширшому сенсі з'явився у зв'язку з утратою ілюзій щодо ролі університету у намаганнях держави контролювати суспільство. Зокрема, Ліотар вважав функцію викладання такою, що заважає природному розростанню напрямків дослідження. Можливо, він і мав рацію щодо визначення реакційної соціальної ролі університету за його часів, але використання навчального плану (curriculum) для адаптації, переорієнтації і спрямування дослідницької діяльності саме по собі не є реакційним. Навпаки, воно стало потенційним засобом демократизації суспільного життя шляхом перешкоджання виникненню нових форм елітизму, що ґрунтується на знанні. Я ілюструю цю точку зору шляхом розгляду ролі історії в різних навчальних планах сьогодні, шляхом виокремлення гуманітарних і «менш точних» наук про суспільство ('softer' social sciences) за їхню педагогічну увагу до несталої природи дослідницької діяльності. Якщо й можна визначити роль критичних інтелектуалів в академічному житті, то вона полягатиме у розповсюдженні «проленаукової»

ментальності в дисциплінах, у сфері яких вони працюють, а також у перешкоджанні будь-яким намірам роз'єднати оцінку наукової і навчальної діяльності. Це означатиме поширення принципу позитивного доступу (affirmative action) від шкіл наукової думки до непривілейованих соціальних груп.

Переклад з англійської: Юрій БІЛОУС

## ПОСИЛАННЯ

Bell, D. (1966). *The Reform Of General Education*. (New York: Doubleday).

Bell D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. (New York: Basic Books).

Cahn, S., ed. (1995). *The Affirmative Action Debate*. (London: Routledge).

Collins, R. (1998). *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*. (Cambridge MA: Harvard University Press).

Frank, A.G. (1997). *Re-Orient*. (Berkeley: University of California Press).

Fuller, S. (1993). *Philosophy, Rhetoric and the End of Knowledge*. (Madison: University of Wisconsin Press).

Fuller, S. (1997). *Science*. (Milton Keynes and Minneapolis: Open University Press and University of Minnesota Press).

Fuller, S. (1999a). *The Governance of Science: Ideology and the Future of the Open Society*. (Milton Keynes: Open University Press).

Fuller, S. (1999b). *Thomas Kuhn: A Philosophical History for Our Times*. (Chicago: University of Chicago Press).

Goodson, I. (1998). 'The educational researcher as a public intellectual'. *British Educational Research Journal* 24.

Gouldner, A. (1979). *The Future of the Intellectuals and the Rise of the New Class*. (London: Macmillan).

Hinde, J. (1999). 'Patents provide universities with slender returns', *Times Higher Education Supplement*. 5 February, p. 4.

Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd edn. (Chicago: University of Chicago Press).

Lyotard, J.-F. (1983). *The Postmodern Condition*. (Minneapolis: University of Minnesota Press).

O'Connor, J.R. (1973). *The Fiscal Crisis of the State*. (New York: St Martins Press).

Schumpeter, J. (1950). *Capitalism, Socialism and Democracy*. 2nd edn. (New York: Harper & Row).

### ПРИМІТКИ

<sup>1</sup> Making the University Fit For Critical Intellectuals: Recovering From the Ravages of Postmodern Condition / Steve Fuller

<sup>2</sup> Див. далі за текстом

<sup>3</sup> The Postmodern Condition

<sup>4</sup> Відповідно: biblical literalism, cosmic perfectionism, intelligent design theory, lamarchianism

<sup>5</sup> Принцип «неупередженого доступу» (Affirmative action) відповідає стратегії забезпечення доступу до навчання групам суспільства, які раніше такого доступу були позбавлені (наприклад, афроамериканці, латиноамериканці, жінки). Також перекладається як «принцип позитивної дискримінації» (далі в тексті)

<sup>6</sup> В оригіналі – ‘harder’ і ‘softer’ social sciences відповідно

<sup>7</sup> Іноді перекладається як «позитивна дискримінація»

<sup>8</sup> В оригіналі: reverse engineering