

глава 12

преподавание и его легитимация через результативность

В отношении обратной стороны знания — его передачи, т. е. преподавания, широко известно, какой вид принимает в нем преобладание критерия результативности.

Когда представление об установленных знаниях уже сформировано, то вопрос об их передаче прагматическим образом начинает подразделяться на некую серию вопросов: кто передает? что? кому? с помощью чего? в какой форме? с каким результатом¹⁶⁴? Университетская политика формируется как связный ансамбль ответов на эти вопросы.

Когда критерием обоснованности становится эффективность предполагаемой социальной системы, т. е.

¹⁶⁴ Такое определение процессу коммуникации было дано Лазарсфельдом на семинарах Princeton Radio Research Center под руководством Лазарсфельда: «Who says to whom in what channel with what effect?» (*Morrison. Op.cit.*)

когда принимается перспектива теории систем, то из высшего образования делают подсистему социальной системы и применяют к каждой из его проблем все тот же критерий результативности.

Результатом, который при этом хотят получить, является оптимальный вклад высшего образования в наилучшую эффективность социальной системы. А значит нужно сформировать критерии компетентности, необходимой для этой системы. Их два вида. Первые в большей мере предназначаются для противостояния мировому соперничеству. Они видоизменяются в зависимости от соответствующих «специальностей», которые национальные государства или крупные образовательные институты могут «продать» на мировой рынок. Если наша общая гипотеза верна, то спрос на экспертов, высших и средних руководителей передовых секторов, описанных нами в начале данного исследования и являющихся ставкой грядущих лет, будет возрастать. Все дисциплины, имеющие отношение к «телематике» (информатика, кибернетика, лингвистика, математика, логика...), должны быть признаны как приоритеты образования. И в тем большей степени, что увеличение числа таких экспертов должно ускорить прогресс исследований в других областях познания, как мы уже видели на примере медицины и биологии.

С другой стороны, но в рамках все той же общей гипотезы, высшее образование должно продолжать поставлять социальной системе компетенции, связанные с ее собственными требованиями, призванные поддерживать ее внутреннее единство. Раньше эта задача содержала образование и распространение всеобщей модели жизни, которая чаще всего легитимировала рас-

сказ об освобождении. В контексте утраты легитимности (делеги́тима́ции) университеты и институты высшего образования подчиняются отныне требованию формирования компетенций, а не идеалов: столько-то врачей, столько-то преподавателей той или иной дисциплины, столько-то инженеров, столько-то администраторов и т. д. Передача знаний не выглядит более как то, что призвано формировать элиту, способную вести нацию к освобождению, но поставляет системе игроков, способных обеспечить надлежащее исполнение роли на практических постах, которые требуются институтам¹⁶⁵.

Если цели высшего образования функциональны, то как же обстоит дело с его получателями? Студент уже изменился и должен измениться еще. Это уже не тот молодой выходец из среды «либеральных элит»¹⁶⁶, в большей или меньшей степени вовлеченный в решенные великой задачи социального прогресса, понимаемого как эмансипация. В этом смысле «демократический» университет, где нет предварительного отбора, не

¹⁶⁵ Парсонс определяет это как «инструментальный активизм», расходя ему похвалы до такой степени, что тот начинает путаться с «рациональным познанием»: «Неявная ориентация на рациональное познание в общей культуре инструментального активизма, становится достаточно эксплицитной и ценится более высоко среди наиболее образованных социальных категорий, которые самым очевидным образом находят ей применение в своей профессиональной деятельности». (*Parsons T. & Platt G. M. Considerations on the American Academic Systems // Minerva. Vol. VI, 1968.*)

¹⁶⁶ Мюллер противопоставляет профессиональную интеллигенцию (*professional intelligentsia*) технической интеллигенции (*technical intelligentsia*). Вслед за Дж. Гелбрайтом он описывает трудности и сопротивление первых при столкновении с технократической легитимацией. (Op.cit. P.172-177).

слишком дорог для студента, да и для общества, если «стоимость» студента оценивать *per capita*, но массовые приемы в вузы¹⁶⁷, организованные по гуманистическо-эмансипаторской модели, оказываются сегодня малоэффективными¹⁶⁸. В действительности, высшее образование уже подверглось значительному преобразованию, направляемому одновременно административными мерами и социальным запросом, который сам, в отсутствие должного контроля, производит новых потребителей и стремится разделить свои функции между двумя большими видами.

Судя по функции профессионализации, высшее образование все еще адресуется к молодым выходцам из либеральных элит, которым передается компетенция, считающаяся необходимой для данной профессии. К этому добавляются тем или иным путем (например,

¹⁶⁷ В 1970-71 годах в возрастной группе старше 19 лет доля понавших в вузы была от 30 до 40% для Канады, США, Советского Союза и Югославии; около 20% — для Германии, Франции, Великобритании, Японии и скандинавских стран. Во всех этих странах доля студентов удвоилась или утроилась по сравнению с 1959 годом. Согласно тому же источнику (*Devèze M. Histoire contemporaine de l'université. Paris: SEDES, 1976. P. 439 - 440*), доля студентов в общем числе народонаселения возросла в период с 1950 по 1970 годы с 4% до примерно 10% в Западной Европе, с 6,1% до 21,3% в Канаде; с 15,1% до 32,5% в США.

¹⁶⁸ В 1968 - 1975 годах во Франции общие затраты на высшее образование (не включая CNRS) возросли с 3075 тыс. франков (новыми) до 5454 тыс. франков, что составляло соответственно 0,55% и 0,39% валового национального продукта. Абсолютное в числовом выражении увеличение расходов коснулось следующих статей: оплата труда, накладные расходы, стипендии. Что же касается расходов на исследования, то эти цифры оставались неизменными. (*Devèze. Op.cit. P. 447 - 450.*) В 1970 году Э.Э. Давид заявил, что для текущего десятилетия нет необходимости выпускать больше Ph.D., чем в предыдущем. (Op.cit. P. 212.)

через технологические институты), но согласно одной дидактической модели получатели нового знания, связанного с новой техникой или новыми технологиями. Они тоже молоды и еще не «активны».

Помимо этих двух категорий студентов, которые воспроизводят «профессиональную интеллигенцию» и «техническую интеллигенцию»¹⁶⁹, другие молодые люди в университете представляют собой по большей части неучтенных статистикой занятости безработных. На деле их число избыточно по отношению к возможностям занятости по получаемой специальности (филологии, гуманитарии). Они составляют в действительности, несмотря на их возраст, новую категорию — получатели передаваемого знания.

Следовательно, наряду с функцией профессионализации университет начинает или должен начать играть новую роль в плане увеличения эффективности системы. Это роль переподготовки или непрерывного образования¹⁷⁰. Вне университетов, отделений или институтов профессионального профиля знание не пе-

¹⁶⁹ По терминологии К. Мюллера (Op.cit.).

¹⁷⁰ Об этом под рубрикой «Культурное образование» пишут М. Риу и Ж. Дофни: *Dofny J. & Rioux M. Inventaire et bilan de quelques expériences d'intervention de l'université // L'Université dans son milieu: action et responsabilité. (Colloque de l'AUPPELLF). Université de Montréal, 1971. P. 155-162.* Авторы критикуют так называемые два типа университета в Северной Америке: *liberal art colleges*, где преподавание и исследовательская работа полностью отделены от социального запроса, и *multiversity*, готового избавиться от преподавания любой дисциплины, чье финансирование может взять на себя сообщество. Об этой формуле см. подробнее: *Kerr C. The Uses of the University. With a Postscript-1972. Cambridge (Ma): Harvard U.P., 1972.* В таком же смысле, но без интервенционизма в общество со стороны университета, за который ратуют Дофни и Риу, описывает университет будущего М. Альо в материалах того же кол-

редается и не будет в дальнейшем передаваться молодым людям целиком и раз и навсегда еще до начала их активной жизни. Оно передается и будет передаваться «на выбор» взрослым, начавшим трудовую деятельность или собирающимся начать ее, с тем, чтобы повысить их компетенцию и профессиональное продвижение, но также для усвоения информации, языков и языковых игр, которые позволят им расширить горизонт их профессиональной жизни и соединить их технический и этический опыт¹⁷¹.

Новый курс, взятый передачей знания, идет не без конфликтов. Ибо, насколько он представляет интерес системы и, следовательно, — решающих лиц, способствовать профессиональному продвижению, которое может только улучшить данные совокупности, настолько эксперимент над дискурсом, институтами и ценностями, сопровождаемый неизбежным «беспорядком» в обороте, контроле знаний и преподавании, не говоря уже о социо-политических последствиях, имеет вид мало операциональный и оказывается лишенным малейшего доверия в лице серьезной системы. Вместе с тем, описанный здесь курс — это выход из функционализма, тем более значимый, что именно функционализм его и обозначил¹⁷². Но можно вообразить, что от-

локвима (*Aliot M. Structures optimales de l'institution universitaire // Ibid. P. 141-154*). Он заключает: «Мы верим в структуры, в то время как на самом деле должны стремиться иметь их как можно меньше». Таков профиль Экспериментального центра, затем Университета Париж VIII (Винсен), заявленный во время его создания в 1968 году. Об этом см.: *Vincennes ou le désir d'apprendre / Alain Moreau, 1979.*

¹⁷¹ Здесь автор может выступить свидетелем такого опыта во многих департаментах Винсенского университета.

¹⁷² Закон об ориентации высшего образования от 12 ноября

ветственность за это будет возложена на внеуниверситетские круги¹⁷³.

Во всяком случае принцип результативности, даже если он не всегда позволяет явным образом определять политику, которой нужно следовать, имеет своим глобальным следствием подчинение институтов высшего образования властям. Начиная с того момента, когда знание перестает быть самоцелью, осуществлением идеи или эмансипацией человека, его передача уходит из-под исключительной ответственности ученых и студентов. Идея «университетской вольности» сегодня уже прошлый день. После кризиса конца 60-ых университетские свободы имеют мало веса, поскольку педагогические советы практически повсеместно не властны решать бюджетные вопросы: сколько денег сможет получить их институт¹⁷⁴; они могут лишь распоряжаться

1968 г. включает непрерывное образование (понимаемое профессионалистски) в реформу высшего образования. Оно «должно быть открыто для бывших студентов, а также для лиц, которые не имели возможности учиться, чтобы позволить им, в соответствии с их способностями, повысить шансы на продвижение или смену профессиональной деятельности».

¹⁷³ В интервью, которое дал журналу «Télésept-jours» (№981, 17 mars 1979) министр образования Франции и в котором он официально рекомендовал ученикам госшкол сериал «Holocauste», показываемый по второму каналу телевидения (беспрецедентная инициатива), заявляется о попытке образовательного сектора создать самостоятельный аудиовизуальный инструмент. По мнению министра, попытка провалилась, и «первой задачей воспитания является научить детей выбирать их телепрограммы».

¹⁷⁴ В Великобритании, где участие государства в расходах на функционирование университетов возросло с 30% в 1920 году до 80% в 1960 году, созданный при госкомитете по науке и университетам *University Grants Committee* после анализа запросов и планов развития, представленных университетами, распределяет между ними годовое финансирование. А в США, например, *Trustees* всевластны.

тем, что им выделено, и к тому же только контролировать прохождение этих сумм¹⁷⁵.

Посмотрим теперь, что же передается в системе высшего образования. В отношении профессионализации — придерживаясь узко функционалистской точки зрения — главное из того, что передается, сформировано организованной массой знаний. Применение к этой массе новых технических приемов может оказывать значительное влияние на коммуникационную основу. Не кажется невероятным то, что эта последняя может быть курсом, озвученным профессором перед безгласными студентами, а время на вопросы будет перенесено на семинары, которые ведутся ассистентом. Все-таки знания могут передаваться на языке информатики, и все-таки традиционное преподавание может быть упродоблено памяти, поэтому дидактика может быть передоверена машинам, связывающим классические виды памяти (библиотеки и т. п.) и банки данных с мыслящими терминалами, предоставленными в распоряжение студентов.

Педагогика от этого не всегда страдает, поскольку нужно все же научить студентов чему-то: не содержанию даже, а пользованию терминалами, т. е. с одной стороны, новым языкам, с другой — более тонкому обращению с такой языковой игрой как вопрошание: куда адресовать вопрос, т. е. какая память соответствует тому, что хотят узнать; как сформулировать его, чтобы избе-

¹⁷⁵ Т. е. для Франции — прохождение денег между подразделениями по финансированию функционирования и приобретения оборудования. Оплата труда не входила в их ведение, за исключением внештатных работников. Финансирование проектов, новых направлений и т. п. входило в общую сумму, выделенную данному университету на преподавание.

жать насмешек и т. п.¹⁷⁶ В таком аспекте элементарная подготовка по информатике и, в особенности, по телематике должна обязательно стать частью высшей пропедевтики, на том же основании, что и обычное прохождение практики при изучении иностранного языка¹⁷⁷.

Только в перспективе великих рассказов о легитимации, жизни духа и/или эмансипации человечества замещение части преподавания машинами может казаться неполноценным и даже неприемлемым. Но возможно, эти рассказы уже не составляют главной движущей силы интереса к познанию. Если эта главная движущая сила — производительность, то этот аспект классической дидактики становится неадекватным. Явно или неявно, но вопрос, задаваемый студентом, проходящим профессиональную подготовку, государством или учреждением высшего образования, это уже не вопрос «Верно ли это?», но «Чему это служит?». В контексте меркантилизации знания чаще всего этот последний вопрос означает «Можно ли это продать?». А в контексте повышения производительности — «Эффективно ли это?». Однако распоряжение производительной компетенцией должно быть, по всей видимости, «продаваемым» при описанных нами выше условиях; она эффективна по определению. А прекращает существовать как раз компетенция, определяемая по другим критериям: истинное — ошибочное, справедливое — несправедли-

¹⁷⁶ *Mc Luhan M. D'oeil à l'oreille. Paris: Denoël-Gonthier, 1977; Antoine P. Comment s'informer? // Projet. N°124, avril 1978. P. 395-413.*

¹⁷⁷ Известно, что пользование «мыслящими» терминалами преподается в японских школах. В Канаде, например, отдельные университетские центры и колледжи постоянно используют их.

вое и т. п., и несомненно слабая результативность вообще.

Перспектива емкого рынка операциональных компетенций открыта. Обладатели такого рода знания есть и будут предметом предложения и даже ставкой политики соблазна¹⁷⁸. С этой точки зрения, это не конец познания, а совсем наоборот. Банки данных являются энциклопедией завтрашнего дня. Они превышают способности каждого пользователя и по своей «природе» принадлежат человеку постмодерна¹⁷⁹.

Отметим, во всяком случае, что дидактика не заключается в одной только передаче информации и что компетенция, даже результативная, не исчерпывается обладанием хорошей памятью с данными или хорошими возможностями доступа к запоминающим устройствам. Банально подчеркивать значение способности актуализировать подходящие данные для решения проблемы «здесь и теперь» и выстраивать их в эффективную стратегию.

В игре с неполной информацией преимущества получает тот, кто знает или может получить дополнительную информацию. Такова, по определению, ситуация студента в процессе обучения. Но в играх с исчерпывающей информацией¹⁸⁰ наилучшая результативность не

¹⁷⁸ Это было последовательной политикой американских исследовательских центров, начиная со второй мировой войны.

¹⁷⁹ Нора и Минк писали (op.cit. P. 16): «Принципиальным изъяном в ближайшие десятилетия для развитых полюсов человечества будет не отсутствие знаний в какой-либо области. Они уже есть. Проблема в трудностях выстраивания сети связей, которые подталкивают развитие совокупности информации и организации».

¹⁸⁰ *Rapoport A. Fights, Games and Debates. Ann Arbor: Un. of Michigan Press, 1960.*

может заключаться (гипотетически) в получении дополнительной информации. Она получается из новой организации данных, что собственно и составляет «прием». Такая новая организация получается чаще всего при включении в ряд данных, которые до того считались независимыми¹⁸¹. Эту способность сочетать между собой данные до того несочетавшиеся можно назвать воображением. Одно из его основных свойств — скорость¹⁸².

Однако допустимо изображать мир знания эпохи постмодерна как мир, управляемый игрой с исчерпывающей информацией, в том смысле, что она в принципе доступна для всех экспертов: здесь нет научного секрета. При равной компетенции дополнительное увеличение эффективности в производстве знания, а не в его приобретении, зависит в конечном итоге от этого «воображения», позволяющего либо выполнить новый «прием», либо поменять правила игры.

Если преподавание должно обеспечивать не только воспроизводство компетенций, но и их прогресс, то соответственно необходимо, чтобы передача знания не ограничивалась передачей информации, а учила бы всем процедурам, способствующим увеличению способности сочленять поля, которые традиционная организация знаний ревностно изолировала друг от друга. Лозунг междисциплинарности, распространившийся

¹⁸¹ Это *Branching Model* по Милкею (см. прим. 156). Жиль Делез анализировал событие в терминах пересечения рядов в своих книгах «Логика смысла» и «Различие и повторение».

¹⁸² Время является переменной, которая входит в определение единицы производительности в динамике. См.: *Virilio P. Vitesse et politique*. Paris: Galilée, 1976.

особенно после кризиса 68 года, но рекомендованный еще ранее, по-видимому, согласуется с этим направлением. Говорят, что он столкнулся с университетским федерализмом, но он столкнулся также со многим другим.

В гумбольдтовской модели университета каждая наука занимает свое место в системе, которая венчает специализацию. Захват одной наукой поля другой может вызвать только возмущение, «шумы» в системе. Сотрудничество возможно на уровне спецификации, в головах философов.

Напротив, идея междисциплинарности принадлежит собственно эпохе делегитимации и ее вынужденному эмпиризму. Отношение к знанию — это не то же самое, что осуществление жизни духа или освобождение человечества; это скорее отношение пользователей концептуального аппарата и сложного материала к получателям результатов. Они не располагают ни мета-языком, ни метарассказом для того, чтобы сформулировать конечную цель знания и правильное использование. Но они владеют *brain storming*, чтобы увеличить его результативность.

Придание особой ценности работе в группе говорит о таком преобладании критерия результативности в знании. Ибо в отношении того, о чем можно сказать «истинно» или «справедливо», количество ничего не значит, оно может играть какую-то роль, если справедливость и истинность осмысливаются в терминах более вероятного успеха. В самом деле, при соблюдении условий давно определенных социальными науками¹⁸³, результаты вообще улучшаются при групповой работе.

¹⁸³ *Moreno J.L. Who shall Survive?* (1934) N.Y.: Beacon, 2 ed., 1953.

Но по правде сказать, они в основном зафиксировали свой успех роста эффективности только в границах одной данной модели, т. е. для выполнения одной задачи. Улучшение результатов кажется менее очевидным, когда речь заходит о том, чтобы «вообразить» новые модели, т. е. о концепции. Примеры этому существуют¹⁸⁴, но все же трудно объединить разделенное, то, что происходит из устройства группы и обязано исключительной способности согражданников.

Эта ориентация, как можно видеть, касается больше производства знания (исследований), чем его передачи. Совершенно разделять эти аспекты — абстракция и к тому же, возможно, вредная даже в рамках функционализма и профессионализма. Тем не менее, решение, на которое в действительности ориентируются институты знания во всем мире, заключается в разведении этих двух аспектов дидактики: «простого» воспроизводства и «расширенного» производства. При этом разводят сущности разной природы: институты, уровни или циклы в институтах, группировки институтов, дисциплин, когда одним предписаны отбор и воспроизводство профессиональных компетенций, а другим — продвижение и «максимальное ускорение» способности к «воображению». Каналы передачи, отданные в распоряжение первых могут быть упрощены и получить широкое распространение, а вторые существуют в маленьких группах, работающих в режиме аристократическо-

¹⁸⁴ *The Mass Communication Research Center* (Princeton), *The Mental Research Institute* (Palo Alto), *The Massachusetts Institute of Technology* (Boston), *Institut für Sozialforschung* (Frankfurt) среди наиболее известных. Часть аргументации К. Керра в пользу того, что он называет *Ideopolis* полагается на принципе выигрыша в изобретательности, получаемого при коллективных исследованиях (Kerr C. Op.cit. P. 91).

го эгалитаризма¹⁸⁵. Относятся или нет официально эти последние к университетам не имеет большого значения.

Но можно быть уверенным в том, что в этих двух случаях делегитимация и упор на результативность зловредят отходную по эре Профессора: он уже не компетентнее, чем сеть запоминающих устройств в деле передачи установленного знания или чем междисциплинарная группа в деле разработки новых технических приемов или новых игр.

¹⁸⁵ Дж. де Солла Прис (*Solla Price D.J., de Little Science, Big Science. Loc. cit.*) пытается создать науку науки. Он установил законы (статистические) науки, взятой в качестве социального объекта. В примечании 131 мы уже говорили о законе недемократического расслоения. Другой закон — «невидимого колледжа» — описывает эффект, который вытекает из роста числа публикаций и насыщения каналов информации в учреждениях науки: реакция «аристократов» знания состоит в попытке установить прочную сеть межличностных контактов, объединяющих максимум сотню членов. Д. Крэйн дал социометрическую интерпретацию одному из таких колледжей: *Crane D. Invisible Colleges. Chicago & London: The Un. of Chicago Press, 1972.*