
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА, ИЛИ КАК «НАУЧИТЬСЯ РАЗУЧИВАТЬСЯ»*

М.В. Тлостанова

Кафедра истории философии
Факультет гуманитарных и социальных наук
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10а, Москва, Россия, 117198

В статье полемически рассматриваются основные аспекты кризиса высшего образования в мире и сопоставляются эпистемологические, аксиологические, экзистенциальные и иные основания западных и незападных вариантов выхода из него. Особое внимание уделено сопоставительному анализу феномена «давосской культуры» в сфере образования и реально существующего Интеркультурного Университета коренных народов и наций Эквадора, построенного на альтернативных принципах.

Ключевые слова: знание, образование, герменевтика, специализация.

«Не бывает нейтрального образовательного процесса. Образование либо функционирует как инструмент, который используется для облегчения интеграции поколений в логику существующей системы и приводит к конформизму с этой системой, либо становится практикой освобождения, средством, с помощью которого мужчины и женщины критически относятся к реальности и находят пути своего участия в изменении окружающего мира».

Джейн Томпсон

«Критическая педагогика представляет собой склонность мыслить, читать, писать и говорить, выходя за пределы поверхностного значения, первого впечатления, доминирующих мифов, официальных утверждений, традиционных клише, общепринятых мнений и т.д., с тем, чтобы понять глубинный смысл, корневые причины, социальный контекст, идеологию и последствия для личности любого действия, события, объекта, процесса, организации, опыта, текста, предмета, политики, средства массовой информации или дискурса».

Айра Шор

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ 09-03-00215а «Основные модели философии образования в поликультурном обществе XXI века».

По прошествии первого десятилетия XXI столетия стало ясно, что высшее образование во всем мире находится в глубоком кризисе и не успевает реагировать адекватно на быстрые изменения социальной и экономической реальности, как и способствовать воспитанию субъекта, в достаточной мере приспособленного к этим изменившимся условиям. О кризисе высшего образования и необходимости переосмысления университета как института высказываются представители самых разных политических, научных, экономических и философских течений, ведь образовательный кризис многоаспектен и выходит на разные уровни — от эпистемологического до ценностного и этического, от герменевтики до менеджмента и экономики. Но сами проблемы высшей школы и предлагаемые пути их решения оказываются зачастую осмыслены диаметрально противоположно, в зависимости от той или иной модели производства и циркуляции знания и осмысления телеологии и аксиологии процесса обучения, лежащих в их основе. Так, в апреле 2009 года «Нью-Йорк Таймс» опубликовал статью известного религиоведа, заведующего кафедрой Колумбийского университета Марка Тейлора под броским названием «Долой университет каким мы его знаем» [1].

Автор отмечает многие недостатки современного высшего образования: излишне узкую специализацию, заведомое отсутствие рынка для выпускников многих специальностей, стремление профессуры воспитать из аспирантов собственных клонов в смысле предсказуемости их профессионального будущего. Тормозом дальнейшего развития высшего образования Тейлор считает институциональную автономию и академическую свободу во всех ее проявлениях — от индивидуального уровня конкретного профессора до борьбы администрации и отделений, пока еще сохраняющих автономию.

Практически все названные Тейлором «недостатки» связаны прямо или косвенно с основополагающими началами так называемого кантовско-гумбольдтовского университета, для которого характерны, среди прочего, академическая свобода, поддержка государством научных исследований и видных ученых, занимающихся кроме того и организацией науки и обучения, нацеленность на воспитание специалистов (хотя и не обязательно узких) в определенной конкретной области знания (сами эти дисциплины окончательно оформляются в том виде, в каком мы их знаем, также в период становления кантовско-гумбольдтовского университета), безусловный акцент на гуманитарном знании как понимании, а не экспертном знании, основанном на объяснении [2].

Будучи гуманитарием, Тейлор, тем не менее, призывает вывести систему высшего образования США из кризиса путем выхолащивания из него остатков гуманитарного измерения и осколков кантовско-гумбольдтовских начал, рассматриваемых Тейлором как зло для университета. Целью в данном случае является превращение университета окончательно и бесповоротно в корпоративное учреждение. Эта тенденция — далеко не новость. Университет начал превращаться в корпоративный уже несколько десятилетий назад [3]. Но активизация риторики корпоративного университета в условиях кризиса нелиберализма и корпоративной культуры приобретает новый смысловой оттенок.

Многие экономисты сегодня лихорадочно изобретают пути спасения капитализма, критикуя частные проявления его несостоятельности, но не ставя под сомнение саму модель, продолжая представлять ее как единственно возможную. Нечто подобное происходит и в сфере философии образования.

Тейлор призывает к строгой регуляции и полной реструктуризации системы высшего образования, уподобляя ее неэффективной автопромышленности США, известный центр которой находится в Детройте: «Аспирантура большинства университетов в США превратилась в Детройт высшего образования. Большинство аспирантур американских университетов производит продукт, для которого нет рынка, учит навыкам, на которые падает спрос, и все это за огромные деньги» [1].

Предлагаемые Тейлором рецепты по повышению эффективности образования на первый взгляд выглядят вполне достойно и здраво: он рассуждает о необходимости междисциплинаризации и кросс-культурализации знания, ухода от профессионального кретинизма, вызванного узкой специализацией, реструктуризации учебных планов, смены системы отживших отделений на комплексную адаптивную сетевую модель лабильных и ориентированных на изучение той или иной проблемы и сменяемых программ, что приведет в итоге к появлению новых областей исследования и кросс-методологий, развития межвузовских связей, в том числе и телекоммуникационных, что позволит университетам «расширяться путем сжимания», изменения традиционных форматов диссертационных исследований, которые не находят сегодня сбыта на издательском рынке, и т.д.

Однако все эти благие цели, по мысли Тейлора, достижимы лишь посредством массированного ужесточения контроля и коммерциализации образования, резкого сокращения прав, автономий университета, его еще пока остающихся демократических островков и институтов, не говоря уже о превращении профессуры в своего рода новых рабов эпохи постглобализации, жесткой конкуренции и тотального контроля.

Призыв Тейлора отменить системы «tenure» (как и ввести обязательный для всех возраст выхода на пенсию) в США выглядит поистине революционным, так как эта система практически пожизненного профессорства тесно связана с академической свободой, а значит — со свободой слова. Свобода высказывания в вузовской аудитории любых идей, в том числе и тех, которые противоречат господствующим политическим взглядам и авторитетам, без страха потерять работу, оказаться в тюрьме или подвергнуться репрессиям неизбежно ограничивается различными законами на национальном уровне.

Так, в тех же США академическая свобода регламентируется в рамках первой поправки к конституции (свободы слова). Сформулированное еще в 1940 году, это дополнение действует и сегодня, четко разграничивая публичные выступления от своего имени от деятельности в стенах университета, но при этом защищает интересы преподавателей, постулируя невозможность их увольнения на основании непопулярных научных или политических взглядов [4].

Система «tenure» и была придумана изначально для облегчения выполнения требования академической свободы, однако, по мнению Тейлора, она постепенно выродилась в стагнирующую в смысле отсутствия сменяемости людей, как

и любых содержательных или структурных изменений, поскольку не существует механизмов и санкций, которые бы заставили профессора, получившего этот статус, работать над собой в профессиональном смысле, вести активные и плодотворные исследования, помогать аспирантам и т.д. Поэтому он предлагает заменить эту систему семилетними возобновляемыми контрактами, что подстегнет профессоров не успокаиваться на достигнутом и позволит университетам не только поощрять продуктивность работников, но и постепенно освобождать место молодым.

Таким образом, Тейлору удалось завернуть в привлекательную обертку борьбы за современное и эффективное образование горькую пилюлю устрожения контроля, сужения свобод, прежде всего, свободы слова и академической свободы, усиления финансового гнета и нестабильности и роста социальной незащищенности ученых и преподавателей — то есть всех реальных «прелестей» корпоративного университета.

Эта статья не случайно появилась в «Нью-Йорк Таймс» в разгар экономического кризиса и в контексте усилившегося движения по окончательному превращению образования и, шире, знания в основную сферу борьбы властных интересов.

Борьба в области контроля за знанием выступает как наиболее вероятный лидер в спектре противоречий и конфликтов XXI столетия. В этом смысле она сменяет прежний конфликт авторитетов — борьбу за лидерство в области международных отношений, вооружений и конфликт в экономической сфере. Более того, образование пугающе быстро обретает черты «давосской культуры», причем не только на Мировом Севере, но и в таких странах, отмеченных догоняющей модернизацией и хронической колониальностью мышления, как Россия, где внедрение этой модели в сочетании с собственными не всегда благоприятными традициями уже оказывается просто губительным. Одновременно со статьей Тейлора многие западные интеллектуалы получили приглашение участвовать в третьем Давосском мировом университетском форуме в январе 2010 года, который воспроизводит риторику статьи из «Нью-Йорк Таймс» и вызывает малопривлекательную для классического университета, но весьма симптоматичную сегодня ассоциацию с Давосским экономическим форумом [5]. Организаторы Мирового Университетского Форума называют парадоксом нашего времени то, что настоящие примеры творческого мышления рождаются в сфере бизнеса, политики и общественного лидерства, но никак не в академической среде. Своей задачей они видят создание контрапункта Давосскому экономическому форуму и обеспечение более прямой связи образования с решением важных вопросов современности.

В рамках критической реакции на наступление давосской культуры в образовании Валтер Миньоло отмечает: «Кризис Уолл-Стрит не был только лишь финансовым, это был и эпистемологический кризис: он показал, что беззаветная вера в рациональные компьютерные модели, возможности прогноза потребительского поведения, вообще, крайняя степень доверия к якобы просчитываемым моделям

общества будущего — всего лишь игра, но не знание о реальности. Причем игра не детей, но самоуверенных и безнравственных взрослых». Необходимы присутствие и принятие во внимание и другого знания, и других моделей образования, а также «глобальная эпистемологическая и концептуальная дискуссия о деколонизальной (то есть освобождающей от риторики модерности — *М.Т.*) политике знания» [6], которая помогла бы как интеллектуалам, так и администрации университетов по всему миру поставить под сомнение ту якобы безальтернативную модель, которая пропагандируется на Мировом университетском форуме и в многочисленных выступлениях, подобных статье Тейлора.

Как сделать так, чтобы университет в XXI веке не превратился окончательно в рупор корпоративных ценностей, чтобы он остался местом свободного критического мышления и неангажированных научных исследований, в рамках которых «креативность» не оценивалась бы лишь реактивно, в отношении сегодняшних ограниченных откликов на глобальные вызовы, а способствовала бы своевременному прогнозу и предотвращению проблем, с которыми человечество столкнется в будущем, и совместным попыткам искать их решение уже сегодня? Очевидно, что ни одна из легитимированных моделей высшего образования не отвечает вызовам современности. Ни кантовско-гумбольдтовский (или национальный), ни корпоративный (соответствующий неолиберальной глобализации), ни тем более постсоветский бюрократический (монструозный гибрид того и другого с разросшейся административной машиной и с окончательно съжившейся областью (по)знания и критического мышления) университеты не удовлетворяют потребностям быстро изменяющейся архитектуры мира и соответствующей ей «сложностной» модели социальности и субъектности. Связано это в первую очередь с тем, что все они, при очевидных отличиях, основаны на «хюбрисе нулевой точки отсчета» [7] и на «колониальности знания» [8], а следовательно, на особой системе продуцирования знания, которая легитимирует себя, исходя из себя же как нормы и единственной точки отсчета, и позволяет практикующему ее человеку занять безопасное «нулевое», изъятое из реальности положение обозревающего остальной мир и выносящего ему вердикты, но неизменно избегающего при этом участи стать самому объектом чьего-то изучения и интерпретации.

Генеалогия западного университета в модерности во всех обликах была связана с его особой ролью как проводника колониальности знания. Системы продуцирования знания неразрывно связаны с определенными телесными и геополитическими условиями современного/колониального мира, в котором они генерируются, поддерживаются и изменяются. Все проявления модерности и все дисциплины, ею порожденные, были отмечены логикой гегемонной западной системы продуцирования знания с претензиями на то, что она имеет право придавать смысл всему и всем, кого встречает на своем пути.

Логика западной имперской эпистемологии и университета как ее порождения состоит в культивировании метадискурса, который легитимирует себя путем дисквалификации различия или, иначе говоря, состоит в постоянном создании и пересоздании эпистемологического колониального различия: варвары, прими-

тивные или восточные народы, индейцы, небелые, женщины и др. дисквалифицируются как люди (или даже не вполне люди), находящиеся за пределами или позади (модерности) и нуждающиеся в приведении их к настоящему модерности. Соответственно, наука и образование организуются вокруг изучения *иного* как отклонения от своего, на приведении его к общему знаменателю своего или на абсолютизации различия. Модерность из исторической эпохи превращается в имперскую категорию самолегитимации и дисквалификации любого эпистемологического различия. Ведь классификация человечества содержится не в объекте, а в познающем субъекте и в той системе знания, в которой он оперирует. Европейский субъект в виде отдельных людей или институтов и дисциплин колонизирует знание (путем присвоения его содержания или путем объявления чужого знания нелегитимным) и бытие.

Прежние модели университета развивались целиком в русле монотопической герменевтики [9], которой соответствует монодисциплинарный подход в таксономии знания и эпистемология нулевой точки отсчета. Ограниченность этой позиции состоит в том, что вполне определенная в пространстве и времени западноевропейская традиция, основанная на конкретной локальной истории, выдается за универсальную и используется в качестве критерия для всего человечества. В образовании это особенно ярко выражается в гуманитарных и социальных науках. Методы, категории анализа, понятия и нормы — все принадлежит западному пространству модерности, но предстает как общечеловеческое и данное раз и навсегда. Эти принципы перестали отвечать современной социокультурной и эпистемологической реальности. Без попыток выйти за пределы западной модерности, забыв о беспрекословности ее мыслительных установок, будет вряд ли возможно кардинально что-то изменить и преодолеть образовательный и знаниевый кризис. Обсуждая возможные анатомии университета в XXI веке, важно сфокусироваться именно на вопросе производства знания и его циркуляции, если угодно, на политике знания, которая может носить тоталитарный (как сегодня) или освободительный критический характер, на переходе от «знания» в единственном числе (как это соответствует грамматическим нормам большинства европейских языков) к знаниям во множественном числе, отражающим плюриверсальность современного мира.

В связи с этим возникает глубинная задача — не просто поменять форму упаковки знания, набор курсов, эффективность обучения или список модных сегодня компетенций, но деконструировать сами основания знания и обучения. Здесь может пригодиться опыт так называемой критической педагогики, одним из зачинателей которой принято считать бразильского ученого Паулу Фрейре [10], имеющего сегодня множество последователей в глобальном масштабе, актуализирующего не только социально-классовые или деколониальные, но и постмодерные, этно-расовые, феминистские, квир-, экологические и иные аспекты и варианты подлинной педагогической демократии, основанной на отречении от принципа заполнения ученика знаниями в пользу культивации критического мышления и на радикальном и окончательном отказе от властной дихотомии «ученик—учитель».

Эта интенция может идти как от превалирующей сегодня установки на антисущность при сознательном сохранении критичности по отношению к любым подавляющим режимам власти, знания и образования, так и быть связанной с современным опытом незападных космологий, систем генерирования знания и культурно-эпистемологических моделей. Иными словами, для XXI столетия может оказаться гораздо важнее попытаться завершить проект модерности, в том числе и в сфере образования и генерирования знания, не исчерпавшим себя западным путем, а путем создания региональных и глобальных коалиций другого знания и иных плюриверсальных форм университета, основанных на плюритопической или многопространственной герменевтике [11; 13] и на паритетном диалоге между представителями незападного мира — от студентов до преподавателей, исследователей, активистов НПО и политического общества в целом — в поисках альтернативных моделей знания и иной архитектуры университета будущего.

Здесь ключевым становится принцип «учиться разучиваться, чтобы учиться снова, но на других основаниях», который является основным в философии образования Амаутай Уаси — Интеркультурного университета, или плюриверситета, коренных народов и наций Эквадора. Он направлен на развитие рефлексивных и интуитивных практик мудрости, а не клонирование экспертов западного типа путем организации различных «сред обучения, в которых строительство знания тесно взаимосвязано с научными исследованиями, диалогом и служением интересам общества и его отдельных групп» [12. С. 329]. В этом университете в качестве знания расцениваются не только западная, но и незападные модели. А главное, в стратегии образования — не предоставить студентам сумму фактов, неких абсолютных знаний, не научить их соответствовать национальным и государственным ожиданиям, а дать им возможность научиться «быть собой», что обязательно связано не только с овладением позитивным знанием, но и с необходимостью его соотнесения с непосредственным личным и общественным опытом. Контроль за знаниями и их продуцированием остается важнейшим средством формирования субъектности. Поэтому в плюриверсальной модели социальности очень важна система образования.

Амаутай Уаси — проект, возглавляемый коренными интеллектуалами и активистами в сотрудничестве с эквадорцами европейского происхождения или метисами. Он возник в результате обсуждения целого ряда требований, начиная от земельных требований 1970-х гг. до бикультурного образования, от права на политические высказывания до права создавать институты высшего образования под руководством коренных народов. Это не означает, что эквадорский университет существует только для индейцев, как это было в случае с Национальным эквадорским университетом, который вплоть до 1987 года принимал только метисов высших классов и людей европейского происхождения [13]. Амаутай Уаси является частью политического процесса, возглавляемой коренными народами и имеющей целью создание плюринационального государства с антиколониальной, антикапиталистической, антиимпериалистической и несегрегационной по сути демократией участия и включения, т.е. государства, признающего, уважающего и поддерживающего единство, равенство и солидарность среди всех групп на-

селения страны, несмотря на их политические, исторические и культурные различия. В результате процесса интеркультуральности в новой конституции Эквадора был учтен ряд требований, включая переосмысление «природы» как жизни, к которой мы, будучи людьми, также относимся, и размежевание с четырехсотлетним главенством бэконовских принципов, в соответствии с которыми «природа» лежит за пределами нас и подлежит эксплуатации и доминированию.

Коренные народы осознавали свое заведомо уязвимое положение в процессе конкуренции со студентами, рожденными и выросшими в той модели и в том духе, который поддерживал и воспроизводил национальный университет. Кроме того, стало ясно, что как бы они не старались выполнять требования, предъявляемые университетом, они всего лишь будут учиться, как существовать в соответствии с национальными ожиданиями в отношении коренных народов, но никогда не научатся в таком университете, как быть собой. Поэтому Амаутай Уаси открыт для всех эквадорцев, а не только для индейцев.

Понятие интеркультуральности было предложено именно для того, чтобы подчеркнуть актуализацию политических и эпистемологических прав, в которых отказывали коренным народам как колониальная, так и национальная администрации. Эта модель университета задумывалась как *плюри*-верситет, хотя министерство образования Эквадора и не приняло такое название. Сходные процессы происходили и в Боливии, реализовавшись в законченном виде в политике Эво Моралеса. Таким образом, университет Амаутай Уаси оказывает важное влияние не только на высшее образование, но и на публичную политику и на международные отношения.

Философия и концептуальная структура учебного плана Амаутай Уаси явно размежевываются с историей западного университета как института, от его зарождения в Средневековье до корпоративного университета, доминирующего сегодня в США и завоевывающего Европу и (полу)периферию.

Но размежевание не означает, что такой университет целиком основан только на архаической индейской космологии или что учебный план окажется структурирован и основан на некой идеальной модели вечного индейского знания, созданной до колонизации. Такая интерпретация сама по себе является примером западного прогрессистского синдрома, членищего мир в соответствии со своими, часто произвольными установками. На самом деле на территории Эквадора, Боливии и Перу до прихода европейцев, естественно, не было понятия «индейца», а сама эта территория принадлежала Тауантинсуйу (миру, состоящему из четырех частей), говорящему на языках Аймаара (в основном на территории сегодняшней Боливии), Кечуа (Перу) и Кичуа (Эквадора).

Размежевание означает прежде всего сдвиг в географии разума [14] и организацию знания с америндской позиции, вместо прежней единственно возможной западной или местной карикатуры на нее — университета, созданного креолами и метисами по образу и подобию образовательных учреждений «коренных европейцев» Ренессанса и Просвещения. Амаутай Уаси не отвергает существующее знание в науках, технологиях, медицине и социальных и гуманитарных направлениях. Но он подчиняет его видению, нуждам и жизненному стилю ко-

ренных народов. Этот университет основывается не на аутентичном сущностном понимании знания, а на пограничном гнозисе. А интеркультуральность становится выражением эпистемологии и герменевтики, основанной на кросскультурном диалоге, трансдисциплинарном подходе и императивной философии, по определению Р. Паниккара (от латинского *imparare* — обучаться в атмосфере плюрализма) [15].

В центре когнитивной и образовательной матрицы Амаутай Уаси стоит глубинный принцип тесной взаимосвязи между бытием, экзистенцией и человеческой деятельностью, принцип реляционно-опытной рациональности и строительства знания не вне экзистенциального опыта человека, не путем представления проблемы вне контекста, а путем постоянного и никогда не завершаемого процесса учебы как разучивания и новой учебы, основанного на сложности и относительности, комплиментарности и взаимности и на сдвиге от фрагментирующей мир субъектно-объектности к субъектно-субъектности, к переходу от аккумуляции знаний к их критическому и креативному пониманию и интеграции в мудрость.

Учебный план Амаутай Уаси отличается комплексностью и сложностью и выстроен в пространственном смысле в соотношении с четырьмя сферами или пространствами обучения, а хронологически — в рамках пяти лет обучения. Пространственная модель учебного плана Амаутай Уаси ограничена четырьмя углами, или домами, обучения и повторяет конфигурацию Южного Креста, которая была, в свою очередь, пространственной моделью территории Тауантинсуу (империи инков). В центре находится дом мудрости. Достижение мудрости является конечной целью учебы в университете Амаутай Уаси. В каждом из домов западное знание отделено от западной космологии и инкорпорировано и подчинено индейской космологии.

Конечно, здесь не найти института геномной инженерии или нанотехнологий. От таких проектов, как Амаутай Уаси, следует ожидать не технологического прорыва, а именно и прежде всего сдвига географии разума и самих целей (по)знания и понимания.

Обучение связано с деятельностью и с опытом. С точки зрения лидеров коренных народов, западное знание и в колониальный, и в национальный период было, прежде всего, инструментом эпистемологического подчинения. Целью сдвига в географии разума является вовсе не уничтожение прежней модели знания и понимания мира и человека, а создание иной или иных моделей. Эти другие модели не сменяют прежнюю (как обычно интерпретируют западные и прозападные интеллектуалы, воспитанные на идее соревновательности и победы сильнейшего с последующим уничтожением или притеснением всех остальных), а существуют параллельно с ней, поддерживаемые теми, кого не удовлетворяет монополическая герменевтика и универсалистская европоцентристская модель знания и понимания. Но для того чтобы осознать возможность реализации такой альтернативности через принципиально неснимаемую диалогическую множественность, нужно, несомненно, допустить саму возможность существования другой модели мира, не основанной на хюбрисе нулевой точки отсчета, тотальности мо-

дерности и ее мифов, универсальности обязательной для всех модели существования, истории и (по)знания.

Пространственная структура Амаутай Уаси организована вокруг четырех домов знания и центра, а хронологически процесс обучения строится по пятилетней программе. Центр в пространственном смысле соответствует настоящему во времени. Первый уровень посвящен «обучению мыслить сообща». Второй стремится «научить учиться», третий — научить «разучиваться, чтобы учиться снова», четвертый — научить «предпринимать действия». Последний, пятый, уровень, находящийся в центре (подобно Куско, находившемуся в центре мира и рассматривавшемуся инками как настоящее прежних четырех эпох, или «Солнца»), учит «учиться на протяжении всей жизни».

В такой модели университета происходит эмансипация знания и бытия и поддержка сообществ со стремлением «жить хорошо», а не «жить лучше соседа», как это нередко бывает в риторике западной модерности. Это предполагает реляционную динамику людей, природы и всего космоса, которые только посредством этой динамики обретают подлинно онтологическое существование.

Согласно видению Амаутай Уаси, образование должно научить реляционизму, символическому опыту, символическому языку как пути приближения к мудрости и пониманию того, что значит жить хорошо [12. С. 289]. Вопрос не в том, чтобы реорганизовать университеты согласно принципам, созвучным эквадорскому плюриверситету, связать их с локальными историями и космологиями там, где это еще возможно, но и в том, чтобы вообще пойти дальше университета, радикально изменить его формы, содержание, цели, совершить сдвиг в географии разума, поменяв само отношение к интерпретации интеллектуалами в мире реальности, истории, философии и человека. Основными вопросами будут тогда следующие: какие знания, где, кем и с какой целью производятся, изменяются и транслируются? Какое знание способствует управлению ради выгоды меньшинства, а какое — освобождению большинства от контроля со стороны меньшинства?

Как интеллектуалы, мы не всегда можем влиять на изменение доминирующих властных машин, управляющих системами образования и дисциплинами. Точно так же мы часто не имеем простого доступа или живой связи с реальными ценностно-эпистемологическими сообществами и их знаниями и обучающими практиками, как это происходит в случае с Амаутай Уаси или в случае с Интеркультурной системой неформального образования коренных народов в Чиapas (Мексика). Однако это не значит, что мы не можем создавать летучие сообщества критического эмансипаторного мышления, альтерглобальные коалиции интеллектуалов, разделяющих принцип Абыя Йала — «учиться разучиваться, чтобы учиться снова, на других основаниях». Такая модель плюриверситета будет не корпоративной, не административно-бюрократической и не кантовско-гумбольдтовской. Условно ее можно назвать коммунитарной, причем и в локальном, и в глобальном смысле, отрешившись от нежелательных коннотаций с социалистическим периодом, неизбежных, увы, в нашей стране. Как и Тейлор, ее сторонники осозна-

ют, что необходимо менять саму анатомию университета, но эти изменения не должны формулироваться в безальтернативных рамках привычных симулякров — прогресса, развития, свободы, демократии, эффективности, управляемости и предсказуемости или привычной же ложной логики их причинно-следственных связей (например, идеи, что экономическое развитие якобы ведет к свободе и счастью).

Какими быть этим изменениям, должны решать не крупные бюрократы и чиновники от образования в Давосе, но как можно большее число групп самого разного уровня, с самыми разными нуждами и интересами, которым следует, наконец, дать возможность в рамках критического освободительного образования осуществлять и свое право быть и оставаться непохожими на других. Не утрачивая своих вариантов архитектуры знания и образования, они должны обрести доступ к знакомству с иными эпистемологическими моделями в рамках иной нетоталитарной архитектуры и логики плюриверситета. Вступая в нескончаемый и плодотворный полилог не только по вектору Запад—Восток, но и Север—Юг, Север—Север, Юг—Восток, они получают возможность предлагать для исследования и обсуждения действительно важные и неотложные проблемы современности и будущего, мимо которых могут легко пройти близорукие архитекторы давосской университетской культуры, по прежнему страдающие миссионерским синдромом, несмотря на все свои смехотворные претензии на универсализм.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Taylor M.C.* End the university as we know it // *The New York Times*, April 26, 2009 // http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?_r=1
- [2] *Readings B.* *The University in Ruins.* — Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- [3] *Mignolo W.* *Globalization and the Geopolitics of Knowledge. The Role of the Humanities in the Corporate University* // *Nepantla: Views from the South*, Duke University Press, 2003. — Volume 4. — Issue 1. — P. 97—120.
- [4] 1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure // <http://www.aaup.org/NR/rdonlyres/EBB1B330-33D3-4A51-B534-CEE0C7A90DAB/0/1940StatementofPrinciplesonAcademicFreedomandTenure.pdf>, 10.10.2009
- [5] World Universities Forum, Davos, Switzerland, 9—11 January 2010. — Call for Papers // https://email.rutgers.edu/pipermail/smlr_net/2009-February/002828.html
- [6] *Mignolo W.* At the end of the university as we know it: world epistemic fora toward communal futures and decolonial horizons of life. May 7, 2009 // waltermignolo.com
- [7] *Castro-Gómez S.* The Missing Chapter of Empire: Postmodern reorganization of Coloniality and Post-Fordist Capitalism // *Cultural Studies.* — Vol. 21. — No 2—3, March/May 2007. — P. 428—448.
- [8] *Tlostanova M., Mignolo W.* On pluritopic hermeneutics, trans-modern thinking and decolonial philosophy // *Encounters.* — Vol. 1. — Fall 2009. — P. 11—27.
- [9] *Глостанова М.* Три модели философии образования в XXI столетии // Совет ректоров. — 2009. — № 10. — С. 13—24.
- [10] *Freire P.* *Pedagogy of the Oppressed.* — New York: Continuum, 2007 [1970]; *Freire P.* *Pedagogy of Indignation.* — Boulder: Paradigm Publishers, 2004; *Gadotti M.* *Pedagogia da Terra.* — Sao Paulo, Brazil: Peiropolis, 2000.
- [11] *Mignolo W.* *The Darker Side of the Renaissance.* — Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.

- [12] *Garcia J.* Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna: Aprender En La Sabiduria Y El Buen Vivir = Learning Wisdom and the Good Way to Live. UNESCO, Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004.
- [13] *Mignolo W.D., Tlostanova M.V.* Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas. — Forthcoming, University of Pittsburg Press.
- [14] *Gordon L.* Disciplinary Decadence: Living Through in Trying Times. — Boulder, 2006.
- [15] *Panikkar R.* What is comparative philosophy comparing? // *Interpreting Across Boundaries: New Essays in Comparative Philosophy.* — Princeton University Press, 1988. — P. 116—136.

CRITICAL PEDAGOGY OF THE 21ST CENTURY OR, HOW «TO LEARN TO UNLEARN»

M.V. Tlostanova

Department of History of Philosophy
School of Humanities and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 10a, Moscow, Russia, 117198

The article polemically considers the main aspects of the higher education crisis on a global scale and juxtaposes the epistemic, axiological, existential and other bases of the Western and non-Western ways of its overcoming. Specific attention is paid to the comparison between the «Davos culture» phenomenon in higher education and the really existing Intercultural University of the Indigenous peoples and nations of Ecuador, built on alternative principles.

Key words: knowledge, education, hermeneutics.