Постгуманизм в проекции на современное университетское образование как предмет исследования

Коржуев Андрей Вячеславович – д-р пед. наук, профессор, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М.Сеченова (Москва, Россия); akorjuev@mail.ru

Икренникова Юлия Борисовна – канд. пед. наук, доцент, Российская государственная академия интеллектуальной собственности (Москва, Россия); ikren@yandex.ru

Ефимушкина Светлана Валерьевна – канд. пед. наук, доцент, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия); 7791svetik@mail.ru

Аннотация. *Философами, психологами и социологами отмечается, что идеалы рожденного почти пять столетий назад гуманизма в целом и в приложении к университетскому образованию претерпевают серьезную трансформацию. Многие авторы считают, что традиционные гуманистические идеалы уступают место постгуманизму, который, в свою очередь, далек от теоретического совершенства и находится в стадии содержательного и логического выстраивания. При этом практика университетского образования сталкивает его участников и социум с различными феноменами, явно не вписывающимися в традиционную гуманистическую парадигму. Все это обусловливает актуальность социально-философского осмысления постгуманистических реалий отечественного университетского образования. Целью предлагаемой статьи являлась попытка спроецировать проблему постгуманизма в университетском образовании в сегмент корректного научного диалога по данной теме с использованием: а) элементов ретроспективного анализа источников аксиологического поля, среди которых особое внимание уделялось тем, в которых акцентировались постгуманистические проявления в вузовском обучении и воспитании; б) метода определения характеристик предмета исследования на основе предшествующего его описания и поиска «белых полей»; в) методов научной аналогии и обобщения данных с дополнением и детализацией выявленных ранее характеристик объекта исследования. Результатами исследования стали выявленные особенности научного диалога по заявленной тематике: а) включение в его эскиз инвариантного ядра, не меняющегося при переходе к постгуманизму (традиционные гуманистические идеалы в совокупности с ориентацией на критическое мышление) и подробный анализ аналога такого диалога, найденного в литературе; б) определение методологической специфики такого диалога, раскрытой через проблемы при работе на теоретически незавершенном поле (трудности при раскрытии семантических полей базовых понятий, трудности выявления причинно-следственных связей и нахождения способов управления следствиями; проблемы достоверности выводов при использовании модальной логики, логики норм и оценок).*

Ключевые слова. *Современный университет, гуманизм, постгуманизм, научный диалог, методологическая корректность.*

Вряд ли можно усомниться в том, что в последние три десятилетия проблема гуманизации образования не покидает страницы педагогических и психологических изданий, обсуждающих проблемы профессионального образования [1]. При этом следует отметить, что многие авторы трактуют гуманизацию образования в стиле классической антропологии, несмотря на результаты

нейронаук, концептуальные и прикладные достижения когнитивизма и других направлений неклассической и постнеклассической философии. Традиционными стилистическими клише, присутствующими в текстах соответствующей тематики, являются «субьект-субьектные отношения», «личностно ориентированный подход», «создание в образовательном пространстве университетов коммуникативной среды, обеспечивающей поле для полноценного диалога ее компонентов», «демократизация вузовской жизни», «психологически комфортное педагогическое взаимодействие», «академические свободы» и ряд аналогичных по смыслу других [1– 4]. Серьезные трансформации социальной жизни последних десятилетий так или иначе заставляют обратиться к направлению философии, именуемому постгуманизмом. Наш источниковый поиск обнаружил первое упоминание о постгуманизме в работе И.Хассана, в которой отмечалось, что «пять веков гуманизма приближаются к концу, и гуманизм превращается в нечто, что за неимением лучшего имени вынуждены назвать постгуманизмом» [5]. Здесь весьма неоднозначной является интерпретация, отвечающая на вопрос о том, является ли постгуманизм тем, что приходит на смену гуманизму (после, вместо гуманизма), или тем, что органично впитывает гуманизм, вносит в него те или иные поправки, конструктивно развивает гуманистические постулаты. В связи с этим интересно и мнение Ж.Паича, диадно проблематизирующее постгуманизм: а) новая парадигма науки и философии, пытающаяся концептуально отобразить человека нового социума, или б) «речь о состоянии, процессе и утопическом проекте достижения того, что полностью превосходит раннего человека в духовном и биологическом устройстве» [2]. Некоторые авторы находят корни постгуманизма в текстах адептов русского космизма В.И.Вернадского, К.Э.Циолковского, А.Л.Чижевского [6]. Негативные интенции постгуманистической парадигмы обнаруживаются в текстах Р.Брайдотти: «Постгуманистическая перспектива основывается на предположении об историческом упадке гуманизма, но идет дальше в поисках альтернатив, не погружаясь в риторику человеческого кризиса» [9]. Уже это утверждение вполне просвечивает и противоречивость постгуманизма: он существенно удаляется от признающего высшую роль человека классического антропоцентризма и одновременно ратует за формирование постчеловека со сверхвозможностями [7–13].

Признанное научным сообществом в качестве позитивно ценного концептуальное ориентирование педагогической науки на проблематику и выводы современной философии, с одной стороны, и явно обнаруживающиеся нестыковки и трудноразрешимые проблемы в развитии современного университетского образования, с другой, обусловливают необходимость обращения к «наследнику» педагогического гуманизма, имеющему солидный историко-социальный возраст и постепенно отвоевывающему у гуманизма лидирующие позиции.

Конкретика постгуманизма как возможная база современного переосмысления концепций университетского образования. Постгуманизм на сегодня пока еще находится в стадии теоретического оформления (выстраивания). С одной стороны, он ориентируется на постчеловека, обладающего биологическим совершенством, способного конструктивно сочетать разум и искусственный интеллект, альтруистически и эмпатично выстраивать отношения с окружающими. С другой – просматривается весьма печальный сценарий хаотичного смешения разума и искусственного интеллекта, при котором человек становится органичной составляющей техносферы, когда явно

фиксируется доминирование прагматического начала в противовес идеям заботы о благе окружающих. Безусловно, эти две позиции только приблизительно ограничивают «снизу» и «сверху» спектр параметров постгуманистического социума, и реально различные сюжеты будут сложным по форме и содержанию сплетением уходящей в прошлое гуманистической классики и трансформирующей ее постнеклассики в соответствии с социальными вызовами современности.

Вся тезированная философия и описываемая ею реальность обусловливают серьезный пересмотр смысловой части сферы университетского образования. Например, известный из огромного множества работ тезис о субъектности (студент и профессор – равноправные субъекты образовательного процесса) существенно проблематизируется: открытость взаимного общения педагога и ученика (один из стержневых тезисов гуманизма) сегодня трансформируется, как минимум, по причине интенсивного включения в обучение адаптивных технологий и искусственного интеллекта. Они в значительной мере заменяют университетского преподавателя, и сегмент контактного общения (глаза в глаза) существенно сужается, и, следовательно, снижается ресурс вузовского воспитания, потенциал ценностного влияния старшего поколения на студенческую молодежь, от этого поколения современными технологиями быстро отдаляемую. Для выполнения предлагаемых преподавателем заданий для самостоятельной работы студент, владеющий современными технологиями, пытается использовать готовые блоки и информационные ресурсы с целью минимизации интеллектуальных усилий. В связи с этим перед преподавателем встает задача распознать в отчете студента ту часть, которая без осмысления заимствована или генерирована нейросетью, мотивировать студента к дополнительному смысловому включению в предложенное задание с представлением повторного отчета. Только что отмеченное делает понятным и значимое смещение акцентов в таких тезисах классического гуманизма как «раскрытие потенциала студента», «обучение на основе ранее приобретенного опыта и его обогащения», «ролевое смещение университетского преподавателя»: от единственного студенческого авторитета к соучастнику учебного познания, триггеру для освоения студентом смысловой части образовательных дисциплин и рождения интеллектуального продукта, являющегося для студента субъективно новым.

Особые трудности в процессе перехода к постгуманистической парадигме для университетского сообщества связаны с реализацией ценностной составляющей *педагогического взаимодействия*. Классический гуманизм уделял этой категории очень серьезное внимание, постгуманизм выставил перед разработчиками и идеологами университетского образования обойму крайне трудных проблем и вопросов аксиологического статуса. Какова мера (пропорция) в сочетании собственных личностных и профессиональных интересов готовящегося к вступлению в профессиональное сообщество студента; в какой новой современной конкретике можно категоризировать альтруизм, эмпатию, прагматику; как понимать феномен свободы, какие традиционные ценности доминируют, какие уходят на второй план – все эти вопросы выходят на повестку дня идеологов и практиков трансформирующегося университетского образования. И конечно, вопрос о нормативах грамотно методологически выстроенного диалога по всему комплексу обозначенных вопросов. Понимая невозможность осветить в одной статье весь комплект поставленных мировоззренческих тем, сфокусируемся на вопросе о том, как в новых постгуманистических реалиях может быть

выстроен методологически корректный научный диалог на содержательном поле университетского образования.

Научный диалог в постгуманистических реалиях на содержательном поле университетского образования. В первом приближении это традиционный методологически корректный диалог, грамотно классифицирующий содержательные поля, предлагающий как можно более вразумительные определения феноменов и объектов с указанием той теоретической сетки, на которую они опираются, подчиняющийся ставшим хрестоматийными правилам выведения следствий, осуществления сравнений, применения аналогий. Это диалог, методологически взвешенно выявляющий причины наблюдаемого характера протекания явлений и соблюдающий осторожность при выводах на основе индукции. Конечно, с акцентом на аккуратное применение неясных понятий [14], на обоснованное использование логики оценок (лучше, хуже, равноценно), логики норм (разрешено, целесообразно в формате желательного, разрешено в случае необходимости, разрешено в крайних случаях, запрещено), логики ценностей (позитивно ценно, негативно, ценностно нейтрально). Здесь пришло время сфокусировать проблему обсуждаемого диалога в формат *критического мышления*, носитель которого стремится к рефлексии результата обращения университетского учебного сообщества к той или иной современной адаптивной технологии, например: личностный и образовательный результат студента, активно заменяющего живой интеллектуальный и эмоциональный контакт с преподавателем общением с нейросетью, не является позитивно ценным (конечно, с подробным анализом объективных обстоятельств, неуклонного и необратимого технического и информационного прогресса, «взвешиванием» плюсов и минусов). Как минимум потому, что освобождает студента от трудоемкой мыслительной деятельности, отучает от нее, приучая передавать функцию самообучения техническому устройству высокого уровня. Приведем конкретные примеры.

В условиях экспансии в область университетского образования искусственного интеллекта и адаптивных технологий предметом научного педагогического диалога часто становится тема личностных приращений студента в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах. Проблема диалога выводится в плоскость модальной логики (позитивно ценно, негативно, ценностно нейтрально). В некотором смысле известным *аналогом такого диалога* является содержание книги М.Шпитцера «Антимозг: цифровые технологии и мозг» [15], в которой автор с использованием аргументов предполагаемой критики от оппонентов постепенно, шаг за шагом транслирует в сознание читателя мысль о том, что интенсивное оснащение учебного контента цифровыми обучающими средствами привело к неоднозначным результатам. Автор приводит данные о том, что у обучающихся в ряде учебных заведений Португалии в 2009 г. после насыщения учебного процесса ноутбуками было диагностировано существенное снижение показателей успеваемости [15, с. 79]. Шпитцер приводит и ряд других фактов: например, в процессе сравнительного эксперимента в 2004–07 гг. в США (штаты Калифорния и Мейн) на объемных выборках обучающихся с одинаковыми стартовыми условиями оказалось, что никаких статистически значимых различий показателей успеваемости у групп, оснащенных цифровым контентом и не использовавших его, не обнаружилось [15, с. 43]. Исследователь также подробно подкрепляет результатами экспериментов вывод о том, что личный контакт студента с преподавателем дает значительно больше материала для переработки сознанием сту-

дента, чем «бедный» контакт через экран и клавиатуру [15, с. 93]. Особое внимание Шпитцер обращает на феномен беспечности по отношению к запоминанию: надежда на то, что все можно найти в сети, приводит не только к ослаблению ресурсов памяти, но и к потере способности к обучаемости, к приобретению новых знаний и к овладению новыми умениями.

Описывая такой письменный диалог автора с читателями как аналог современного научного диалога разработчиков содержания вузовского обучения, мы не могли пройти мимо результатов, связанных со стремлениями студентов всячески освободиться от умственной работы при выполнении заданий преподавателей. Автор адресуется к высшему образованию в США и отмечает, что на сайтах *Cheathouse, Essaytown, AcaDemon* студенты имеют анонимную возможность купить готовые продукты и предъявить их преподавателю без всякого осмысления (или в случае требования устного собеседования поверхностно включиться в содержание купленного продукта). Этот вывод Шпитцер не оставляет голословным: эффект анонимности обращения покупателей готовых академических продуктов преодолевался в эксперименте достаточно грамотно. Исследователи подсчитывали число обращений в *Google* за определенный отрезок времени по ключевым «обманным» словам в запросах покупателей «*buy term paper*», «*buy free research paper*» и им подобных. При этом выявилась корреляционная закономерность: в течение семестра число запросов возрастало вплоть до экзаменационных сессий, в течение каникул резко уменьшалось [15, с. 97]. На языке диалога гуманизма и постгуманизма в высшем образовании данный вывод отображается клише «безответственность молодого поколения за собственное профессиональное и социальное будущее», «пренебрежение честностью в угоду собственной лени» и им подобными. С аналогичным феноменом знаком и любой преподаватель отечественного университета.

Свое исследование отрицательных антигуманных последствий чрезмерной увлеченности студенческой молодежи общением в социальных сетях Шпитцер продолжает обоснованием статистически подкрепленного вывода о том, что чрезмерная склонность к общению в социальных сетях связана с огромным количеством отрицательных эмоций, передаваемых друг другу пользователями. Сравнительный анализ отдает предпочтение позитивно ценным положительным эмоциям, проявляющимся многократно сильнее в процессе общения в реальном мире [15, с. 100]. Автор обоснованно выводит свое обсуждение на синдром одиночества у студентов, предпочитающих сетевое общение, и подкрепляет это мнение ссылкой на книгу «*Alone Together*» (совместное одиночество), опубликованную профессором Массачусетского технологического университета Ш.Терклом. Продолжая этот исследовательский пласт, Шпитцер приходит к важному выводу для обсуждаемой в нашей статье темы: зацикленность на виртуальном общении отрицательно влияет на выработку молодым поколением навыков адекватного социального поведения и негативно сказывается на профессиональной деятельности, в процессе которой умение выстраивания сложной совокупности межличностных отношений крайне необходимо.

Еще один важный вывод необходимо обсудить, предлагая диалог Шпитцера с оппонентами как *аналог* диалога гуманиста образования с постгуманистом. Автор в своей книге утверждает, что способ знакомства и изучения объекта или феномена окружающего мира существенно влияет на то, насколько прочно откладывается результат в головном мозге. На основе серьезных нейрофизиоло-

гических исследований Шпитцер делает вывод о том, что знания, полученные посредством щелчка мыши, намного менее прочны, чем те, которые усвоены при контакте с объектами и феноменами реального мира.

Выводя на поверхность статус содержания цитируемой книги как диалога автора с читателями, отметим, что исследователь отнюдь не зациклен на доказательстве вреда, приносимого цифровым контентом в образовательный процесс; напротив, он периодически приводит мнения своих оппонентов и предсказывает ту критику, которую мог бы вызвать тот или иной его вывод. Так, в книге приводится мнение исследовательницы фирмы *Microsoft* Д.Бойд: «Если мы ограничим интерактивность молодых людей и насильно их погрузим в режим of-line, мы погубим их способность к развитию социальных навыков» [15, с. 176]. Шпитцер приводит и другие мнения оппонентов, которые считают, что в эпоху постгуманизма «появятся супермногофункциональные личности», способные с легкостью заниматься несколькими задачами одновременно, что содержания памяти станут гиперссылками, которые будут запускаться ключевыми словами и едиными указателями ресурсов. Оппонент автора делает вывод о том, что единственное, что преподаватели должны делать, – учить студентов работать с различными информационными потоками. Однако, по мнению Шпитцера, человеческая память не способна запоминать гиперссылки и единые указатели URL – это показывают результаты нейропсихологии. Свое мнение Шпитцер добавляет тезисом о том, что осуществлять грамотный информационный поиск возможно лишь обладая исходными глубокими познаниями в той области, которая соответствует зоне поиска. Этому базовому знанию исследователь присваивает роль эффективного фильтра, способного отсечь массу бесполезных источников и остановиться на тех, которые с большой долей вероятности способны помочь ему. Реально работать с информацией возможно лишь осуществляя герменевтический круг: целое познается через синтез массы деталей, которые затем конкретизируются, уточняются через сконструированное целое. Представители поколения *Digital native* такого круга осуществить не в состоянии, т.к. беспорядочное щелканье по ссылкам не способствует пониманию сути прочитанного, установлению связей с тем, что уже известно. Осознание и усвоение новой информации требует в большинстве случаев многократного ее анализа, возвращения к началу изучаемого фрагмента, повторного логического движения к финальной его части. Ничего общего со «скольжением по ссылкам» такой анализ не имеет. Шпитцер добавляет, что «всякий раз провозглашая лозунги о радикальных переменах в области образования, люди забывают о существовании личных отношений между преподавателем и студентом – когда один может увлекать и вдохновлять другого. Учить – значит раздувать огонь, а не наполнять пустые баки» [15, с. 198]. Шпитцер приводит и данные нейрофизиологии, показывающие способность отсекать несущественные детали в процессе анализа текстов и другой информации: эта способность резко преобладала у тех участников эксперимента, которые не включались в декларируемый адептами повальной цифровизации многозадачный режим (у «многозадачников» уровень сформированности этого умения был гораздо ниже).

Приведенный заочный диалог М.Шпитцера с читателями позволяет, с одной стороны, корректно экстраполировать выводы о чрезмерном увлечении цифровым контентом в вузовском образовании на проблему постгуманизма, одним из главных тезисов которого является «*че-*

ловек – органичная составляющая техносферы». С другой стороны, он позволяет сделать ряд выводов обобщающего характера относительно методологически корректного диалога на выбранном содержательном поле. Во-первых, это многопозиционный, интеллектуально затратный диалог, требующий скрупулезного вдумчивого неспешного анализа затрагиваемых тем. Он затрагивает судьбоносные вопросы как для человечества в целом, так и для системы университетского образования, основной задачей которого является воспроизводство духовного потенциала нации. В плоскости обсуждаемой в статье темы смена мировоззренческих концепций (гуманизм – постгуманизм) заставляет вспомнить о том, что любые воздействия на субъекты университетского образования (преподавателей и студентов) происходят в режиме задействования их внутреннего «Я», сложного процесса внутренней переработки, включающей интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы личности. Масштабы, скорость, глубина и характер внешних изменений в социуме, неизбежное отмирание некоторых традиционных элементов, появление новых принимаются университетским сообществом отнюдь не механически: и студенты, и преподаватели не «всеядны», их реакция на предлагаемые социумом с различной степенью жесткости новации существенно дифференцируется. Достаточно активно и оперативно реагируют на информационно-технологическую экспансию в образовательный процесс студенты; зачастую болезненно, иногда с сопротивлением и длительным критическим осмыслением встречают все обсуждаемое преподаватели, пытаясь включить ураганный электронный контент в рамку выверенных образовательных целей, методик и обучающих технологий, найти целесообразную меру традиции и инновации.

Применительно к обсуждаемому тезису постгуманизма «*человек – органичная составляющая техносферы*» в диалоге возникает сложный вопрос аксиологического ракурса: какие прогрессивные перспективы личностного развития (главный тезис гуманизма) может принести углубленное включение университетского сообщества в техносферу, какие риски оно в себе заключает? Последнее логично связать с возможными деформациями встраивающейся в техносферу личности, с формированием у нее таких качеств, которые не являются позитивно ценными, в той или иной степени отображаемы категориями *регресс* и *личностный кризис*. В связи со сказанным будет уместно привести крайне актуальную для современного этапа развития постгуманистического общества цитату из работы Л.С.Выготского «Исторический смысл психологического кризиса»: «Когда говорят о переплавке человека как о несомненной черте нового человечества и об искусственном создании нового биологического типа, то это будет единственный первый вид в биологии, который создает сам себя» [16, с. 436]. Декларируемый постгуманизмом человек со сверхвозможностями, биологически совершенный тип, сочетающий собственный разум и искусственный интеллект, – то, что сегодня является одной из самых сложных проблем социальной философии, с одной стороны, а с другой – приближающаяся социальная реальность, требующая взвешенной, вдумчивой реакции по поводу того, как этот человек может «создать сам себя», какие гуманистические ценности при этом крайне необходимо сохранить, какие трансформировать, от каких по различным причинам отказаться. Для университетского образования такая реальность выводит на повестку дня клише *критическое мышление*, имманентно встраиваемое в содержание учебных дисциплин, в диалог разработ-

чиков этого содержания, во внеучебный диалог преподавателей и администрации вузов со студентами по поводу оценки конкретных достигнутых ими образовательных приращений. Реальность постгуманизма предполагает насыщение обозначенными в предшествующем изложении вопросами содержания учебных дисциплин гуманитарного блока, исходя из определенных стандартами вузовского образования ресурсов учебного времени, а также дисциплин профессионального цикла, в той или иной степени впитавших в себя результаты критического философского осмысления, сформированные у студентов на начальной ступени обучения.

Как уже отмечалось, диалог гуманизма с постгуманизмом идет в условиях необратимого технического прогресса, в процессе которого сам человек силой своего интеллекта создал технические устройства, способные осуществлять высокоинтеллектуальную деятельность в самостоятельном режиме, иногда принимающие решения, которые их создатель не имеет возможности контролировать. Эта та реальность, с негативными проявлениями которой уже невозможно бороться, а есть шанс лишь вырабатывать адаптивные схемы взаимодействия с ней. Обсуждаемый научный диалог, по нашему мнению, в качестве одного из важнейших вопросов затрагивает такой аспект гуманизма, который отображается клише «современный профессионал с дипломом об окончании университета – человек думающий, включающий в сферу своих интеллектуальных предпочтений решение задач повышенной сложности, *не перекладывающий этот процесс целиком на совершенные технические устройства*». Вдобавок к сказанному, этот готовящийся на университетской скамье к вступлению в профессиональную жизнь индивид постгуманистической направленности не освобождается от ответственности за принятые решения, за их быстрые и отсроченные последствия. Роль сформированного критического мышления в такой деятельности трудно преувеличить.

Диалог гуманизма и постгуманизма применительно к университетскому образовательному пространству дополняем адресацией к категории «время». В психофилософском ключе есть все основания считать, что восприятие индивидом времени в «быстром темпе» в разумных пределах доставляет ему ощущение гармонии, приносит позитивные эмоции, способствует сохранению интеллектуального, психического и физического здоровья, стимулов к длительной активной жизни. Восприятие времени в «замедленном темпе» зачастую сопряжено с депрессивными проявлениями и другим негативом, снижает стимулы к жизни и жизнестойкость, не способствует творчеству. Однако и здесь значение категории «мера» трудно преувеличить: слишком быстрое, ураганно входящее в человеческую жизнь внешнее воздействие вызывает реакцию неоднозначную, в частности боязнь не успеть адекватно среагировать на все изменения, если они заранее не были осмыслены (эффект неожиданности). Сегодня в таком положении оказался и социум в целом, и университетское образовательное сообщество, в частности: влияние техносферы на самые различные аспекты жизни усиливается день ото дня, а способы адекватного реагирования осмыслены пока еще очень рыхло, что толкает к решениям наугад, скоропалительным и с непредсказуемыми последствиями.

Далее мы считаем возможным предложить на основе всего описанного выше ряд особенностей научного диалога гуманизма и потсгуманизма в проекции на университетское образовательное пространство как предмета исследования. В первом приближении такой диалог приводит к выводу о необходимости

определения инвариантного ядра гуманизма – того контента личностных качеств, которые гуманная парадигма предписывает социуму сохранить в современную эпоху, а университетской образовательной среде – транслировать их входящему в профессиональную и социальную действительность молодому поколению. Это традиционные идеалы добра, справедливости, бережного отношения к личности, взаимопомощи и, конечно, идеал рефлексивного, глубоко осмысляющего, критичного отображения в сознании феноменов и объектов окружающего мира. Конкретику трансформации гуманизма в постгуманизм применительно к университетскому образовательному сообществу мы готовы сегодня спроецировать в проблему научного диалога, тезировав его методологические особенности.

К ним относится прежде всего то, что сложная интеллектуальная деятельность в данном случае происходит на весьма рыхло сформированном содержательном поле, находящемся в стадии теоретического выстраивания. Прежде всего это отображается множественностью подходов различных авторов к определению базовых понятий, трудностью ограничения их семантических полей и корректного деления этих полей на части, соответствующие различным ракурсам и сегментам их рассмотрения. Трудностей в обсуждаемом ключе добавляет то обстоятельство, что работа исследователей (участников научных диалогов) происходит на поле аксиологии, которая и в классическом формате подвержена эволюции: например, с середины прошлого столетия в философии науки наблюдалось множество трансформаций в понимании того, что такое научные ценности, каков их контент и как связаны между собой его компоненты. Современное информационное общество и его философское отображение проявляют резкое усиление плюрализма подходов, мнений, идей и выводов в обсуждаемом поле. Диалог гуманизма с постгуманизмом в проекции на современный университет очень сложен в аспекте корректного выявления причинно-следственных связей: контент возможных причин для наблюдаемых феноменов весьма широк, процедура выделения одной причины из нескольких полноценного количественного подтверждения дать не в состоянии (степень проявления того или иного качества индивида в аксиологии математически отобразить очень трудно). Потому исследователям и участникам научных диалогов приходится довольствоваться лишь комплексом возможных причин с предположениями о наиболее значимых. Кроме того, особенностью обсуждаемого содержательного поля является сложность в предсказании способов управлениями следствиями – даже тогда, когда причина каким-либо способом установлена. Третьей особенностью научного диалога на исследуемом нами поле является отстроенность от логики истины (за исключением ряда специфических случаев), ориентированность дискурса на модальную логику, логику норм и оценок, сами выводы которых «ценностно нагружены» и не обладают такой достоверностью, как выводы в других областях знания, даже гуманитарного.

Заключение. Мы надеемся, нам удалось показать, что гуманизм и постгуманизм применительно к современному отечественному университету корректно проецируются (на уровне подпроблемы) в тему методологически грамотного научного диалога, имеющего специфические особенности. Как *объект научного исследования* такой диалог может быть отображен подробно представленным в тексте *аналогом* – посредством анализа заочного диалога немецкого ученого М.Шпитцера о результатах внедрения цифровых обучающих средств в образовательный процесс. В нем отражена широкая палитра

умозаключений на основе эмпирических данных, их теоретического обобщения с использованием результатов нейрофизиологии с предположениями автора о возможных возражениях оппонентов и доведения собственных рассуждений до определенной стадии завершенности. Раскрывая указанный диалог *как объект нашего и последующих научных исследований*, мы включили в его содержательный эскиз инварианты гуманизма, которые могут быть транслированы преподавателями университетов студентам: идеалы добра, справедливости, взаимопомощи, бережного отношения к личности, критического стиля мышления в процессе отображения в сознании объектов и феноменов окружающего мира и принятия на этой основе конструктивных решений по широкому кругу вопросов вузовского обучения и будущей профессиональной деятельности. В остальной части проблемы мы сфокусировали внимание на методологические особенности такого диалога: а) трудности, возникающие по причине нечеткости определения базовых понятий аксиологии (к полю которой относятся как гуманизм, так и постгуманизм); б) трудности грамотного выявления причинно-следственных связей, добавляемые трудностью поиска способов управления следствиями (даже если причина установлена с высокой степенью вероятности); в) пониженная степень достоверности результатов по причине их неизбежной «ценностной нагруженности», ориентированности на модальную логику, а также логику норм и оценок. Все отмеченное дает основания считать, что выявлено и отображено в качестве объекта исследования перспективное и актуальное белое поле педагогики высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Новиков А.М.* Профессиональное образование. М.: Эгвес, 2002. 319 с.

2. *Иванова С.В.* Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. 2010. № 2. С. 91–109.

3. *Иванова С.В., Иванов О.В.* Аксиологические проблемы в эпоху четвертой промышленной революции. // Взаимодействие кафедр ЮНЕСКО с целью стратегического планирования и устойчивого развития: Материалы видеоконференции. СПб.: 2020. С. 53–57.

4. *Иванова С.В., Иванов О.В.* Образовательное пространство как модус образовательной политики. М.: Русское слово – учебник, 2020. 128 с.

5. *Hassan I.* Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture? // The Georgia Review. 1977. Vol. 31. No. 4. P. 830–850.

6. *Брайдотти Р.* Постчеловек. Пер. с англ. Д.Хамис. М.: Изд-во Института Гайдара, 2021. 408 с.

7. *Делез Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия? Пер. с франц. С.Зенкина. М.: Академический проект, 2009. 261 с.

8. *Дескола Ф.* По ту сторону природы и культуры. М.: Новое литературное обозрение, 2012. 584 с.

9. *Криман А.И.* Идея постчеловека: сравнительный анализ трансгуманизма и постгуманизма // Философские науки. 2019. № 4. С. 132–147.

10. *Марков А.В.* Эволюция человека: Обезьяны, нейроны и душа. М.: АСТ, 2011. 464 с.

11. *Этингер Р.* Перспективы бессмертия. М.: Научный мир, 2003. 261 с.

12. *Bostrom N.A.* History of Transhumanist Thought // Journal of Evolution and Technology. 2005. Vol. 14. No. 1. P. 1–25. [Электронный ресурс]. URL: https://nickbostrom.com/papers/history.pdf.

13. *Ferrando F.* Poshumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relation // Existenz: An International Journal in Phylosophy, Religion, Politics, and the Arts. 2013. Vol. 8. No. 2. P. 26–32. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/304333989_Posthumanism.

14. *Ивин А.А.* Логика. М.: Гардарики, 2003. 352 с.

15. *Шпитцер М.* Антимозг: цифровые технологии и мозг. М.: АСТ, 2014. 288 с.

16. *Выготский Л.С.* Собр. Соч. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.

Дата поступления – 12.01.2024

Posthumanism in the projection on modern university education as a research subject

Andrey V. Korzhuev – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia); akorjuev@mail.ru

Yuliya B. Ikrennikova – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Russian State Academy of Intellectual Property (Moscow, Russia); ikren@yandex.ru

Svetlana V. Efimushkina – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia); 7791svetik@mail.ru

Abstract. *Philosophers, psychologists and sociologists have noted that, born almost five centuries ago, the ideals of humanism are undergoing a serious transformation in general and as applied to university education. Many authors believe that traditional humanistic ideals are giving way to posthumanism, which, in turn, is far from theoretical perfection and is considered to be at the stage of substantive and logical building. At the same time, the practice of university education confronts its participants and society with various phenomena that clearly do not fit into the traditional humanistic paradigm. All this determines the relevance of the socio-philosophical understanding of the posthumanistic realities of Russian university education. The purpose of the proposed article is an attempt to include the problem of posthumanism in university education into the segment of a correct scientific dialogue by using: a) elements of a retrospective analysis of the sources of the axiological field; special attention was paid to those in which posthumanistic manifestations in university education and upbringing are emphasized; b) methods for determining the characteristics of the research subject and search for "white fields"; c) methods of scientific analogy and generalization of data with the addition and detalization of previously identified characteristics of the research object. The results of the study revealed the following features of the scientific dialogue on the stated topic: a) inclusion of an invariant core that does not change during the transition to posthumanism (traditional humanistic ideals with a focus on critical thinking) and a detailed analysis of the analogue of such a dialogue found in the literature; b) identification of the methodological specifics of such a dialogue, revealed through problems when working in a theoretically incomplete field (difficulties in disclosing the semantic fields of basic concepts, difficulties in identifying cause-and-effect relationships and in finding ways to manage consequences; problems of reliability of conclusions when using modal logic, logic of norms and assessments).*

Key words. *Modern university, humanism, posthumanism, scientific dialogue, methodological correctness.*

REFERENCES

1. *Novikov A.M.* Profeesionalnoe obrazovanie [Professional education]. Moscow: Egwes, 2002. 319 p.

2. *Ivanova S.V.* Gumanizatsiya obrazovaniya: tseli, zadachi i usloviya [Humanization of education: goals, objectives and conditions]. *Cennosti I smysly* [Values and meanings]. 2010. No. 2. P. 91–109.

3. *Ivanova S.V., Ivanov O.B.* Aksiologicheskiye problemy v epokhu chetvertoy promyshlennoy revolyutsii [Axiological problems in the era of the Fourth Industrial Revolution]. *Materialy videokonferencii «Vzaimodeistvie kafedr YUNESKO s cel'yu strategicheskogo planirovania i ustoichivogo razvitiia»* [Ma-

terials of the videoconference “Interaction of UNESCO chairs for strategic planning and sustainable development”]. Saint Petersburg: Politech-Press, 2020. P. 53–57.

4. *Ivanova S.V., Ivanov O.B.* Obrazovatel’noe prostranstvo kak modus obrazovatel’noy politiki [Educational space as a mode of educational policy]. Moscow: Russkoe slovo – uchebnik, 2020. 128 p.

5. *Hassan I.* Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture? *The Georgia Review*. 1977. Vol. 31. No. 4. P. 830–850.

6. *Braydotti R.* Postchelovek [Posthuman]. Moscow: Institut Gaidara, 2021. 408 p.

7. *Delez Zh., Gvattari F.* Chto takoe filosofiya? [What is philosophy?] Moscow: Akademichesky Proekt, 2009. 261 p.

8. *Deskola F.* Po tu storonu prirody i kul'tury [Beyond nature and culture]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2012. 261 p.

9. *Kriman A.I.* Ideya postcheloveka: sravnitel'nyy analiz transgumanizma i postgumanizm [The idea of the posthuman: a comparative analysis of transhumanism and posthumanism]. *Filosofskie nauki* [Philosophical Sciences]. 2019. No. 62. P. 132–147.

10. Evolucia cheloveka: Obez’iany, neyrony i dusha [Human evolution: monkeys, neurons and the soul]. Moscow: AST, 2011. 464 p.

11. *Etinger R.* Perspektivy bessmertiya [Prospects for immortality]. Moscow: Nauchny mir [Scientific World]. 2003. 261 p.

12. *Bostrom N.A.* History of Transhumanist Thought. *Journal of Evolution and Technology*. 2005. Vol. 14. No. 1. P. 1–25.

13. *Ferrando F.* Poshumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relation. Existenz: *An International Journal in Phylosophy, Religion, Politics, and the Arts.* 2013. Vol. 8. No. 2. P. 26–32.

14. *Ivin A.A.* Logika [Logics]. Moscow: Gardariki, 2003. 352 p.

15. *Shpitzer M.* Antimozg: cifrovye tekhnologii i mozg [Anti-brain: digital technologies and the brain]. Moscow: AST, 2014. 288 p.

16. *Vygotsky L.S.* Sobranie sochineniy [Collected works]. Vol. 1. Moscow: Pedagogika, 1982. 436 p.

Submitted – 12.01.2024