

КАФЕДРА

С.Г. Ильинская

Гуманитарное образование как фактор формирования гражданской идентичности*

Большая Советская Энциклопедия определяет гуманитарное образование как совокупность знаний в области общественных наук (философии, истории, филологии, права, экономики, искусствоведения и др.) и связанных с ними практических навыков и умений, а также как важнейшее средство формирования мировоззрения, играющее огромную роль в общем развитии людей, в их умственном, нравственном и идейно-политическом воспитании. В целом мы и сегодня склонны согласиться с данным определением вышеупомянутого источника, хотя за последние 50–70 лет¹ многое в этом вопросе стало не столь однозначно. Утвердились и тесно переплелись с гуманитарным знанием такие дисциплины, как политология, социология, психология, расширились способы научной классификации. Наряду с простыми заимствованиями, принятыми на Западе, прежде всего библиотечными, появились отечественные классификации, опирающиеся на иные основания, в основном, это классификации ученых – специалистов по философии науки: В.С.Стёпина, В.Г.Горохова, А.Л.Никифорова и др.² Чаще всего сегодня в российской науке принято говорить о социально-гуманитарном (общественно-гуманитарном) знании и образовании³.

* Работа выполнена в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (2009–2013 годы), тема «Проблемы гражданства и идентичности», шифр 2009-1.1-306-077-013.

Общее гуманитарное образование давала в СССР и дает на сегодня в России средняя общеобразовательная школа, где изучаются наряду с естественнонаучными дисциплинами родной и иностранный языки, литература, история, обществознание (ранее – обществоведение), различные виды искусства и др. Как в СССР, так и в современной России предметы гуманитарного цикла включены в программу профессионально-технических и средних специальных учебных заведений независимо от их профиля. На более высоком уровне такие знания получают студенты вузов любой специальности в процессе изучения общественных наук и некоторых социально-экономических дисциплин. Специальное гуманитарное образование по философии, истории, политологии, социологии, психологии, филологии, экономике, юриспруденции, педагогике, искусствоведению, различным видам искусства, культуры и т. д. осуществляется в России в основном университетами и отраслевыми вузами, а по ряду специальностей и средними специальными учебными заведениями.

1. К истории вопроса

Развитие гуманитарного образования в России впервые претерпело кардинальные изменения после Октябрьской революции 1917 г., когда его идейной и методологической основой стал марксизм-ленинизм, а в программу обучения были постепенно включены такие дисциплины, как «Основы марксистско-ленинской эстетики», «Научный атеизм», «Политическая экономия», «Научный коммунизм», «История КПСС», «Марксистско-ленинская философия», «Диалектический материализм» и т. п.

В 1922 г. многие представители старой философской элиты (Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков, Б.П.Вышеславцев, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, Н.О.Лосский, П.А.Сорокин и др.) были высланы из страны как «особо активные контрреволюционные элементы». Подобные акции наносили удар не только по отечественной философии, но и праву, социологии, культурологии, экономике. Любые исследования, вступающие в противоречие с генеральной линией партии, были обречены на забвение, как и их авторы. Питириму Сорокину, чья теория социальной стратификации опровергала

перспективу построения бесклассового общества, еще повезло, поскольку он смог продолжить свои исследования в США. А вот, например, советский экономист Николай Кондратьев, разработавший концепцию длинных волн (циклов экономической конъюнктуры), абсолютно не укладывающуюся в миф о грядущей гибели капитализма, утверждаемый в рамках теории смены общественных формаций, и косвенным образом противоречащую ему, поплатился жизнью за оригинальность своего вклада в науку.

После осуждения культа личности Сталина на XX съезде КПСС (1956 г.) произошло постепенное ослабление жесткого идеологического контроля над общественными и гуманитарными науками, что открыло новые возможности для развития отечественной философской мысли. Однако предшествующий период надолго определил специфику развития философии в СССР: в основном ей предстояло развиваться в качестве истории философии.

Невозможность полемики по острым вопросам, стоящим на повестке дня, провоцировала обращение к неизменным материям. Гуманитарное образование в СССР там, где оно не было связано с задачей обслуживания существующего политического режима, будучи изолировано от насущных жизненных проблем, вынужденно специализировалось на фундаментальном и универсальном знании. Советская номенклатура изымала из открытого обсуждения только отдельные темы, небезопасные с политической точки зрения. А научную любознательность во всех остальных вопросах поощряла, печатая огромными тиражами историков Ю.Я.Перепелкина, М.И.Рижского или Н.Я.Эйдельмана. Косвенным образом это способствовало тому, что советская интеллигенция получала вместе с универсализмом некий критический потенциал, который в итоге и привел к трансформации системы. Ведь если человек научился думать и разобрался в социальном устройстве нескольких обществ, хотя бы и древних, он уже не будет некритично воспринимать официальную пропаганду. Кстати, многие гуманитарии – выпускники советского периода, в силу своего «немозаичного»⁴ типа мышления, оказались востребованы как за пределами трансформировавшегося государства, так и на рынке труда внутри страны: философский факультет Московского государственного университета дал постсоветской России не меньше эффективных бизнесменов и менеджеров, чем МВТУ им. Баумана.

Российская образовательная политика становится намного более гибкой в 1990-е гг.: активно создаются классы с гуманитарным уклоном, а также специальные лицеи, гимназии, языковые школы и т. п. учебные учреждения; впрочем, данная тенденция была характерна еще для позднего советского периода. В школьную программу включают такие предметы, как граждановедение, основы экономики и мн. др. Возникает значительное число новых гуманитарных вузов: Государственный академический университет гуманитарных наук, Российский государственный гуманитарный университет и проч.; в их числе есть совместные российско-западные (российско-британская Московская школа социальных и экономических наук, Международный университет в Москве и др.), в вузовской программе появляются новые учебные дисциплины: социология, политология, культурология, религиоведение, этика, эстетика и др., существенно модифицируется и расширяется преподавание курсов философии.

Остановимся предметно на отдельных отраслях социально-гуманитарного знания. Начнем с психологии, хотя многое, сказанное автором по поводу этой, будет справедливо и для иных специальностей.

Драматичный процесс переоценки и пересмотра принципиальных позиций советской *психологии*, прежде всего ее методологических оснований, восходящих к марксизму, начался после распада СССР. Критике подвергся главный тезис – положение о том, что марксизм является единственной теоретической основой психологии⁵. В новой исторической ситуации, сложившейся в России на волне энтузиазма и в условиях идеологической свободы, в период, когда творцы научных теорий уже не могли вступить в диалог со своими критиками, началось наступление на советскую психологию. От тезиса о безусловном приоритете всего, что было создано в советский период, произошел крутой поворот, по существу, к отрицанию его значения⁶. Одной из особенностей психологии постсоветского периода является ее постепенное сближение с практикой и превращение в востребованную науку, представляющую реальный интерес для различных видов социальной практики. Исторический разрыв между отечественной и западной разновидностями психотерапии поставил российскую систему подготовки психологов перед фактом необходимости не проходить заново всю

историю развития психотерапии, а перенимать уже наработанное. Вследствие этого ситуация с психотерапевтическим образованием в России сложилась уникальная: ее преимущество состояло в возможности выбора между школами и направлениями, а недостаток – в нехватке базового или классического психотерапевтического знания⁷. В то же время, например, Е.Б.Фанталова в ходе своей практической работы пришла к выводу, что большинство подходов и психотехник западной и американской практической психологии, не будучи предварительно приспособлены к русскому менталитету, не могут быть перенесены на «нашу русскую, глубоко специфическую душевно-духовную почву». Она призывает к тому, чтобы, «не сбрасывая со счетов» весь имеющийся позитивный зарубежный опыт, подумать и о сугубо отечественных, русских приемах практической психологии в соответствии с запросами «внутренних миров» соотечественников «в наше столь нелегкое, смутное время»⁸. Исследовательница подчеркивает своеобразие «внутреннего запроса» отечественного клиента и в связи с этим специфичность взаимодействия в диаде «психолог-клиент». Немало других российских психотерапевтов также говорят о необходимости искать свой собственный путь, развивать отечественные традиции психологической помощи, например, в русле славянской духовной культуры, исконной для нашей страны, в русле возрождающейся ныне в России святоотеческой психотерапии. В лоне русской православной церкви, на протяжении столетий привычно заботящейся о духовном здоровье человека и его нравственности, сложилась, по их утверждению, поистине уникальная система целительства души, которая все чаще привлекает внимание психологов⁹. Итак, на сегодня большинство российских психологов и психотерапевтов заявляют о необходимости критического переосмысления западного опыта¹⁰.

Обращаясь к *философии*, следует отметить, что в ней за последние 20 лет были ликвидированы лакуны исследований, вызванные идеологическими причинами. Это касается византийской философии, религиозной философии средневековья, тех западных отдельных мыслителей, на которых лежало клише антикоммунистов и т. д. Но, прежде всего, конечно, имеет отношение к русской религиозной философии «серебряного века», которая с триумфом вернулась из эмиграции и в каком-то смысле

изменила философский ландшафт, не только само представление о русской философии, но и место русской философии в целом в составе философских наук.

Но наибольшую пользу из эпохи перемен извлекли для себя российские системы подготовки экономистов и социологов, которые развивались по несколько различным сценариям. *Социология* как наука в СССР вообще не существовала, исследования по некоторым направлениям осуществлялись лишь в 1920–30-е, 1960–80-е гг. Тем не менее накануне перестройки сформировался корпус отечественных ученых, пришедших из философии, истории, экономики и других областей знания, которые не просто заимствовали западные разработки, а развивали социологию именно в качестве отечественной науки: В.А.Ядов, А.Г.Здравомыслов, Т.И.Заславская, Л.М.Дробижина, в ряды этих ученых влился также и российский-британский исследователь Теодор Шанин.

Как на развитие теоретической *экономики*, так и на систему обучения будущих экономистов-плановиков оказало существенное влияние отсутствие в СССР рыночного сектора. Отчуждение от западной науки выражалось в критическом, в лучшем случае – снисходительном отношении даже к наиболее признанным трудам, декларировании абсолютного превосходства советской школы. Стандартным приемом было отождествление западной и буржуазной науки, ее восприятие как служанки эксплуататорского класса. Главным негативным следствием такой изоляции было отсутствие здоровой научной конкуренции. От идеологического противостояния, безусловно, страдала и западная наука, не имевшая условий для объективного изучения советского опыта. Однако уже в конце 1950-х взаимное отчуждение в экономике сменяется периодом «наведения мостов». Этот процесс идет в наименее идеологизированных областях, где практикуется применение математических методов, системного анализа, информатики. Те западные ученые, которые пришли к пониманию недостаточности рыночных механизмов для гармонизации пространственного развития, изучают советский опыт планирования, хозяйственного освоения новых регионов и формирования территориально-производственных комплексов, социального протекционизма¹¹.

В 1990-е в России активно переводятся и внедряются в образовательный процесс западные учебники, начиная от популярного «Экономикс» Пола Хейне до фундаментального одноименного

труда Стэнли Фишера, Рудигера Дорнбуша, Ричарда Шмалензи или «Истории экономической теории» Такаши Негиши. Буквально за одно десятилетие выходят и отечественные учебники по микро- и макроэкономике, региональной экономике, финансам и многим другим экономическим дисциплинам. Бурными темпами идет критическое осмысление собственного опыта, к сожалению, поныне невостребованное правящей элитой. Уже в 2000 году ныне покойный академик Д.С. Львов издает свой фундаментальный труд «Путь в XXI век: стратегические проблемы и перспективы российской экономики», в котором присутствует и критическое переосмысление передовых западных наработок в области экономики, и беспристрастный анализ российских реформ, и собственная стратегия экономического развития.

Что касается *юридического* образования, то в нем, как известно, на протяжении всего советского периода господствовал правовой позитивизм, распространившийся на правоприменительную практику, так же как и на обыденные представления граждан о законе. Естественно-правовая традиция у нас практически отсутствует по настоящее время. Не будучи специалистом в этой сфере, ограничусь указанием, что нерешенной задачей остается здесь привитие обществу посредством подготовки юристов знаний о естественном праве.

Из всего гуманитарного цикла наиболее неоднозначным образом период либерализации отразился на *истории*, прежде всего отечественной, как науке и учебной дисциплине. Шутка о том, что Россия – страна с «непредсказуемым прошлым», не лишена горького смысла. Действительно, история в нашем государстве только в XX в. переписывалась несколько раз. Вскоре после Октябрьского переворота весь имперский период развития окрашивается в мрачные тона. Однако, начиная с 1930-х годов в рамках политики по формированию единой гражданской советской нации многие события и ключевые фигуры российской истории реабилитируются (Суворов, Петр I и т. д.).

В последующие годы в преподавании истории практиковался более взвешенный подход, хотя обязательной по сей день остается практика сокрытия неблагоприятных для режима фактов и сохранения идеологических интерпретаций. Одним историческим фигурам (Степан Разин, Емельян Пугачев) приписывается чуть ли не

революционное сознание, деяния других замалчиваются или очерняются (генерал Ермолов и др.). Да и всемирная история трактуется по-старому – в соответствии с теорией смены общественных формаций и классовой борьбы. Справедливости ради заметим, что в прошлом данная тенденция была характерна не только для СССР, но и для антагонистической ему системы. Прогрессистские интерпретации истории на Западе отличались лишь тем, что венцом развития человеческого общества виделся не коммунизм, а либеральная демократия. Так в США, по свидетельству Майкла Паренти, в 1980-е гг. «учебники для начальной и средней школы и даже для колледжей редко упоминают – и то лишь вскользь – историю борьбы трудящихся и роль американских корпораций в эксплуатации и отставании стран “третьего мира”. Почти ничего не говорится о борьбе закабаленных служащих, рабочих-иммигрантов латиноамериканского, китайского и европейского происхождения, мелких фермеров. История сопротивления рабству, расизму и экспансионистским войнам в США практически не преподается. Зато каждый на зубок заучивает, что в “холодной войне” винить должно Советский Союз. Во многих штатах закон требует включать в учебные планы изучение “зол коммунизма”... Профессора, преподаватели и даже студенты колледжей, проявляющие инакомыслие и склонные к политической деятельности, подвергаются дискриминации: они получают отрицательные отзывы и оценки, их лишают поощрительных стипендий, средств на научные исследования и работы»¹². «Новый» (по терминологии Х.Арендт) деспотизм на Западе, в отличие от «старого» на Востоке, отдает приоритет экономическим методам установления контроля над поведением человека. «Разница методов обуславливает разницу форм сопротивления и степеней их эффективности. Абсолютно нельзя себе представить, чтобы “новый деспотизм” рухнул от “гласности”, от доведения до сведения общественности, скажем, факта геноцида индейцев Оклахомы ради рационализации нефтедобычи или окружения территории США благодаря самой беззастенчивой агрессии против Мексики и ее последующего расчленения. “Гласность” тут не сработает, ибо все эти факты давно “доведены”, но либо вообще не “восприняты” огромным большинством, либо “восприняты” как пусть прискорбные, но “естественные” факты истории, которые “уже не изменишь”. В то же время в СССР “доведение

до сведения общественности” фактов сталинских (и позднейших) злодеяний, которые тоже “уже не изменишь” были “восприняты” миллионами людей, превратившимися на несколько лет в политически озабоченную и читающую публику, и она оказалась готовой действовать ради изменения режима»¹³.

Автор настоящего материала окончила школу в 1991 г., незадолго того, как СССР исчез с политической карты мира. Новые учебники еще не были написаны. А учителя истории уже не знали, что говорить ученикам на уроках, как им преподавать историю... Вся пресса пестрела разоблачительными, да и просто скандальными статьями. Для сознания советского человека, привыкшего верить печатному слову, это был страшный мировоззренческий удар. Учебники, особенно по новейшей истории, издававшиеся в 1990-е гг., большей частью демонстрировали негативное отношение к собственной истории, некоторые были написаны наспех, часто детям преподносились еще не «устоявшиеся» концепции.

В 2000-е гг., одновременно со стабилизацией политической системы в России, стала заметна некоторая обратная «патриотическая» тенденция: учреждена Комиссия при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России, из списка рекомендованных в школах учебников истории исключены учебные пособия, изданные благодаря поддержке западных фондов (например, Фонда Сороса по программе «Обновление гуманитарного образования в России») или написанные авторами, излишне критично относящимися к некоторым фактам отечественной истории (например, учебник по отечественной истории XX в. И.Долуцкого).

В настоящее время под руководством академика А.О.Чубарьяна реализуется ряд проектов по подготовке и внедрению инновационных учебно-методических комплексов, дающих старшеклассникам и первокурсникам представление об истории как о науке, обладающей собственными методами исследования для получения объективной информации о прошлом и позволяющей раскрыть закономерности развития общества, государства и личности¹⁴.

В *политической науке* необходимость приступать к чтению вузовского курса с методологии реализуется уже, как минимум, на протяжении десяти лет, и это непосредственно отражается на качестве многих отечественных учебников для высших

учебных заведений¹⁵. Я начинаю свою первую лекцию по политологии для первокурсников с рассказа о том, что это мультипарадигмальная наука, привожу примеры трактовок базовых политических категорий, которые даются с позиций различных методологических подходов, а в конце лекции неизменно получаю из аудитории вопрос: «Хорошо, а все-таки, как все обстоит *на самом деле?*» Честно отвечаю, что не знаю, что в гуманитарных науках сложно говорить об объективном знании, можно только, работая в той или иной парадигме и отдавая себе в этом отчет, представлять более или менее аргументированную точку зрения. Наиболее дотошные студенты и тут не отстают: «Тогда ответьте, *а как Вы считаете?*»

Политология существовала и в СССР, еще не будучи институционализирована в отдельную учебную дисциплину. В 2008 г., к 50-летию юбилею политической науки в России, был даже выпущен сборник работ ведущих отечественных политологов¹⁶. С 1955 г. в Академии наук СССР работала Советская ассоциация политических (государствоведческих) наук. Специфика развития отечественной политологии проявилась в стремлении к детальной разработке таких категорий, как государство, политическая власть, политический режим, политическая идеология, тогда как другие важнейшие категории: политические процессы, политические институты, политическая культура, политические элиты и др. – не входили в сферу интересов отечественных политологов. Причина проста: в стране не признавался такой объект политики, как спонтанная человеческая деятельность, в качестве объекта изучения признавалась лишь политика государства по отношению к своим гражданам. Политические исследования осуществлялись институтами государства и права. Российская политология, переживая в конце XX в. **период бурного развития**, в основном развивалась путем заимствования западных наработок¹⁷. Одна из важнейших задач, которая в этой связи стоит перед отечественной политической теорией, – переосмысление значительного количества понятий применительно к российской действительности, поскольку простой перенос их либерального содержания приводит к изображению нашей страны в виде «бездны авторитаризма»: по западным меркам мы просто обречены оставаться негражданскими и недемократическими. Нельзя не

учитывать и тот факт, что многие категории классической западной политической науки иррелевантны социально-политическим процессам незападного мира.

Аналогичная работа по переосмыслению проводилась в свое время в других странах вторичной модернизации: в качестве примера можно привести, например, судьбу понятия «гражданское общество»¹⁸. Внедрение идеи гражданского общества осуществляется и в сегодняшней России. В противовес тезису об извечной российской авторитарности, выходят монографии¹⁹ и защищаются диссертации²⁰, в которых бережно вычленяются те моменты российской истории, когда «протогражданские» тенденции имели реальный политический вес.

Конечно, очень многое зависит от конкретного учебного учреждения и конкретного преподавателя политологии: бывает и так, что в современной России, впрочем, так же, как и в США, курс политологии знакомит с «символической», а не «реальной» политической системой государства²¹. Большой проблемой в настоящее время является трудоустройство выпускников со специальностью «политолог» в связи с уменьшением количества выборов, заведомой предсказуемостью их результатов и падением спроса на политконсалтинг. На долю нынешних политологов часто остается советский вариант – роль преподавателей обществознания²².

2. Деформация системы образования

Российская либеральная революция наряду с принесенными ею несомненными преимуществами, а именно: возможностью для гуманитария отныне публично мыслить и творить далеко за пределами марксистско-ленинской догматики – имела и ряд негативных последствий в сфере образования, для осознания которых потребовалось некоторое время. А «дикий» капитализм 1990-х нанес настолько серьезный ущерб системе подготовки новых специалистов-гуманитариев, что оправиться от нанесенных ударов она во многом не может до сих пор.

Расскажем об этом подробнее. Первый удар – это *разрушение общественной морали*, самым негативным образом проявившееся как в стенах средней школы, так и в университетских аудито-

риях, в залах заседаний ученых советов. В СССР общественная мораль была одним из самых значимых рычагов общественного контроля, хотя имелись и более жесткие меры, например, угроза исключения из комсомола (партии), практически лишавшая перспектив на получение высшего образования, успешную профессиональную карьеру и т. п.

Мораль, на наш взгляд, один из конституирующих институтов регулирования общественной жизни, без которого ткань социальности буквально расплзается. В особенности это относится к России, где строгость законов, как правило, уравновешивалась необязательностью их исполнения и избирательностью санкций. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. в нашей стране «отменили» общественную мораль. Прежняя (моральный кодекс строителя коммунизма) была развенчана и осмеяна, а новой стал, по выражению академика А. Гусейнова, «долларовый тоталитаризм». «Новые русские» не осознавали своей ответственности перед обществом, не понимали, что даже очень богатый человек не может жить счастливо среди нищих и несчастных сограждан. В стране выросло целое поколение аморальных и асоциальных людей, ее захлестнули проблемы социального сиротства, бытового алкоголизма и общественного равнодушия. И эти беды еще не достигли своего «дна». Когда поколения советских людей, которым активно прививались нормы общественной морали, окажутся в абсолютном меньшинстве или вообще уйдут с исторической сцены, возникнет угроза полного разрыва социальной ткани российского общества.

Отмечу, что в настоящее время наше общество ищет альтернативные источники общественной морали, в том числе и религиозные. Во многих прежних своих публикациях я весьма настороженно относилась к политике российского государства последних лет, направленной на укрепление позиций традиционных религий, к разного рода символическим жестам в поддержку этноцентричного мышления. Однако не исключаю, что в этом может быть спасение для утопающей российской государственности! Общественная мораль – не тот институт, который можно насадить в течение короткого временного отрезка. Разрушение советской морали, имевшей нерелигиозный характер, с неизбежностью повлекло за собой необходимость апеллировать к каким-то иным, «глубинным» или

«природным» идентичностям, которые, кстати сказать, находятся в серьезном противоречии с либерально-демократической «религиозной прав человека»²³.

Любой режим нуждается в «опорах», в нерелексируемых установках, заимствованных из той ценностной матрицы, что является традиционной для данного общества²⁴, а советская мораль с ее жертвенностью во имя великой цели, нестяжательством, пренебрежением к материальному благополучию и проч. очень хорошо коррелировала с традиционной для России православной этикой, весьма и весьма отличающейся от протестантской, ставшей в свое время, по выражению Макса Вебера, «духом капитализма».

Новая атмосфера оказалась губительной для гуманитарной мысли. В обществе, где любые действия оправданы потому, что они приносят доход, где законы принимаются для того, чтобы легализовать расхищение общественного богатства, отсутствуют перспективы гуманитарного знания. Исключение составили лишь экономика и право, ставшие исключительно востребованными специальностями у студентов 1990-х гг. Юридические и экономические факультеты захлебывались от наплыва желающих обучаться на них, в начале 2000-х престижными становятся профессии психолога, политолога и социолога – студенты стремятся получить то образование, которое, как ожидается, в будущем принесет им максимальный доход. Иные гуманитарные факультеты, кроме филологических отделений, обучающихся иностранным языкам, в этот период не могут похвастаться высоким конкурсом и комплектуются по принципу отрицательной селекции: туда идут те, у кого нет перспектив для поступления на более престижную специальность, те, кто хочет получить хоть какой-то диплом о высшем образовании, «отсидеться от армии» в условиях всеобщей воинской повинности и пр.

«Шоковая терапия»²⁵, осуществляемая в ходе первого этапа рыночных реформ, породила *резкую социальную дифференциацию*, ставшую вторым серьезным ударом для всего гуманитарного блока.

В Советском Союзе, где степень допустимого социального неравенства жестко регламентировалась, статус учителя и авторитет школы поддерживались на достаточно высоком уровне. Несмотря на невысокие доходы, научные сотрудники и преподаватели вузов и училищ были признанной интеллектуальной элитой. В 1990-е

между членами российского общества возникает огромный социальный разрыв. Нищенская зарплата, с длительными задержками выплачиваемая на фоне галопирующей инфляции, исчезновение прежних регуляторов общественной жизни приводят к стремительному падению статуса учителя, а позднее и преподавателя вуза, научного сотрудника.

Считаю, что обучение в советской школе было весьма качественным, системным и всесторонним. По физике, математике, химии и многим др. предметам здесь изучались темы, которые на Западе преподают уже в специальных вузах. С гуманитарным блоком дело обстояло не так однозначно, но литература и история преподавались основательно и широко. По мере деградации средней школы в 1990-е годы постепенно снижается и качество высшего образования. В группах и на факультетах уже не единицы «блатных», как это было раньше, а единицы тех, кто поступил благодаря своим знаниям. И если раньше неучи постепенно подтягивались на уровень группы, то в новой ситуации талантливые и подготовленные дети начинают деградировать на общем уровне. Постепенно, особенно по мере ухода старой советской профессуры, повсеместной становится практика «покупки» зачетов и экзаменов. А в гуманитарных вузах и на факультетах это происходит с гораздо большей легкостью, нежели в технических, естественных и медицинских, так как изучаемые предметы «менее конкретны». В настоящее время это уже привело к тому, что и за преподавательской кафедрой нередко стоят недостаточно квалифицированные специалисты-гуманитарии.

Третий удар – *коммерциализация образования*. Отметим и еще одну особенность, характерную для СССР: все образование, в том числе и высшее, было бесплатным. В вузы приходили лучшие выпускники школ, отбравшиеся в ходе вступительных конкурсных экзаменов²⁶. Техникумы и профессиональные училища комплектовались школьниками с более слабой подготовкой. Внедрение коммерческого образования в сочетании с российским менталитетом привело к парадоксальным результатам, превратив обучение в вузе в «покупку диплома в рассрочку». Редкие российские вузы решаются отчислять студентов, обучающихся на коммерческом отделении. Не составляют исключения МГУ, МГИМО и др. ведущие учебные заведения, заботящиеся о своей репутации. В них неучи,

как правило, добиваются восстановления на следующий год либо переводятся в вузы рангом пониже и в результате все-таки получают диплом о высшем образовании.

В конце 1990-х – начале 2000-х гг. в стране было открыто большое количество кафедр и специальностей, опять-таки в массе своей социально-гуманитарных, поскольку вузовского возраста достигли дети, появившиеся на свет во время последнего в СССР взлета рождаемости. Так, если в 1993/94 учебном году в Российской Федерации насчитывалось 626 высших учебных заведений, из них 548 государственных и муниципальных, то в 2005/06 учебном году – уже 1068 вузов, из них 655 государственных и муниципальных. Количество студентов на 10 тысяч человек населения также растет: со 176 в 1993/94 учебном году до 495 в 2005/06. В целом число студентов на 10 тысяч человек населения возросло за 10 лет в 2,8 раза, для государственных и негосударственных вузов этот рост составил соответственно 2,45 и 15,2 раза²⁷. Пока рынок реагировал на повышение спроса и шел процесс расширения системы высшего образования, в абитуриентский возраст вступили дети эпохи «демографической ямы» начала 1990-х. В настоящее время налицо снижение конкурса для поступающих в вуз. В перспективе в ближайшие несколько лет высшее образование может стать всеобщим. Но отчислению значительного количества слабых студентов и сокращению числа специальностей и кафедр активно противодействует функция поддержания стабильности социальной системы «российское высшее образование»: а как занять уже работающих преподавателей?

Коммерциализация всех сфер общественной жизни привела к тому, что в 1990-е гг. в России появилось значительное количество политиков, бизнесменов и государственных чиновников, имеющих степень кандидата или даже доктора наук по одной из социально-гуманитарных специальностей просто для повышения престижа, чтобы добавить строчку на визитную карточку. Высшая аттестационная комиссия, контролирующая деятельность ученых советов, постоянно ужесточает требования к процедуре защиты диссертаций, предпринимает иные меры, чтобы «отделить зерна от плевел», но помогут ли они – покажет время.

Кроме того, в России высшее образование, опять-таки прежде всего социально-гуманитарное, которое для неискушенного наблюдателя имеет менее конкретный характер, нежели медицин-

ское, инженерное и т. д.²⁸, выполняет несколько иные функции, нежели на Западе. Это задача социализации, снижения безработицы и т. п. К тому же вузы – это и способ временно занять молодежь²⁹: в противном случае велик риск вовлечения молодых людей в теневую экономику или преступную среду.

Ситуация обострилась в начале 2009 г. в связи с экономическим кризисом, когда у студентов коммерческих отделений возникли трудности с оплатой обучения. Как Президент РФ, так и ректоры ведущих российских вузов выступили в СМИ с призывом к российскому педагогическому корпусу ввести мораторий на отчисление обучающихся в вузах и аспирантурах. В реальности отчислять перестали не только неплательщиков, но и неуспевающих, мотивируя это тем, что студенты получили академические задолженности в связи с необходимостью одновременно работать и учиться, дабы избежать «перегрева» рынка труда.

Существует также некий иррациональный спрос на получение дипломов любой ценой, в том числе для детей со слабыми способностями и в вузах, где качество обучения заведомо невысокое. Родители даже с невысоким достатком стремятся «выучить» отпрыска (в том числе на коммерческом отделении), даже если очевидно, что он не сможет работать по специальности, видя в этом некую гарантию того, что их ребенок впоследствии избежит участи социального аутсайдера. Круг замыкается падением рейтинга «корочки» о высшем образовании (диплом все реже становится признаком квалификации), и все большее число относительно успешных студентов, которые в СССР были бы в лучшем случае «хорошистами», стремится в аспирантуру. Юношей стимулирует также тот факт, что кандидаты наук не подлежат воинскому призыву. Аспирантуры расширяют прием, несмотря на то, что реально выходят на защиту диссертации от 6 до 15 % обучающихся, а ученые советы постепенно снижают требования к качеству представляемых к защите работ³⁰.

Четвертый удар – *реформа, проводимая по западным стандартам*.

С 2002 г. в России проводится эксперимент по внедрению Единого государственного экзамена (ЕГЭ), повторяющего системы выпускных экзаменов в США, Израиле и др. развитых странах. С 2009 г. этот экзамен становится основной формой аттестации выпускников средних учебных заведений. Сторонники новой формы

контроля уровня знаний приводили и приводят в защиту реформы большое количество веских аргументов. ЕГЭ призван был устранить субъективизм в выставлении оценки, ограничить возможности для коррупции на этапе поступления в вуз, обеспечить равный доступ к высшему образованию независимо от материального положения и удаленности проживания абитуриентов от университетских центров. Но эти цели достигаются за счет резкого ухудшения качества образования. Уже на протяжении нескольких лет и учителя, и университетские преподаватели безуспешно доказывают чиновникам, что система тестов, вводимая вместо традиционных экзаменационных вопросов, является совершенно губительной для образования.

Такая система, типичная для американских колледжей, давно является мишенью для критики в Европе и даже в США. Именно ее традиционно считают одной из причин того, что уровень американского массового образования оставляет желать лучшего (несколько элитных университетов не в счет). Отчасти поэтому Соединенные Штаты постоянно нуждаются в притоке специалистов из других стран, от Западной Европы и бывших советских республик до Индии, где обучение студентов основано на иных принципах³¹.

Тесты ориентируют на примитивные решения и стандартные, единообразные, упрощенные ответы. Они могут более или менее успешно применяться в точных науках, хотя и здесь возникают проблемы. В гуманитарных науках введение тестирования означает фактический конец дисциплины как таковой. Тесты по русской литературе с ее глубокой философичностью предполагают заучивание случайных деталей, по которым экзаменатор должен проверить не понимание идейной или эстетической сущности произведения, а читал ли его школьник³². ЕГЭ по истории предполагает знание дат и имен – ничего другого при подобной методике усвоить невозможно. А если и задаются смысловые вопросы, то они предполагают наличие одного заранее известного ответа, исключая всякие самостоятельные оценки и собственные размышления. Новая система сводит к минимуму произвол экзаменатора, но достигается это за счет еще более жесткого подавления личности экзаменуемого. И тот, и другой становятся винтиками единой бюрократической машины, отстраиваемой на месте системы образования.

Часто приходится слышать, что гуманитарные дисциплины не совсем «научны» в привычном для физиков или математиков смысле слова. Но именно этим они и важны для общества. Их изучение необходимо для формирования мировоззрения, для развития личности, способности к компетентному самостоятельному суждению. Они призваны сделать из обывателя гражданина, ибо суть социогуманитарного знания составляет не набор фактов, а понимание процессов. В любую эпоху школьный курс истории составлялся исходя из требований господствующей идеологии. Но даже весьма тенденциозные советские учебники оставляли возможность размышления и самостоятельных выводов, которыми школьники не всегда делились с экзаменаторами. Ориентация на тестирование убивает саму суть исторического знания, его смысл. А факты, заучиваемые для тестов, позднее успешно стираются из оперативной памяти любого нормального человека как ненужный хлам, востребованный один раз в жизни и не имеющий никакой самостоятельной ценности. Высокие баллы по ЕГЭ не могут свидетельствовать также и о знании русского языка. Никогда еще российские преподаватели не сталкивались с таким потрясающим феноменом, как абсолютное игнорирование большинством студентов элементарных правил воспроизведения слова на письме в последние годы. Что явилось причиной этого? Думается, здесь целый комплекс проблем. Но прежде всего, сказалось бездумное натаскивание старшеклассников на тесты ЕГЭ. Вставлять буквы в напечатанный текст, отмечать галочками правильный ответ – эти навыки далеки от практики собственно письма, воспроизведения текста³³.

В 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу, взяв на себя обязательства к 2010 г. достичь заявленных странами-участницами весьма пространных целей. Это было сделано без учета того, что российская система высшего образования складывалась в течение XX в. относительно самостоятельно, ориентируясь на потребности советского общества, прежде всего на потребности ускоренной модернизации страны.

Программа нашей средней школы была задумана так, чтобы человек получил достаточное общее образование и профессионализировался в вузе. В 10 и 11 классах уже сейчас существуют специализированные программы, получающие все большее распространение. Возникает вопрос: если человек уже подготовлен к

специализации, зачем его опять четыре года учить по общей программе с элементами специализации? Получается, что бакалавриат – вообще лишнее звено в российской образовательной системе!

Автор статьи окончила среднюю школу с физико-математическим уклоном на периферии советской империи (г. Фрунзе, ныне Бишкек – столица Кыргызстана). В процессе нашего обучения широко привлекалась научная литература, в том числе вузовские учебники, специальные научные журналы («Квант» и т. п.), практиковалось значительное количество творческих («недельных») заданий. Приветствовалась вариативность мышления: лучше решить одну задачу несколькими способами, нежели несколько – одним. Кстати, при поступлении на экономический факультет большинство заданий на письменном экзамене по математике я решила несколькими способами. Недавний поиск бывших одноклассников в Интернет-сети выявил, что половина из них сегодня проживает и работает в Москве (в основном в качестве банковских служащих среднего звена, экономистов, аудиторов и т. п.), а половина (в основном в качестве специалистов по IT) рассеялась по миру: США, Канада, Германия, Израиль и т. д. По иронии судьбы востребованными оказались именно те, не унифицированные кадры.

По-видимому, и в Европе Болонский процесс будет способствовать улучшению управления образовательными процессами ценой ухудшения их качества. Что же ждет Россию? Остается только гадать. Внедрение ЕГЭ уже привело к неожиданному эффекту, когда коррупция спустилась из вузов на уровень школ. При этом оно отнюдь не ликвидировало репетиторство, которое выродилось в «натаскивание» к тесту. Реформа по Болонской системе в настоящее время приводит к сокращению количества часов, выделяемых российскими вузами на преподавание философии и других гуманитарных дисциплин. Однако без гуманитарного образования нельзя достичь полноценного формирования мировоззрения молодого поколения. Вариативность, модульная система обучения (когда студент сам формирует свою нагрузку и выбирает наставников, которые будут помогать ему в этом процессе) не согласуются со сложившейся в России системой распределения преподавательской нагрузки, организацией работы вузов, характером контактов между преподавателями и студентами. А как быть с дискуссионностью многих про-

блем, с сосуществованием разных, порой противоречивых научных школ и концепций? Нужно очень хорошо знать содержание профессии, суть квалификационных и профессиональных требований, разбираться в предлагаемых для изучения предметах, чтобы самостоятельно составить учебную программу. Имея опыт обучения как в российском университете, так в магистратуре западного образца, отчетливо понимаю: для того, чтобы быть готовым ко второму типу обучения («кредитная» система, возможность формировать программу по личному выбору и т. п.), нужно быть зрелой личностью, уже имеющей за плечами вуз и опыт работы. Такой вариант подходит для России лишь в качестве профессиональной переподготовки. К тому же в стране уже есть огромное количество людей, имеющих диплом о полном высшем образовании, что ставит серьезный вопрос о конкурентоспособности будущих бакалавров на рынке труда.

3. Каковы перспективы?

Перед мировым гуманитарным сообществом сейчас стоят очень сложные задачи. Мы живем в эпоху, когда перемены совершаются так быстро, что часто их начинают осмысливать только постфактум. У российской науки есть потенциал для исследования состояния современной цивилизации, ее базисных ценностей, точек роста новых ценностей в разных областях культуры, понимания того, к чему приводят современные технологии. Культура в широком смысле, включая в себя и образование, и стили жизни, приобретает на современном этапе гораздо более весомое значение и, возможно, становится определяющим фактором конкурентоспособности государств. Поэтому гуманитарное образование уже не может рассматриваться в качестве простого дополнения к образованию естественнонаучному или техническому; оно приобретает самостоятельную и притом решающую роль. И я в этом вопросе скорее склонна примкнуть к У.Беку, считающему, что постсовременное общество не может не быть рефлексивным, нежели к З.Бауману, полагающему, что система образования сохраняется «несмотря на постмодернити»³⁴. А для процесса рефлексии нужны устойчивые точки опоры, т. е. системность и некая, пусть локальная, относительная универсальность мышления.

Перспективы развития гуманитарного образования в России не могут обеспечиваться в отсутствие собственной философии в этом вопросе. Как уже было отмечено выше, многие российские проблемы в данной области носят весьма специфичный характер, поэтому специфичным должно быть и их решение. Успешное развитие страны невозможно в условиях отказа от собственной идентичности. Нельзя даже надеяться на какие-то прорывные технологии в отсутствие собственного проекта развития, собственной повестки дня, спокойного и взвешенного отношения к своей истории. Такой стране, как Россия, нельзя жить без собственной философии гуманитарного образования, довольствуясь некритичным заимствованием западного опыта. Такая перспектива лишает нашу страну смысла существования, обрекая ее на окончательное расчленение и превращение в сырьевой придаток: ни естественные, ни технические науки успешно развиваться в этих условиях не смогут никогда. Тем более, что современный Запад находится в глубоком мировоззренческом кризисе и никак не может быть примером успешного развития.

По счастью, для российских гуманитариев уже стал историей период отсутствия финансирования, период проблем с изданием книг. Наша власть наконец-то осознала, что без аутентичной гуманитарной мысли нет и не может быть никакого успешного экономического проекта, никакого прорывного варианта развития. Помимо общих программ по поддержке отечественной науки, содействию закрепления в ней молодых специалистов и т. п.³⁵, автору настоящей статьи удалось только за последние несколько лет участвовать в целом ряде коллективных научных проектов, выполненных за счет средств Федеральной целевой аналитической программы «Поддержка научного потенциала высшей школы»³⁶. Хотя должна заметить, что при достаточно высоких теоретических достижениях российской науки отставание в части *практической* реализации для отечественных разработок все еще остается значительным.

Даже поверхностный анализ российской эмиграции показывает, что наша система высшего образования неплохо котируется, причем конкурентоспособность соотечественников повышается именно благодаря широте полученных знаний. В отличие от западных коллег, являющихся узкими специалистами, россияне, получившие менее специализированное образование, готовы браться

за что угодно – у них почти все получается. Именно универсальность и известная методическая продуманность российской системы образования делают их конкурентоспособными. Сегодня же во имя якобы «конкурентоспособности» универсальность заменяют унификацией, а методическую продуманность отменяют ради «самоуправления» студентов.

Однако у нашего высшего образования есть ряд собственных задач, которые надо решать, причем интеграция в европейскую систему – далеко не первоочередная среди них. Прежде чем рассуждать о Болонском соглашении «вообще», необходимо понять, как те или иные меры, пусть даже имеющие благие цели, скажутся на реально существующей отечественной системе образования, учитывая ее специфическое развитие в прошлом и особую социальную роль в настоящем.

Устойчивую ориентацию значительной части российских граждан на получение высшего образования нельзя считать просто блажью, странной особенностью менталитета или проявлением загадочной русской души. Упрямая тяга россиян к высшему образованию позволила более или менее сохранить как саму образовательную систему, так и социальную самоидентификацию, позитивную социальную ориентацию большинства граждан, подвергнутых шоковой терапии. Нельзя забывать, что ориентация на получение образования создает и определенную структуру потребления: спрос на книги, компьютеры, Интернет и т. д. Сохраняется определенный тип поведения, который препятствует маргинализации населения, разрушению многих социально значимых связей и норм. Устойчивое стремление к высшему образованию во многом оказалось спасительным для нашего общества. Отсюда не следует, конечно, будто наша система образования пережила кризис безо всяких негативных последствий или что советская система образования была безупречной. Важно осознать, что предпринимаемые на сегодня меры ни одной проблемы российского высшего образования не решат, а многие, напротив, – только усугубят их.

Примечания

- ¹ Первое издание Большой Советской Энциклопедии было выпущено с 1926 по 1947 гг., второе – с 1950 по 1958 гг., третье – с 1969 по 1978 гг.
- ² См., например: *Никифоров А.Л.* Философия науки: история и методология. М., 1998; *Стёпин В.С.* Теоретическое знание. М., 2003; *Стёпин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А.* Философия науки и техники. М., 1996.
- ³ В Большом Энциклопедическом Словаре (1998) на с. 320 история отнесена к гуманитарным наукам, на с. 466 – к общественным, а на с. 787 сказано, что науки бывают «естественные, общественные, гуманитарные и технические». Гуманитарные науки сложно отделить от социальных, поскольку человек в принципе неотделим от общества.
- ⁴ Одним из тех, кто обратил внимание на произошедшую эволюцию рамок современного мышления, был А.Моль. В работе «Социодинамика культуры» (М., 1973. С. 43–46.) он определил «экран знаний» при мозаичной культуре мышления как бесструктурный набор обрывков информации, которую современный человек усваивает в основном через средства массовой коммуникации. Благодаря этому он остается на поверхности явлений, получая случайные впечатления от более или менее воздействующих на него фактов, не прилагая к процессу познания ни силы критического суждения, ни умственных усилий.
- ⁵ *Ждан А.Н.* История психологии: от античности к современности: Учебник для студентов психол. фак. М., 1999. С. 420.
- ⁶ Там же. С. 422.
- ⁷ *Спиркина Е.А.* Новая концепция обучения психотерапии // Психол. журн. Т. 21. № 1. С. 13–14.
- ⁸ *Фанталова Е.Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, 2001. С. 79–82.
- ⁹ *Розин М.В.* Религия и психотерапия: возможен ли кентавр? // МПТЖ. 1994. № 2. С. 191–200.
- ¹⁰ Наиболее прозорливые делали это еще в 1990-е. См., например: *Спиркина Е.А.* Подготовка психотерапевтов и психологов-консультантов (проблемы адаптации западного опыта) // Психол. журн. 1994. Т. 15. № 6. С. 121–127.
- ¹¹ *Гранберг А.Г.* Интеграция в мировую науку // Основы региональной экономики. М., 2000. С. 78–79.
- ¹² *Паренти М.* Демократия для немногих. М., 1990. С. 68–69.
- ¹³ *Капустин Б.Г.* Современность как предмет политической теории. М., 1998. С. 241–242.
- ¹⁴ Автор настоящей статьи принимала участие в подготовке такого инновационного учебно-методического комплекса «История» для 10–11 классов (учебник + DVD с записью видеолекций). М., 2007.
- ¹⁵ См., например: *Пугачев В.П., Соловьев А.И.* Введение в политологию. М., 2000; Категории политической науки. Учебник. М., 2002; *Соловьев А.И.* Политология: политическая теория, политические технологии. М., 2006.
- ¹⁶ Российская политическая наука: В 5 т. / Отв. ред. Ю.С.Пивоваров. М., 2008.

- ¹⁷ *Гаман-Голутвина О.В., Капустин Б.Г., Соловьев А.И.* Совершенствование преподавания политологии. Аналитический доклад. М., 2005.
- ¹⁸ См., например: *Патнэм Р.* Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии. М., 1996. В данном случае, правда, переосмысление осуществлялось с привлечением «внешних экспертов».
- ¹⁹ *Глинчикова А.* Раскол или срыв «русской Реформации»? М., 2008.
- ²⁰ *Летняков Д.Э.* Российская традиция общественно-политического участия (XI – начало XX вв.): Автореф. дис. кандидата полит. наук. М., 2009.
- ²¹ *Паренти М.* Демократия для немногих. М., 1990. С. 408.
- ²² *Ковалев В.А.* Российская политология в условиях инволюции системы образования и социальной деградации // *Мировая политика: проблемы теоретической идентификации и современного развития.* М., 2006. С. 461.
- ²³ Подробнее о конфликте групповых и индивидуальных прав, этноцентричном мышлении см.: *Ильинская С.Г.* Толерантность как принцип политического действия: история, теория, практика. М., 2007. С. 160–175, 222–228. *Ильинская С.Г.* Терпимость и укрепление этноцентричного сознания // *Полис.* 2003. № 6.
- ²⁴ Эта тривиальная на сегодня мысль постулировалась многими консервативными авторами: в XVIII в. – Эдмундом Берком – критиком Великой французской революции, в XX в. – Йозефом Шумпетером в работе «Капитализм, социализм и демократия» и др.
- ²⁵ Девальвация рубля, лишившая всех сбережений десятки миллионов граждан; практический отказ государства от выполнения социальных гарантий; введение частной собственности, а затем и ее перераспределение путем залоговых аукционов, когда государство за государственный же кредит передавало особо приближенным к власти лицам практически все важнейшие отрасли экономики – все это на фоне невыплаты пенсий, социальных пособий и заработной платы, а также массовой безработицы.
- ²⁶ Существовали квоты для «национальных кадров» – представителей этнических меньшинств, сирот, инвалидов, воинов, только что демобилизовавшихся из рядов Советской Армии, и др. категорий.
- ²⁷ *Очкина А.* Концепция изменилась? // *Левая политика.* 2007. № 1.
- ²⁸ Эту особенность очень метко подмечал З.Бауман в работе «Мыслить социологически», когда писал о том, что дилетанты не могут позволить себе рассуждать о составе звездного вещества, тогда как в проблематике общественных наук многие не видят ничего сложного.
- ²⁹ См.: *Аврамова Е.М. и др.* Современное высшее образование и перспективы вертикальной мобильности; *Аранов М.В.* Бум высшего образования в России: масштабы, причины и следствия // *Общественные науки и современность.* 2004. № 6.
- ³⁰ Это очевидно из чтения авторефератов, которые приходят по рассылке в тот Ученый Совет, где автор статьи выполняет обязанности ученого секретаря.
- ³¹ *Кагарлицкий Б.Ю.* ЕГЭ вместо истории. http://scepsis.ru/library/id_606.html
- ³² В действительности школьником часто читается не произведение, а «шпаргалка» для подготовки к сдаче теста.

-
- ³³ Николаева А. Астап Блендер как софетский поциэнт. http://www.chaskor.ru/p.php?id=11754&_openstat
- ³⁴ Бауман З. Образование – при, для и несмотря на постмодернити // Индивидуализированное общество. М., 2002. С. 155–175.
- ³⁵ Чего стоит только Федеральная целевая программа «Жилье для молодых ученых», предусматривающая *бесплатное* получение квартиры для молодых (кандидаты и доктора наук до 35 и 45 лет соответственно) ученых и преподавателей вузов, имеющих пятилетний стаж работы, и передачу данного объекта недвижимости в собственность по истечении 10 лет.
- ³⁶ А именно: «Политическая этика: нормативные основания и формы социальной регуляции»; «Гражданское общество: теория и современная практика в мировом и российском измерениях»; «Создание системы разрешения этнополитических конфликтов и формирования культуры политической толерантности в стратегически важном полиэтничном пространстве Южного Федерального Округа»; «Философско-методологические подходы к категориям политической науки»; «Научно-образовательный комплекс по гуманитарным и социальным наукам. Проблема междисциплинарности в гуманитарном знании (опыт в исследованиях и преподавании)».