

ВЕЛИКАЯ МИССИЯ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Л. КОНЧАНИН

кандидат философских наук, доцент,
Донской государственной технической университет,
e-mail: Tel5410@inbox.ru

Проблема заключается в безразличном отношении современного студенчества к овладению комплексом культурных, морально-этических и общегражданских ценностей гуманитарного образования. Делается вывод, что возврат к целостному содержанию социогуманитарного образования предполагает повышение статуса гуманитариев, обновление контента социогуманитарного образования на основе актуализации его содержания, вовлечения студентов в обсуждение самых злободневных проблем общественной жизни.

The problem, touched in this article, lies in apathetic attitude of modern students to mastering the complex of cultural and civil values of humane education. The material leads to the conclusion that returning to complete contents of social-humanitarian education presupposes rising of the humanitarians' status in social life, context renovation of social-humanitarian education on the base of actualization of its contents and drawing students in discussing of the most burning social life questions.

Ключевые слова: социально-гуманитарное знание, отторжение студенчеством гуманитарного дискурса, статус гуманитариев, обновление контента социогуманитарного знания.

Keywords: social-humanitarian education, humanitarians' status, context renovation of social-humanitarian knowledge.

Коды классификатора JEL: I25, Z13.

«Будущее полностью зависит от политической и педагогической деятельности. Напрягать волю в бессилии перед ходом вещей, воздействовать на них — в этом мужество самобытия действующего в политике человека; в бессилии перед сложившимся типом человека все-таки делать все возможное, чтобы посредством передачи глубочайшего содержания традиции придать человеку благородство, заключена сила воспитателя» (К. Ясперс)

В отечественной социологической литературе и публицистике (к сожалению, заметно скукожившейся по сравнению с 1990-ми гг.) довольно активно обсуждаются два сюжета, а именно: деграционные тенденции в сфере общественной нравственности и ситуация в сфере образования, в частности высшего. Внутренняя связь между этими явлениями, как правило, не фиксируется, хотя она, несомненно, существует. Более того, можно предположить, что оба обозначенных явления имеют общий корневой источник, заключающийся в систематической, затянувшейся на века недооценке, если не сказать нигилистическом отношении к социальному знанию и гуманитарному просвещению общества.

Историк А. Алексеев приводит такой факт. Как-то император Николай I спросил генерал-адъютанта Назимова, случалось ли ему читать философские сочинения. Услышав отрицательный ответ, самодержец сказал: «Ну а я прочитал их все и убедился, что все это только заблуждения человеческого ума» [1,58]. Результатом его слов стал запрет преподавания философии в универ-

ситетах, а также негласное табу на использование слов «революция», «конституция» и «общество» в социальных дискурсах. Читатель, скорее всего, еще хорошо помнит, с каким ожесточением коммунистические правители превращали социогуманитарные науки в инструмент идеологического зомбирования подрастающих поколений. В итоге это не могло не привести к задержкам в области развития нравственной, социологической, политической и правовой культуры, к распространению примитивных мнений и оценок, а в конечном счете, — ко сну разума, что всегда дорого обходится обществу.

Несостоявшийся поворот к гуманизму

Совпавшее с завершением XX столетия окончание «холодной войны» и прекращение гонки вооружений породили у определенной части интеллектуалов надежды на поворот к гуманизму. Прозвучало пророчество-предупреждение К. Леви-Строса о том, что грядущий век будет веком гуманитарных наук или его не будет вовсе. ЮНЕСКО объявил XXI в. столетием гуманитарной экспансии как в науке, так и в образовании. И. Валлерстайн высказал прогноз-пожелание о признании за гуманитарными науками центральной роли в мире знания.

Что можно сказать по поводу этих гуманитаристских упований на исходе первого десятилетия XXI в.? Честность требует признания того, что реальная действительность развивается в противоположном направлении. «В глобальные замыслы развития человеческого знания практически никто из его архитекторов сегодня, увы, не включает гуманитарное знание. Последнее оценивается лишь с позиции технических и естественных наук, причем только в такой мере, в какой они могут способствовать экономическому росту. В результате происходит глобальный закат гуманитарного знания» [8, 26].

Действительно, можно ли утверждать, что принимающие решения политики и управленцы систематически задумываются о том, в какой мере эти решения содействуют сохранению и наращиванию культурного потенциала общества, развитию личности, росту ее творческих возможностей и социальной ответственности? Часто ли они анализируют влияние принимаемых решений на социальную стратификацию, на обеспечение условий для социальной мобильности «сильных» и приемлемых условий жизни «слабых», т.е. на созидание социальной гармонии? Да и само понятие социальной гармонии сегодня кажется чрезмерным, но не потому ли, что человеческое, личностное измерение жизни отодвинуто на второй план? Можно ли утверждать, что лица, принимающие решения, обладают достаточно адекватными представлениями о процессах, происходящих в среде подрастающих поколений, что реализуемая молодежная политика выдерживает более или менее серьезную критику? На все эти и многие подобные вопросы трудно дать положительный ответ.

Понятно, что речь идет о крайне сложных и неоднозначных процессах. Но разве это является весомым основанием, чтобы не придавать их решению серьезного значения? Думается, что дело здесь упирается не только в трудности их решения или недооценку значимости. Видимо, имеют место и такого рода ситуации, когда общество в силу разных причин не обнаруживает достаточного мужества, чтобы честно, с открытыми глазами реагировать на происходящее. Именно такая ситуация характерна, по нашему мнению, для сферы отношения к молодежи. Она чревата издержками для обеих сторон. Само общество вынуждено воевать с мифическими угрозами, а подрастающее поколение лишается возможности должным образом воспользоваться опытом отцов. Кстати, рассматриваемую ситуацию нельзя квалифицировать как закат гуманитарного знания, поскольку расцвета не было. Это торжество традиционализма, когда сложные и сверхсложные проблемы социальности замалчиваются или «решаются» путем словесных заклинаний.

Самое уязвимое место в социогуманитарном дискурсе — засилие неадекватной методологии как в сфере познания, так и в сфере поиска практических решений. В последней бал правит технократический, менеджерский подход. Сошлемся на условный, но, как нам кажется, вполне убедительный пример. С точки зрения указанного подхода иерархия значимости факторов развития общества выстраивается примерно таким образом: ресурсы, организация, правила игры, социально-психологическая атмосфера. В неискаженной же какими-либо патологиями действительности она такова: социально-психологическая атмосфера, правила игры, организация, ресурсы. Метафорически можно утверждать: ресурсы создаются из воздуха, если он в достаточной мере насыщен кислородом взаимного доверия, сотрудничества и готовности к всестороннему совершенствованию.

Почему так происходит, почему гуманитарное знание малодушно отступает под напором прикладного, научно-технического знания? Ответ на этот вопрос обычно связывают с кризисом

культуры, «перерождением гуманизма» (А. Солженицын), кризисом человеческой личности. Под влиянием потребительского ажиотажа, охватывающего все большее число стран на всех континентах, люди утрачивают интерес к смысловым аспектам своего бытия и устремляются к сиюминутным благам. Задаваясь вопросом, где мы потеряли и продолжаем терять стремление к мудрости, В.А. Кутырев приходит к выводу, что человечество лишилось мудрости на пути поклонения Логосу, на пути сведения его к чистому разуму, освобожденному от ценностей и интуиции. В прежние времена мышление без блага, не «ведущее к Храму», не ценилось и считалось опасным. В XX в. Логос практически уже полностью отождествляется с позитивным мышлением, рациональностью, дискурсом. С появлением информационно-компьютерных технологий возникают внутренне не связанные с целями и ценностями, чисто формализованные способы обработки реальности, отвечающие лишь на единственный вопрос «как?». «Потерей собственно человеческого и победой принципиально антифилософского мышления объясняется кризис антропологии и гуманизма и переход к протогуманному и постгуманному образованию» [9, 100].

В порядке самокритики можно высказать предположение, что частично в подрыве своего статуса виноваты и сами гуманитарные науки, в течение долгого времени ориентировавшиеся на идеалы точных наук и не придававшие должного значения осмыслению своей специфики и своих приоритетов. В частности, если взять социологию, то она, очевидно, слишком много внимания уделяла получению «полезного знания» в ущерб знанию «бесполезному», связанному, например, с поиском путей обеспечения свободы и вменяемости индивида или пробуждением его социологического воображения. Думается, что практически все гуманитарные науки должны принять упрек в слабой приверженности демократическому этосу, в недостаточном уяснении того, что при всех огромных возможностях политиков и интеллектуалов все их начинания, в конечном счете, будут упираться в качество сознания, установок и склонностей массового человека.

Резюмируя сказанное выше, можно заключить, что кардинальное совершенствование преподавания социогуманитарных дисциплин, прежде всего, предполагает более глубокое осмысление специфики социогуманитарного знания и его приоритетов, осознание его неизбывной *миссии*. Здесь многое нуждается в конкретизации и уточнении. Необходимо четко уяснить, чем должно отличаться преподавание социогуманитарных дисциплин от преподавания «знаниевых» (естественные науки) и прикладных специальных дисциплин. Необходимо определить, чем должно отличаться преподавание социогуманитарных дисциплин, как профильных и как общеобразовательных. Необходимо отказаться от максималистских иллюзий, которые порой возникают в сфере гуманитаристики. Так, прогноз-пожелание И. Валлерстайна о признании за гуманитарными науками центральной роли в мире *з н а н и я*, очевидно, является утопическим. А вот признание за гуманитарным знанием центральной роли в *б ы т и и* — задача весьма актуальная и вполне реальная. Ну и, наконец, — в первую очередь — необходимо освободить гуманитарное знание от тисков шаблона и мелочного административного контроля.

Социально-гуманитарное знание существует в двух ипостасях — в форме гуманизма и в форме гуманитаристики. Хотя оба эти термина употребляются в отечественном гуманитарном дискурсе относительно редко, смысл их предстает достаточно определенным. Гуманизм представляет собой определенный мировоззренческий концепт, некую разновидность «сферной», «отраслевой» идеологии, защищающей и продвигающей ценности культуры, гуманизма и высоких нравственных стандартов в жизни общества и человека. Он может быть поставлен в понятийный ряд, включающий такие концепты, как экономизм, политизм, морализм, эстетизм, сциентизм, европеизм (В. Кантор), романтизм, «интеллигентское сознание» и т.п. Что же касается гуманитаристики, то это понятие обычно используется для обозначения комплекса социогуманитарных наук, которые иногда подразделяются на социальные и гуманитарные. Для целей нашего анализа данное разделение несущественно.

Попытаемся подробно раскрыть содержание гуманизма как мировоззренческого комплекса и выявить его наиболее существенные признаки.

Первым из них, несомненно, является гуманизм. Традиция, идущая в европейской культуре еще от Сократа, предполагает признание морального достоинства индивида. Нерушимость и самоопределяемость духовного мира человека означают, что человек не может быть описан лишь в терминах внешних свойств, ибо он заключает в себе самобытный внутренний мир: человек являет собой существо, которое постоянно ищет и испытывает самого себя. В последующей европейской мысли тенденция, в соответствии с которой человек не только не есть предмет среди предметов, но и не может быть средством для достижения каких-либо социальных целей, оставаясь господствующим

щей, все более вступала в противоборство с противоположной — антигуманитарной, пытавшейся, в частности, опереться на методологию и успехи естествознания. С приходом XX в. процессы массовизации европейского общества и острота социальных конфликтов еще больше осложнили ситуацию. Тем не менее, традиция признания моральной ценности отдельного человека не исчезла. К примеру, в русской культуре гуманитарная составляющая ярко представлена в классической русской литературе, в религиозно-философской и общественной мысли XIX века. Они пронизаны глубоким пониманием морального значения личности и обосновывают необходимость его отстаивания.

Вторая существенная черта гуманитарного мировоззрения — культуроцентризм, антропоморфизм, критические отношения к инструментальному разуму и тенденции технологизации всего и вся. Ярким протогонистом этой черты гуманизма в отечественной социогуманитарной мысли выступает В. Кутырев. Кризис культуры, чье наличие признают многие, ученый видит в том, что технологическое отношение к миру становится универсальным и захватывает все большее число людей, народов и стран, проникая в самые интимные сферы человеческого общения. Констатируя тотальное наступление техники и технологии, В. Кутырев призывает отстаивать те сферы бытия, которые могут и должны существовать без техники, бороться с редукцией жизни к разуму, разума — к исчислениям, ценностей — к информации, интеллигентности — к интеллекту.

Современное образование В. Кутырев характеризует как сугубо теоретическое, научно-техническое, формирующее профессионально компетентных, но бездуховных индивидов, что и является одной из причин переживаемого человеком эколого-антропологического кризиса. Ученый считает, что объявленная на рубеже 60-70-х гг. прошлого века гуманизация образования остановилась на этапе призывов или подменяется гуманитаризацией. По его мнению, действительная гуманизация требует относиться к индивиду как целостному существу, культивировать все способности его духа — веру, надежду, эмпатию, чувство красоты, эмоциональное отношение к миру. Жизнь не сводится к доказательствам и логике. Значит, образование прежде всего должно быть духовным — философским и культурным. «Надо развивать и укреплять человека, его силу, гибкость, здоровье, умение противостоять стрессам, выживать в нестандартных ситуациях. Иными словами, сначала личность, потом — не по времени, а по значению — знание, сначала дух, потом интеллект» [10, 182].

Еще одной, по нашему мнению, принципиально значимой чертой гуманитарного мировоззрения является признание совместимости религиозного и научного видения мира. Еще сто и даже пятьдесят лет назад вера в культуuroобразующую роль науки связывалась с надеждой на окончательное вытеснение религии на периферию общественной жизни. Однако современный социально-исторический контекст изменил отношение как к науке, так к религии. От науки, технологии и вдохновляемого ими просвещения уже не ждут гарантий «светлого будущего» и все чаще обращают внимание на исходящие от них угрозы. Что касается религии, то даже самые решительные ее критики не осмеливаются предрекать ее исход с историко-культурной сцены. Власти же заинтересованы в том, чтобы споры между наукой и религией не выходили за определенные рамки: мировоззренческие конфликты не должны нарушать баланс сил в обществе, без которого и самой власти трудно сохранить свои позиции. На этом фоне явственно дает о себе знать крепнущая тенденция к объединению культуросозидательных усилий науки и религии. Сегодня все большее число интеллектуалов склоняются к мнению, что культурное движение человечества идет не от веры к безверию, а от веры к знанию, объектом которого становятся и те стороны жизни человека, которые не поддаются рассудочному умозрению. Это бесспорное свидетельство готовности науки к сотрудничеству с религией. Практический вопрос такого сотрудничества сейчас заключается, видимо, в том, окажется ли религия способной пройти свою часть пути, необходимую для эффективного сотрудничества с наукой.

Квинтэссенцией гуманитарного сознания является жажда нравственной ясности, острое ощущение правды и кривды, обостренное чувство гражданской совести и отчетливое понимание того, что «лучшие и прочнейшие изменения суть те, которые происходят от улучшения нравов» (А.С. Пушкин). Гуманитарность выступает апологией нравственного начала в общественной жизни. Недаром великий гуманист А. Смит начал свою научную и писательскую деятельность с публикации книги «Теория нравственных чувств».

Гуманитарному мировоззрению свойственны элементы пассионарности, подвижничества, жертвенности. Оно в значительной мере является антиподом потребительскому ажиотажу, охватившему сегодня доминирующие референтные группы российского общества. Гуманитарное со-

знание созидает личность, формирует потребность в духовном развитии и совершенствовании, обязывает человека культивировать понятия чести и достоинства. Небезынтересно отметить, что В.И. Ленин, освободившись на склоне дней от революционного угара, связывал свои надежды именно с ипостасью внутреннего человека. Он призывал сделать ставку на «элементы действительно просвещенные, за которые можно ручаться, что они ни слова не возьмут на веру, ни слова не скажут против совести» [11, 391]. К сожалению, призыв не был услышан. В результате обрушившаяся на нас в конце 80-ых гг. свобода во многом оказалась разрушительной. И понятно почему:

Свобода, если разобраться,
Тогда лишь делается нужной,
Когда души моей пространство
Обширней камеры наружной.
(И. Губерман)

Гуманитарное образование как раз и направлено прежде всего на расширение пространства души воспитанников, на возвышение и облагораживание их помыслов. Невольно вспоминаются строки Б. Окуджавы: «Ах, были б помыслы чисты, а остальное все приложится». Поэтому можно вполне обоснованно утверждать, что система высшего образования выполняет свою задачу в полном объеме лишь тогда и в той мере, когда и в какой мере формирует у своих питомцев готовность взять на себя самообязательства гражданина и интеллигентного человека.

«Ополовиненное» гуманитарное образование

Подшло к концу время реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. В той или иной мере основные ее положения воплощаются в жизнь. Вводятся в действия образовательные стандарты нового поколения, возникли новые очаговые центры эксклюзивного гуманитарного знания, журналы «НЛЮ», «Логос» и другие. Внешне еще более убедительную картину прогресса являют книжные магазины и темпланы издательств. Беспрецедентно высокими темпами происходила гуманитаризация отечественного высшего образования. По расчетам автора, за период с 1990 по 2008 гг. при общем увеличении приема студентов в 2,5 раза прием на естественнонаучные специальности сократился на 47%, прием на прикладные специальности (инженеры, агрономы, геологи и т.п.) увеличился в 1,4 раза, тогда как прием на социально-гуманитарные увеличился в 4,5 раза, а на экономические и управленческие специальности — в 8,4 раза (!).

«И, тем не менее, — констатирует Н. Покровский, — знак неблагополучия витает над социогуманитарной сферой» [16, 95]. Сохраняется неопределенность буквально по всем аспектам социогуманитарного образования — от масштабов и уровня подготовки до ценностно-идеологической направленности преподавания. Верное замечание А. Магарила шестилетней давности: «Характерно, что в рамках дискурса о предстоящей реформе образования обсуждаются любые вопросы, кроме качества общественно-гуманитарного образования» [12, 44] и это сегодня полностью остается в силе.

Наглядным подтверждением сохраняющейся неопределенности в сфере социогуманитарного знания является тот факт, что появление самых содержательных работ на тему о реформе социогуманитарного образования относится к 2002–2007 гг.¹ В этих публикациях остро обозначены болевые точки состояния преподавания социогуманитарных дисциплин и выдвинуты предложения, требующие выработки согласованного мнения обществоведческого сообщества. Но случилось так, что начавшаяся было принципиальная дискуссия по проблеме роли и содержания гуманитаристики в системе образования, так и не выработав сколь-нибудь внятной позиции по существу сформулированных проблем, сама по себе незаметно угасла.

В чем же конкретно лежит эпицентр неблагополучия в сфере гуманитарного образования? Социологически глубоко обоснованный ответ на этот вопрос дает Н. Покровский: «Если дать обоб-

¹ Кроме процитированных выше статей Н.Е.Покровского и А.С.Магарила, назовем ряд других публикаций: Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах. Аналитический доклад. М.2003; Андреев А. Гуманитарное образование: очередной кризис?// Высшее образование в России.2004. №7;Балацкий Е. Мутации и мимикрия в сфере высшего образования// Свободная мысль. 2006. №6; Косолапов Н.А. Мечты гуманитария, или Индикатор зрелости общества// Общественные науки и современность. 2004. №5; Любимов Л. Реформа образования: благие намерения, обретения, потери// Высшее образование в России.2004. №12; Юревич А.В. Звездный час гуманитариев: социогуманитарная наука в современной России// Вопросы философии.2003. №12.

ценную характеристику ситуации, можно сказать, что *современное университетское образование отторгает гуманитарный дискурс*. Это сложная, многогранная проблема. Она порождена, прежде всего, тем, что российское (и не только российское, но и западное) общество все в большей степени фокусируется на бизнес-ценностях, коммерции, “полезном знании” (*useful knowledge*), что почти автоматически приводит к снижению или даже к аннигиляции и гуманитарного, и гуманистического дискурса. Говоря проще, наши студенты приходят в университеты для получения полезных знаний, обеспечивающих наиболее эффективный и скорейший доступ к источникам капитала. И хотя можно найти немало исключений, тенденция именно такова. В этом смысле гуманитарные знания (а до них и гуманистические ценности в целом) выглядят во многом излишними, бесполезными и неоправданно затратными. Дегуманизация общества и дегуманизация университетского образования тесно переплетены между собой» [16, 95]. Во многом аналогичную точку зрения на истоки безразличного, незаинтересованного отношения современных российских студентов к изучению социальных и экономических дисциплин высказывает экономист Е. Балацкий, обращая внимание на то, что «в студенческой среде постепенно складывается утилитарный, чрезвычайно узкий тип мышления» [2, 52].

Как справедливо отмечает Т. Хагуров: «Для того чтобы наука, искусство, мораль существовали и развивались, обществу требуется сохранение “критической массы” умных, глубоко образованных, неравнодушных, ищущих истину его членов. Кроме того, требуется, чтобы остальные ... относились к усилиям тех, кто “горит огнем истины”, с уважением и пониманием. Когда же количество “горящих” людей снижается ниже некоего критического уровня (который трудно определить точно, но он есть!) начинается регресс» (22,102). Обращаясь к своему преподавательскому опыту, и опыту коллег-преподавателей других социогуманитарных дисциплин, автор показывает, что даже среди благополучных студентов «стремительно снижается процент интересующихся тем, что они изучают», кто стремится «понять конкретные истины и разобраться в сути вопроса». Даже эти лучшие студенты всерьез заинтересованы лишь тем, чтобы сдать и получить высокую оценку. При этом Т. Хагуров отмечает, что такое сугубо конъюнктурное отношение характерно не только для отвлеченных, типа философии и логики, дисциплин, но и для профильных общетеоретических предметов: теория государства и права, социологическая теория и т.п. Готовность же изучать студенты проявляют лишь в отношении «практичных» «нужных для работы» предметов — бухгалтер, бизнес-планирование, жилищное право. Словом, образовательный заказ студенчества вполне однозначен: «научите меня зарабатывать деньги, прочее мне не интересно» [22, 96-97]. Такой образовательный этос свидетельствует о кризисе не только социогуманитарного образования, но и образования вообще.

В избранном нами ракурсе рассмотрения проблемы — прежде всего через отношение студентов к предлагаемым им социогуманитарным курсам — интерес представляет опыт кафедры общей социологии ГУ–ВШЭ, реализующей целый ряд инновационных начинаний в сфере преподавания социологии. В частности, к стержневым фундаментальным курсам общей социологии и истории социологии здесь была добавлена целая «линейка» новых экспериментальных курсов-факультативов: «Социологическое воображение — визуальная социология. Практикум», «Кино как социологический текст», «Социология музыки и музыка в рекламе» и др. По содержанию эти курсы были междисциплинарными, читались не только сотрудниками кафедры, но и приглашенными со стороны известными специалистами, в том числе и зарубежными, в некоторых случаях в формате дистанционного телекурса в реальном времени в режиме телемоста.

Обобщая опыт внедрения инновационных курсов, Н. Покровский констатирует, что эксперимент выявил своеобразие развития личности современного студента. «С одной стороны, его привлекают яркие и активные методы преподавания с применением мультимедиа и электронных коммуникаций, представляющих собой своеобразное введение в мир виртуальности. С другой стороны, как только возникает необходимость серьезно готовиться к занятиям и осваивать достаточно большие объемы информации, у некоторых студентов возникает разочарование, “оказывается, “это не как в клубе”» [17, 36]. Такое раздвоение весьма симптоматично. Оно, по нашему мнению, является подтверждением тому, что только увеличением элементов увлекательности, тем более развлекательности, социогуманитарных курсов отторжения современной студенческой аудиторией гуманитарного дискурса преодолеть невозможно. Требуется поиск более глубоких оснований возрождения заинтересованности студентов в освоении содержания социогуманитарного дискурса.

Обращает на себя внимание заметное расхождение оценок ситуации в сфере СГО, даваемых авторами, проблематизирующими ситуацию (Н. Покровский, Т. Хагуров и др.), и авторами пре-

обладающего массива публикаций, отмечающими некоторые затруднения в этой сфере, но придерживающимися мнения, что в целом учебный процесс идет нормально. За обозначенным выше расхождением стоит расхождение представлений о значении и смысле преподавания социогуманитарных дисциплин. Авторы «спокойных» описаний ситуации подходят к проблеме с позиции современного студенчества, ориентированного на получение полезных знаний. Их в целом удовлетворяет достаточно устойчивый интерес студентов к приобретению имеющих перспективу спроса на рынке труда знаний и компетенций. То же обстоятельство, что упомянутые выше *гуманитарные профессии предполагают освоение целого комплекса культурных, морально-этических и общегражданских ценностей*, овладение которыми современным студенчеством практически тотально игнорируется, данную группу преподавателей особенно не беспокоит. Проблематизирующие тему авторы видят перед собой целостный классический облик «образованного человека», в связи с чем их беспокоит ополовиненность этого образа откровенно прагматическими и приземленными устремлениями современного студенчества.

Следует также иметь в виду, что в среде современного российского студенчества, наряду с преобладанием студентов-прагматиков, имеется еще менее привлекательный тип студента. Его образ весьма красочно рисуют Е. Золотухина-Аболина и В. Золотухин: «Студенты, немалая часть которых явно (платное обучение) или тайно (взятки преподавателям приемной комиссии) получают студенческий билет за деньги, считают, что и диплом можно приобрести без особых усилий, лишь в нужное время открыв родительский кошелек. Взятчик-студент искушает взяточника-преподавателя, порой не только искушает, но и нагло и беспардонно, едва ли не с угрозами навязывает деньги, потому что *категорически учиться не хочет и не собирался изначально этого делать*» (выделено нами – Т.К.) [7, 89].

Наличие в составе современного российского студенчества некоторого количества, с позволения сказать, студентов, отвергающих не только гуманитарный дискурс, но и знания вообще, свидетельствует о далеко зашедшей деградации университетского этоса. Конечно, эта проблема должна решаться прежде всего путем повышения требовательности и контроля со стороны администрации. Вместе с тем мы считаем, что следует иметь в виду и другие ресурсы возрождения университетского этоса, непосредственно связанные с преодолением сегодняшней практики «ополовинивания» гуманитарного образования. По мере того, как на всех уровнях его организации будет осознаваться важность целостного гуманитарного просвещения, по мере того, как благодаря этому просвещению студенты будут овладевать культурными, морально-этическими и гражданскими ценностями, подобающими образованному человеку, в игру будет вступать фактор «внутреннего человека», отсекающего императивами культуры обман и халтуру.

Возврат к целостному содержанию СГО

Прежде всего, следует признать исключительную, поистине судьбоносную значимость преодоления тенденции «ополовинивания» социогуманитарного образования (СГО) и поиска путей возврата к его целостному содержанию. «Отступление гуманитарного образования и гуманизма как такового, — пишет Н.Покровский, — чревато потерей эффективности и самоуничтожением системы. Прагматизм, не уравновешенный гуманистическими ценностями, приводит к распаду. К сожалению, это становится ясным, как правило, тогда, когда поздно восстанавливать систему. Следовательно, воссоздание гуманитарного образования есть не проявление доброй воли, а императив сохранения высшего образования как такового и отчасти общества в целом» [16, 97].

Сфера высшего образования выступает важным и во многих отношениях решающим этапом воспроизводства элиты, качество которой современная социальная теория расценивает как едва ли не важнейший фактор эффективного развития общества. Почему задохнулась, выродилась перестройка? Да потому что, как заметил В. Путин во время одной из встреч с журналистами (Сочи, 27 марта 2004 г.), «очень многие из так называемой элиты занимались растаскиванием того, что можно было растащить» (Независимая газета. 2004, 29 марта). Противостоять подобному ходу вещей могут лишь такие изменения в системе высшего образования, когда она будет формировать поистине интеллигентных людей, подлинных граждан и патриотов, которые в дальнейшем, заняв доминирующие позиции в обществе, не станут оголтелыми карьеристами или бездушными доктринерами, а, главное, окажутся способными противостоять соблазну превратиться в замкнутую касту, радеющую только о собственных групповых интересах. В решении этой сложнейшей задачи система образования может рассчитывать только на насыщение образовательного процесса высокими идеями и смыслами, которые актуализируют моральные запросы, обогащают духовный мир, стимулируют гражданские чувства.

Обращение к публикациям, посвященным проблематике совершенствования СГО, обнаруживает, что их авторы по-разному локализируют эпицентр данного процесса. По мнению одних, проблема насыщения учебно-образовательного процесса гуманитарными идеями и смыслами должна решаться, главным образом, на уровне отдельного вуза (факультета, кафедры), с точки зрения других — на уровне системы образования, по убеждению третьих — в рамках соответствующих преобразований в обществе в целом.

Так, Н. Покровский считает, что наиболее подходящей дидактической формой приобщения студентов к гуманитарным ценностям является тактика «медленного терапевтического лечения» в виде предложения студентам ярких и доступных по форме курсов, в достаточной степени насыщенных близкой студенческому мировосприятию проблематикой. Конкретные примеры реализации подобного подхода рассмотрены выше. Е. Балацкий также исходит из того, что преодоление деструктивных тенденций следует начинать на локальном уровне, путем дополнения массового высшего образования (автор ведет речь о подготовке экономистов) элементом, ориентированным на подготовку элитных специалистов (см. подробнее [3, 38]).

В отличие от Н. Покровского и Е. Балацкого, локализирующих глубинные истоки проблем в сфере СГО в меркантильном «духе времени», В. Порус считает, что виновных в том, что философия выпала из центра духовно-культурной и интеллектуальной жизни, философам России следует искать в своей среде. Философия, в значительной степени правомерно претендующая на содействие формированию личности студента и аспиранта, успешно формирует лишь скептическое отношение к своим обещаниям. Отсюда автор делает вывод о необходимости реформы, затрагивающей цели и смысл преподавания философии в структуре высшего образования.

Не останавливаясь подробно на всех предлагаемых автором компонентах реформы, обратим внимание на главное. А главным В. Порус считает высвобождение преподавания философии из тисков шаблона и стандартов. Преподавание философии должно вводить в атмосферу мировоззренческого вопрошания, а не превращаться в заучивание формулировок или обретение ненужной осведомленности. Поскольку «философия есть язык и мысль свободного человека» и, если сама свободна, «может порождать нужду в свободе» (В. Межуев), ее преподавание на первый план выводит вопрос о том, что же такое свобода вузовской философии в дисциплинарных рамках? Вот ответ автора: «На этот вопрос нельзя ответить каким-то единым рецептом или предписанием. На него ответила бы (и ответы были бы разными!) сама жизнь философских кафедр, если бы им был предоставлен свободный выбор (без пугливой оглядки на какие-либо шаблоны или стандарты) тематики, структуры и методики соответствующих курсов. Это ни в коем случае не означает призыва к бесшабашной вольнице “кто во что горазд”, напротив, такой подход требует самой серьезной профессионально-экспертной оценки достигаемых результатов, но в том-то и дело, что оценивать их стали бы не сравнением с какими-то шаблонами — показателем успеха стали бы не проценты “правильных” решений тестовых заданий, а *заинтересованная активность студентов*» (выделено нами. — Т.К.) [18,29].

Итак, по мнению В. Поруса, конструирование преподаваемого курса философии должно быть полностью доверено преподавателю (точнее, коллективам философских кафедр) при самой серьезной профессионально-экспертной оценке полученных результатов. Такой подход, конечно, радикально порывает со многими традициями российского гуманитарного просвещения. Но ведь почти общепризнанно, что эти традиции особых плодов нам не принесли. Подпытывающие их опасения относительно свободы философствования не оправдали себя. Здесь уместно напомнить известные слова Б. Спинозы: «Свобода философствования не только может быть допущена без вреда благочестию и спокойствию государства, но она может быть отменена не иначе как вместе со спокойствием и с благочестием» [21, 3].

Вместе с тем нам представляется, что возможности преодоления отторжения современной студенческой аудиторией гуманитарного дискурса на локальном уровне принципиально ограничены. Также не приходится рассчитывать на сколь-нибудь существенное преображение меркантильного духа «нашего времени». Иное дело — интеллектуальная атмосфера страны, непосредственно связанная с повышением статуса интеллектуалов, насыщением общественной жизни гуманитарным содержанием. Именно она, по нашему мнению, и должна стать основной площадкой возрождения целостного гуманитарного образования. Руководитель центра исследований идеологических процессов Института философии РАН А. Рубцов одну из своих статей о современной российской модернизации завершает словами: «Эту модернизацию не сделать, не приходя в сознание, на лжи и самообмане, в дыму политического пиара» [19, 8]. Данное заключение вполне может быть отнесено к реформе СГО. Без нелицеприятного рассмотрения всех ее исходных диспозиций, корректной

инвентаризации проблем и достижений задача воссоздания гуманитарного образования не может быть решена.

Недавно в статье под «говорящим» названием «Мы живем, под собой не чуя страны» А. Механик обратил внимание на ряд невыгодных для российских интеллектуалов отличий их статуса от статуса интеллектуалов на Западе. Интеллектуалы в западных странах являют собой публичное сообщество. Публичное в том смысле, что они постоянно и всенародно обсуждают актуальные философские проблемы, они не только интеллектуалы, но и общественные деятели. В России такого нет: сегодняшняя Россия поклоняется богу повседневности, ценностям потребления и комфорта. Общественный цинизм позволяет элите игнорировать общество. Этот же цинизм лишает гуманитариев моральной силы и энергии (см. подробнее [13, 57–59]). Проблема усложняется тем, что, как свидетельствует А. Магарил, российская элита демонстрирует очевидную незаинтересованность в наращивании качества массового социогуманитарного, политико-правового образования. «Специфика современной ситуации в том, что в наращивании массового социогуманитарного образования, обществоведческого знания правящая российская элита (не смешивать с верховной властью) объективно не заинтересована. Эти знания “работают” на формирование структур гражданского общества, массовой правовой и политической культуры, демократии, что непосредственно противоречит интересам правящих элит, так как гражданское общество является наиболее эффективным средством контроля населения над властвующими группами, включая источники и механизмы их противоправного обогащения». [12, 44].

Трудности, с которыми сталкиваются российские гуманитарии, являются отражением специфического состояния нашей общественной жизни. Гражданское общество находится в зачаточном состоянии, такие его атрибуты, как «общественность» и «публика», не приобрели еще статуса авторитетных социальных субъектов. Массовые слои характеризуются критически низким уровнем межличностного доверия. В этих условиях в обществе затруднен диалог, затруднено обсуждение актуальных проблем, нуждающихся в общественном осмыслении, получает широкое распространение практика принятия решений «по умолчанию». Такие решения не могут быть ни чем иным, как следствием социальной инерции и уклонением от принятия «вызова времени». В результате тормозится развитие совокупного социального интеллекта. «Главная беда в том, — говорил на одном из “круглых столов” Г. Павловский, — что российское общество свалилось в кризис интеллектуально немощным. У нас нет публичного диалога, его нет даже как жанра... Мы сегодня объективно не готовы к честному разговору между собой» (Независимая газета 2009, 20 января).

Российские гуманитарии остро ощущают свою не востребованность. Особенно это касается представителей социологии и философии. «Выраженного общественного заказа на социологию в постсоветской России, — свидетельствует Д. Подвойский, — до сих пор не сформировалось. Функции публичных интеллектуалов берут на себя писатели, люди искусства, представители других научных дисциплин. Социологи, молчат, или говорят сами с собой. Опасность превратиться в “экспонат музея, в котором нет посетителей” для российской социологии приобретает реальные очертания» [15, 22]. Не менее драматично профессиональное самоощущение философа В. Поруса: «Дело дошло до того, что философы (российские – Т.К.) стали стесняться своей профессии» [18, 27].

В сложившейся ситуации на передний план выдвигается задача преодоления глубоко эшелонированного недоверия к социогуманитарному знанию, воспринимаемому на верхних этажах социальной пирамиды почти исключительно как инструмент манипулирования общественным мнением, на нижних — как вранье или болтовня, и почти никем — как пространство созидания человеческих смыслов. Следует обеспечить большую открытость гуманитарного образования, повернуть его к реалиям сегодняшней действительности, перейти от описания социальных феноменов к их анализу, от информирования о социальном мире к его пониманию. На повестку дня встает вопрос о создании благоприятного климата для гуманитарных инвестиций.

В свое время Ю. Афанасьев заявил о том, что нашим студентам не нужны ответы, им нужны вопросы. Такой подход ориентировал на вовлечение студентов в обсуждение актуальных проблем общественной жизни. Если же обратиться к учебной литературе по социогуманитарным дисциплинам, то, скорее всего, придется сделать вывод, что для нее характерен уход от серьезных проблем, а не их рассмотрение. Трудно рассчитывать на заинтересованное отношение студентов к социогуманитарным курсам, когда, по словам Е. Бунимовича, «практически все реальные проблемы страны являются зоной повышенной секретности» [4,7]. Вот почему мы считаем, что ради действительно разрешения ситуации отторжения гуманитарного дискурса *предстоит радикально обновить контент социогуманитарного знания*. Если иметь в виду российский социум, а также прогноз-пожелание И. Валлерстайна о необходимости преодоления междисциплинарных границ в соци-

альной науке, то заявленное обновление предполагает выдвижение в центр социогуманитарного дискурса примерно следующего перечня проблем-вопросов.

- Почему столь губительный для нормального развития российского общества раскол сохраняется и вновь и вновь воспроизводится?

- Почему реформы «выдыхаются» и не доводятся до конца?

- Почему Россия, в течение столетий претендовавшая на особую приверженность социальной справедливости, входит в число стран с самым высоким уровнем социального расслоения?

- Почему свыше 80% населения страны живут с ощущением, что они не располагают реальными возможностями влиять на ее развитие?

- Почему «элиты не протестуют против доходов от падения морали»? [6,19]. Можно ли такие элиты считать «элитами»?

- В чем истоки необузданного своекорыстия и близорукого эгоизма российской бюрократии? Почему, по мысли В.О. Ключевского, она в первую очередь заботится о том, чтобы легче было управлять, а не о том, чтобы населению было легче жить?

- Почему, по оценке нынешнего министра образования и науки, в России по-настоящему учится 15-20% студентов? Отдаем ли мы себе отчет, чем это угрожает будущему страны?

- Почему в миграционном балансе России просматриваются признаки негативного отбора: в страну въезжают слабообразованные и малоквалифицированные работники, а выезжают образованные и высококвалифицированные? Чем это грозит для России с точки зрения неизбывного мирового соперничества государств?

- В чем заключается назначение и роль в обществе образованного класса, интеллигенции? Что происходит с русской интеллигенцией? Почему ее лучшие представители вынуждены соревноваться в изобретении уничижительных определений: «интеллигентщина» (Н. Бердяев), «образованщина» (А. Солженицын), «элитарщина» (В. Распутин)?

На наш взгляд, кричащая злободневность этих вопросов и бьющая в глаза «жизненность» их происхождения гарантируют небезразличие общества, тем более студенчества. Между тем, сами вопросы далеко не новы, они, что называется, « витают в воздухе ». В некотором смысле они выступают ремейком ситуации конца 80-х гг., когда тиражи публицистических изданий зашкаливали и студенческие аудитории бурлили. Обращение в социогуманитарных курсах к перечисленным выше и подобным вопросам будет означать, что актуальные проблемы страны из зоны повышенной секретности станут, наконец, предметом анализа и поиска решений. Такого рода перемены в сфере СГО явятся для все возрастающего количества думающей молодежи предложением, от которого будет «трудно отказаться». Своей остротой и жизненностью они будут заставлять студентов думать, а следовательно, учиться.

Можно надеяться, что обновление контента социогуманитарного знания будет способствовать решению еще одной, уже ставшей для России традиционной гуманитарной проблемы, а именно преодолению социологического невежества. П.А. Сорокин, восходившая в первые десятилетия прошлого века социологическая звезда, уже в своем первом учебнике по социологии цитирует слова своего интеллектуального учителя Е. Де Роберти: «Унаследованное в значительной степени социологическое невежество наших предков должно считаться теперь в качестве единственного и подлинного источника наших интеллектуальных страданий, наших моральных падений, наших ошибок, наших преступлений и социальных бедствий, столь ужасных и безобразных» [20, 247]. В XX в. на долю России выпало не меньше, а, пожалуй, больше бедствий, чем во времена, которые имел в виду Е. Де Роберти. Значит, проблема преодоления социологического невежества не только не утратила своей актуальности, но стала еще более злободневной. К сожалению, ни Е. Де Роберти, ни П.А. Сорокин нигде специально не раскрыли, в чем состоит и проявляется социологическое невежество. По нашему мнению, оно проявляется, по крайней мере, в следующих пяти прегрешениях относительно гуманизма.

Первое. В недостаточной развитости социологического воображения, т.е. отчетливого понимания связей между биографией и историей, между личными заботами конкретных людей и проблемами общества. Автору данных строк неоднократно приходилось слышать от студентов такого рода заявления: «Мне наплевать, какой будет строй, какая идеология, лишь бы я имел возможность нормально жить, иметь приличную зарплату, квартиру и т.п.». Утверждения подобного рода демонстрируют неразвитость социологического воображения — непонимание того, что без строя, соответствующего определенным разумным принципам, без гуманной и рациональной идеологии, без соответствующего массового сознания цель нормальной жизни для большинства недостижи-

ма. Без перечисленных выше предпосылок нормальная жизнь окажется доступной только для относительно узкого круга избранных.

Второе. В безразличии российского социума к самопознанию, в нежелании или боязни взглянуть на себя открытыми глазами и действовать в соответствии с реалиями жизни. Известная аксиома гласит: общество развивается лишь тогда, когда ищет истину, а ищет истину лишь тогда, когда поощряет свободомыслие. А ведь в России свободомыслие не только не поощрялось, но и систематически искоренялось. Сознание общества постоянно пребывало в тисках запретов и миротворчества. Такое положение дел во многом сохраняется и по сей день. «Жизнь и пропагандистский звон как разошлись в 1917 году, так с тех пор и не встретились» [14, 52].

Третье. Не зная общества, фактически запрещая себе его познание, наш совокупный социальный интеллект страдает систематической недооценкой роли личности как фермента, движителя, единственной творческой потенции развития социума. Российское общественное сознание страдает непониманием того, что наше настоящее и будущее зависят не от изобилия ресурсов и мощи вооруженных сил, а от доли в населении страны сознательных и ответственных граждан, способных действовать в рамках разумного сочетания личных и общественных интересов. Недооценка роли личности проявляется в пренебрежительно-снисходительном отношении к интеллигенции и интеллигентности, в низком статусе учителя, в культивируемой сервильности, в требовании безусловной лояльности власти и т.п.

Четвертое. В примитивном понимании того, как эти ответственные граждане формируются. Реализуемая модель данного процесса заключается в сочетании «мокрой педагогики» с идеологически нагруженными «мероприятиями», призванными методом тренировки формировать «нового», более совершенного человека. Реалистическая же программа должна заключаться в том, чтобы повсеместно, во всех сферах и средах формировать систему институтов, норм и стимулов, которые сами подталкивали бы, более того мягко принуждали действующего субъекта к обретению свойств сознательного и ответственного работника и гражданина.

Пятое. В практически полном игнорировании задачи формирования гражданского самосознания. «В России, — справедливо пишет М. Вершинина, — отсутствует представление о гражданине как социальной роли человека» [5, 47]. Особо следует обратить внимание на *специфичность задачи формирования* гражданина. Дело в том, что становиться хотя бы более-менее эффективным работником нас принуждает сама житейская прагматика, выраженная в частности, в народном приговоре «не потопаешь — не полопаешь». А вот связь между нашими жизненными устремлениями и зрелостью гражданского самосознания отнюдь не очевидна. Она предполагает развитие социологического воображения, для формирования которого требуется целенаправленное просвещение со стороны общества и государства. Поскольку же гражданин — это самостоятельный, ответственный и критически требовательный по отношению к власти субъект, то далеко не всякая власть заинтересована в увеличении такого рода субъектов в числе своих подданных. В России традиционно, именно вследствие социологического невежества, преобладала такая власть. Вот почему формирование гражданского самосознания является поистине *Terra incognita* для нашей страны. Вот почему не только остается в силе, но и приобретает исключительную актуальность вывод П. Сорокина: «Преодоление социологического невежества, постоянное содействие превращению русского в гражданина-сообщественника — таково высшее назначение социологии». Следует уточнить: всего корпуса социогуманитарных наук.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. В поисках сермяжной правды // Наука и жизнь. 2006. № 7.
2. Балацкий Е. Институциональные конфликты в сфере образования // Свободная мысль. 2005. № 11.
3. Балацкий Е. Мутации и мимикрия в сфере высшего образования // Свободная мысль. 2006. № 6.
4. Бунимович Е. Пятерки и «шестерки» // Новая газета. 2009. 7 сентября.
5. Вершинина М.И. Формирование гражданского общества в России и политика Европейского Союза // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 5.
6. Дондурей Д. Элиты не протестуют против доходов от падения морали // Новая газета. 2010. 15 декабря.
7. Золотухина-Аболина Е., Золотухин В. Большая имитация. Образование и наука в современном мире // Свободная мысль. 2008. № 2.
8. Кирабеев Н.С., Тлостанова М.В. Модели современного гуманитарного образования // Высшее образование в России. 2009. № 1.

9. *Кутырев В.А.* Почему наша (у) цивилизация (ю) не любит мудрость // Вестник российского философского общества. 2007. № 3.
10. *Кутырев В.А.* Культура и технология: борьба миров. М., 2001.
11. *Ленин В.И.* Лучше меньше да лучше // ПСС. Т. 55.
12. *Магарил С.А.* Социокультурный архетип и модернизация России // Социально-гуманитарные знания. 2004. № 6.
13. *Механик А.* «Мы живем, под собою не чуя страны» // Эксперт. 2008. № 34.
14. *Орешкин Д.* От Горбачева к Путину с остановками // Свободная мысль. 2009. № 12.
15. *Подвойский Д.Г.* Публичная социология в прошлом и настоящем // Социс. 2009. № 5.
16. *Покровский Н.Е.* Что происходит с гуманитарным образованием? // Социс. 2008. № 12.
17. *Покровский Н.Е.* Преподавание социологии: наш ответ на новые вызовы // Высшее образование сегодня. 2007. № 7.
18. *Порус В.Н.* Реформа вузовской философии как условие ее выживания // Высшее образование в России. 2008. № 2.
19. *Рубцов А.* От технологии до идеологии // Новая газета. 2010. № 69.
20. *Сорокин П.А.* Общедоступный учебник социологии. М., 1994.
21. *Спиноза Б.* Богословско-политический трактат. Минск, 1998.
22. *Хагуров Т.А.* Образование в стиле “пепси” (полемиические заметки) // Социс 2010. № 7.