



А. Ф. Филиппов

АПОРИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Положение гуманитарного образования в современном обществе противоречиво. В прошлом оно было предназначено для подготовки высшей бюрократии. В наши дни оно используется как язык культурной самоидентификации высшего слоя, как способ внедрения господствующей идеологии. Говорят также и о его полезности для формирования успешных жизненных стратегий. Но образование в первую очередь – это ценность сама по себе, а университет – тот единственный институт, который прямо предназначен сохранять и развивать образование как ценность. Но сохраниться в этом качестве он может, только если в нем будут искать ответы на ключевые смысловые вопросы.

Давным-давно образование было по преимуществу гуманитарным. Его называли классическим, и противоположное ему по замыслу реальное с трудом пробивало себе дорогу. Теперь все переменялось, и даже тот объем гуманитарных знаний, который входил когда-то в программу реальной школы, выглядит чрезмерным для студента университета (если только он не филолог, не историк, не искусствовед, т.е. не гуманитарий в самом узком и определенном смысле). Это хорошо известно, как известно и то, что свершившиеся перемены, в общем, не представляют собой (по преимуществу) результат каких-то упущений, недоразумений или, тем паче, злого умысла, направленного против культуры. Образование, кроме сверхзадач, о которых говорят его вдохновенные теоретики, имеет всегда еще некую ближайшую связь с обществом. Оно дается не только *почему-то*, но и *для чего-то*. Гуманитарное в своей основе образование прошлого было нацелено на подготовку высших управленцев. Бюрократы, как предполагалось, должны были знать историю (насколько это помогало им ориентироваться в современной ситуации), иногда – финансы, но обязательно – право, что, в свою очередь, требовало знания языков. Философия и богословие в той или иной степени также участвовали в производстве гуманитарной образованной бюрократии. Все это были части большой традиции: государство не просто двигалось от одного прагматичного, технически эффективного решения к другому, но существовало как нечто, принципиально превосходящее горизонт жизни отдельного человека. Об этом ином и большем свидетельствовали дисциплины, укоренявшие государственную жизнь в истории и культуре. Когда



пришло время все более технологичных решений, будь то в отношении природы, будь то в обществе и государстве, потребности сместились, и гуманитарные науки оказались перед необходимостью все снова и снова доказывать свою нужность, прежде казавшуюся самоочевидной. В этой ситуации мы и застаем их теперь. Подчеркнем: речь идет не о том простом и очевидном различии, согласно которому естественно-научные и технические дисциплины оказываются по одну сторону, а менеджмент, социология и лингвистика – по другую. Речь идет о судьбе наследниц тех классических дисциплин, которые мы называли выше и о которых прежде всего говорят сейчас, когда рассуждают о гуманитаризации образования.

Может показаться, что после многих лет отступления гуманитарии стараются взять реванш и уже в арьергардных боях достигают некоторого согласия со своими оппонентами, по меньшей мере, в части одного важного аргумента. Гуманитарии – историки, филологи, философы – к образованию подходят с точки зрения той *ценности*, какую оно имеет для личности. Речь идет о ценности в отличие от утилитарных благ, о различии степеней достоинства на основании некоторого идеального образца. Личность представляется тем более ценной, чем более она развита, чем более развернуты, обнаружены ее уникальные дарования, а образование представляется тем более ценным, чем больше оно способствует такому ее развитию. Их оппоненты к образованию подходят с точки зрения *полезности*, которая определяется тем, насколько образованный человек нужнее другим, чем необразованный, и насколько обществу, где преобладают образованные люди, живется лучше, чем обществу людей необразованных. В конечном счете, так обосновывается даже значение фундаментальных наук о природе. Образование в этом смысле полезно человеку, потому что оно повышает его *стоимость*, ценность не в смысле уникального саморазвития, но ценность как товара, на который существует платежеспособный спрос.

Где же почва для согласия? Согласие достигается следующим рассуждением: по-настоящему востребованный специалист должен быть хорошо, университетски, т.е., в известном смысле, универсально *образован*, а не просто *натаскан* на определенный навык. Развивая личность, мы вносим вклад не только в лучшее устройство общества, но и в лучшее функционирование тех отраслей, для которых готовим специалиста. Иначе говоря, ценность с этой точки зрения не противоположна полезности, она представляет собой *высший род полезности*. Так отстаивают гуманитаризацию в наши дни, и вокруг этого вертятся все как-бы-дискуссии: одни их участники представляют соображения тактические, ближайшие и насущные. Другие говорят о стратегических задачах, о целях общества и его перспективах. Еще говорят: одни – о рынке образовательных услуг, другие – об идеалах гражданского общества. А ведь идеалом гражданского общества является свободный рынок, и если просвещенный потребитель и есть тот самый информированный



гражданин, который свободно и разумно выбирает ближайшую, а не отдаленную перспективу, то его не воспитывать надо, а продавать ему услуги. Конечно, продавец услуг, подобно продавцу товара, не должен быть пассивен. Он может по-своему влиять на предпочтения, он может также, хотя бы теоретически, исходить из того, что покупательский спрос бывает искусно и радикально *перенаправлен* в сторону тех услуг, интерес к которым пока еще невелик или вовсе отсутствует. Однако надо же учитывать и особенность спроса! Только с одной стороны его представляют абитуриенты вузов и их родители. С другой стороны находятся работодатели, заинтересованные в квалифицированных работниках здесь и сейчас. Игнорировать позицию работодателей университеты и, шире, весь менеджмент высшего образования не могут – разве что в той мере, в какой отличную от работодателей позицию займут непосредственно потребители образовательных услуг. Так получается ступенчатая последовательность – несколько размытое понятие потребностей общества конкретизируется в более или менее внятно выраженном спросе: со стороны работодателей – на специалистов нужных квалификаций, со стороны молодых людей и их родителей – на профессии, которые должны обеспечить им ожидаемое место в обществе, как минимум такое, чтобы дети могли жить не хуже, а быть может, и лучше родителей. А поскольку холодный и близоручный расчет не всегда входит в число добродетелей, которым и внутренне, и демонстративно привержены наши соотечественники, мотивы потребителей образовательных услуг, как предполагается, могут претерпеть важную модификацию под влиянием *идеалистической пропаганды*: нужно поднимать ставки, говорят вдохновенные интеллигенты, нужно думать о будущем и о высшем, что, собственно, почти одно и то же.

Однако при этом главная проблема уходит, как нам кажется, из поля зрения. Мы не случайно начали наше изложение с обращения к тем временам, когда высшие управленческие позиции в обществе занимали люди, по нынешним критериям, превосходно и *почти исключительно* гуманитарно образованные. Сила традиции и сила тех, кто занимает привилегированное положение в интерпретации традиции, поддерживали одна другую и обе вместе были опорой государственного устройства, получая от государства институциональную поддержку. Разумеется, педагог, просветитель – это не обязательно слуга государства. Образование, особенно светское образование, – не гарантия лояльности. Но *в перспективе* просветитель имеет в виду более разумное государственное устройство, он одушевлен высоким идеалом гражданственности и судит государство, в конечном счете, меркой его собственных, государства, интересов: будь то заинтересованность в том, чтобы сознательные граждане уважали законы, а не просто боялись насилия, будь то заинтересованность в совокупном преобразовании социальной и политической жизни на началах разума и науки. Рано или поздно где-то здесь и наступает сбой: начала разума и науки, как выясняется,



не продолжают классическую традицию, но противоречат ей; эффективная технология управления нуждается в традиционной культуре ничуть не больше, чем современная наука и техника – в тех сведениях, какие можно почерпнуть в писаниях древних авторов об устройстве космоса или происхождении животных. Однако избавиться от классики не так просто. За время господства классического образования оно из транслятора традиции само стало традицией, привычным способом производства непрерывности господства и самоопределения господствующего слоя. Существует устойчивая связь между собственностью, властью и образованием, традиционно классическим или по меньшей мере сохранившим больше элементов классического, чем реальное или политехническое образование настоящего. Имуций, властный, образованный класс сохраняет гуманитарное образование как один из сословных признаков. История, языки (все больше новые, чем древние), искусство, право... Все это – смыслообразующие сферы, но к смыслам этим профессионально, на правах экспертов, имеют доступ немногие, стремящиеся воспроизводить традиционную культуру своего слоя.

Мало что способствует сохранению такого образования. Мы давно уже вступили в эпоху, когда основной спрос предъявляется на, говоря словами М. Вебера, «бездушных профессионалов, бессердечных специалистов». *Функционального* места для людей, соответствующих классическим идеалам университетского образования, в современном мире не то чтобы нет, но оно очень узкое. Все больше и больше становится ясно, что в них нет нужды на всех ступенях иерархии. Правда, функция таких людей все еще состоит пока в том, чтобы воспитывать себе подобных или помогать расцветанию тусклого одноцветного профессионализма в стиле традиционных представлений об университете. Никто, конечно, и не ждет, что добротное гуманитарное или насыщенное гуманитарной составляющей образование будет сейчас служить основанием успешной карьеры. Но тогда находится другой аргумент.

Тот, кто сдает экзамен по античной литературе и классической философии, – говорят теперь нам, – будет более гибок и адаптивен, будет получать такую зарплату (а может быть, и доход от своего бизнеса), что сможет хорошо питаться, красиво одеваться, интересно путешествовать, а в свободное время – заботиться о добродетелях гражданского общества. В этом, так сказать, состоит непреходящая ценность классики. Будущего выпускника университета мы в таком случае трактуем как благополучного карьериста, которому надо разделять ценности своего класса не только в области целеполагания, но также и в более широкой эстетико-политической сфере, где он чувствует себя своим среди своих, работает лучше многих, в том числе лучше бедных, натасканных на скудные навыки ремесленников, и с чувством оправданной гордости вкушает достающиеся ему блага. Разговор о *высокой миссии университета* перерождается в этом случае в продажу бренда усовершенствованного тренинга,



потому что сфера ценностей имеет свою логику, и акцент на ближайшей выгоде бескорыстного развития личности парадоксальным образом оборачивается понижением статуса самих ценностей. Но проблема этим не исчерпывается. Рассмотрим ее более подробно.

Что значит «статус ценностей понижен», мы уже видели. Но возможно ли, чтобы он не был понижен? Разве альтернатива «презренная польза» / «высшая польза» не является исчерпывающей? Разумеется, но только в отношении пользы! Важно, однако, помнить, что существует иное измерение человеческого существования. Кант сказал бы, что это сфера чистого разума в его практическом применении, а Макс Вебер мог бы говорить о различении целерационального и ценностно-рационального действия. В самом деле, если все наши действия строятся по правилам рациональной калькуляции, то вопрос о цели есть вопрос о правильном выборе средства. Только средство поддается калькуляции, и если мы поставили вопрос не о средстве, а о цели, то решить его можем только одним способом: определить следующую цель, средством для которой эта ближайшая цель является. Если мы включим ценности в этот ряд, то принуждены будем сказать, что сами они не ценны, они помогают достичь некоторых следующих целей, ценность которых мы, однако, обосновать уже не можем (разве что повторим все рассуждение сначала еще раз и снова остановимся на той же точке). Следовательно, для того, кто высоко ставит науку, разум и сообщаемую ими всему мышлению ясность, постановка вопроса в сугубо целерациональной плоскости невозможна, она противна не одним только философским взглядам и религиозным убеждениям. Она противна научной совести образованного человека. Он знает, говорит Макс Вебер в своем знаменитом докладе «Наука как профессия», что именно наука неспособна дать ответ на последние вопросы, в том числе и на вопрос о ценности, осмысленности его целей. Но университетское *научное* образование, в котором сильная гуманитарная составляющая, позволяет человеку ясно понимать: до сих пор возможны расчеты эффективного действия, дальше – только то, во что верят и ценность чего принимают без доказательств. Здесь дело не в том, чтобы принять что-то без доказательств, не доверять науке или разуму. Дело в том, чтобы калькулирующую рациональность в расчете средств сопрягать с пониманием особой природы высших целей, задаваемых ценностями. Но и это еще не все.

Бывают такие действия, которые не то чтобы не рассчитаны на успех, но не ради успеха делаются. Вебер их называл ценностно-рациональными. Казалось бы, какая тут рациональность, если нет рассуждений, нет калькуляций, нет соотнесения целей со средствами? Но рациональность бывает не только калькулирующей! Рациональность, говорит Вебер, наследуя той традиции, в которой Кант обосновал автономию практического разума, законодательствующего моральный образ действий, независимо от возможного их успеха, – это прежде всего ясность. Ясно сознавая: «я должен», человек видит ценность в совершении самого действия, а не в цели,



которая лежит *вне его*. Он не соблазняется успехом и не рассматривает свое поведение как средство. Характерно для него в таком случае действие *вопреки*. Мотивы такого действия – совсем не те, к пониманию которых нас приучила социология функционалистского конформизма. Так, например, завершая свою знаменитую речь «Политика как профессия», Вебер говорит слушателям: впереди у нас – ничего хорошего. Реакция наступает, ждет нас «полярная ночь ледяной мглы и суровости». Что с вами тогда станет, не внешне, но именно внутренне, во что вы превратитесь, что будет вас отличать? «Озлобление и обывательщина, просто тупое смирение с миром и профессией или третий, и не самый редкий, вариант: мистическое бегство от мира у тех, кто имеет для этого дар или – часто и скверно – вымучивает из себя аскетизм как моду?»¹ Это, так сказать, типичное развитие событий, типичное изменение тех людей, которые, говорит Вебер, не доросли до своего профессионального призвания. «Мысль, в общем-то, правильная, и весь исторический опыт подтверждает, что возможного нельзя было бы достичь, если бы в мире снова и снова не тянулись к невозможному». Тот, кто на это способен, должен быть «в самом простом смысле слова героем». Но и прочие – не вожди, не герои – «должны вооружиться той твердостью духа, которую не сломит и крушение всех надежд; уже теперь они должны вооружиться ею, ибо иначе не смогут осуществить даже то, что возможно ныне»².

Вебер говорит о запросах образованной публики. Именно человек с университетским образованием должен был отдавать себе отчет в том, где следует доверяться интеллекту, а где – приносить его в жертву, где требовалась калькулирующая рациональность прагматика, а где – твердость духа и готовность к подвигу. В наши дни в России это представляется чем-то совершенно чуждым жизни университета. Все, что мы знаем об образовании, свидетельствует о том, что оно хорошо встроено в существующие социальные связи. Разве это удивительно? Назовем ли мы образование социальной системой, или социальным институтом, или комплексом организаций и коммуникаций, мы в любом случае сможем установить, что оно связано с той более обширной системой, которую (не задумываясь о смысле понятия) чаще всего называют обществом. «Общество» нуждается в системе образования, в том числе университетской, и хотя полной гармонии между ними по разного рода причинам быть не может, но не должны они и находиться в неразрешимом конфликте. Социальная жизнь, бывает, идет вразнос, однако не так, что все системы (или институты) мирно сосуществуют и только одна всем противостоит. Иначе говоря, если следовать некоторым классическим канонам социологии, то по реальному, наблюдаемому состоянию системы образования – по учебным планам, нагрузкам преподавателей, практике приема студентов, набору специальностей, способам

¹ Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 705–706.

² Там же. С. 706.



проверки знаний, способам официального и неофициального (например, взятки) финансирования и т.п. – можно и должно судить не только о самом образовании, но и о вещах менее внятных, которые принято называть «потребностями общества». Какое образование, такие у общества на самом деле потребности. Публичная критика образования, реформы образования и прочее в том же роде не противоречит этому утверждению. Просто в своих суждениях мы должны учитывать состояние общества и образования за периоды сравнительно продолжительные. Это не значит, конечно, что институты образования непременно приспособятся под те потребности общества, которые формулируются во внешней системе образования среде. Вполне может стать, что какие-то идеи будут сформулированы внутри самой системы образования теми, кто считает, что именно образование должно активно влиять на состояние общества, а не наоборот. Но речь идет о том, что рано или поздно сама практика образования придет в соответствие со всем остальным обществом – оттого ли, что образование приспособилось к новым ситуациям, оттого ли, что само общество поменялось, или по совокупности многих разнородных факторов. Так что, если сейчас согласиться, например, с В.В. Радаевым, констатировавшим избыточный и непривычный для нынешней профессуры прагматизм студентов³, то все-таки следует иметь в виду: напряжение такого рода – временное. Рано или поздно институты высшего образования гармонизируют свои отношения с прагматичными студентами, прагматичными абитуриентами, прагматичными работодателями и прагматичными менеджерами образования. Скорее всего, конечно, они сдадутся под натиском прагматизма, тем более что противопоставлен ему, как мы уже зафиксировали в начале, бывает чаще всего прагматизм же, только более утонченный и стратегический. Однако некоторые добавления сделать все же придется.

Прежде всего, необходимо с самого начала снять с повестки дня вопрос о реальных шансах и об эффективности серьезного отношения к ценности, в том числе к ценности университетского образования. *Мы должны считать образование ценностью* – доказать это с точки зрения эффективности, в конечном счете, нельзя. Не потому, что она мала или велика, а потому, что не в том дело. Суждения о ценности строятся по другим правилам, чем суждения о сущем, и суждение «ты должен» не выводится из суждений о том, что было, есть или будет, без дополнительных философских усилий. Называя образование ценностью, мы, конечно, имеем в виду *всякое образование*. Все, что служит приращению знаний, умений, способностей, составляет ценность.

Во-вторых, мы можем зафиксировать, что традиционное (в ближайшей нам традиции) представление, согласно которому университет есть место производства и передачи знания, образования

³ Радаев В. В. Студент – жертва устойчивого прагматического психоза // Политический журнал. 2005. № 34 (85). С. 63–65.



просвещенной личности, способной внести вклад в переустройство мира на началах разума, должно быть переформулировано. Университет по своему институциональному устройству есть единственное место, где такое *может* происходить. Если это не происходит в университете, то не происходит нигде в обществе. Но ниоткуда не следует, что в обществе это вообще должно происходить в каждую историческую эпоху.

В-третьих, университет исторически сформировался как единственное институциональное место, где, наряду с профессиональными навыками, даются ориентиры для внятной автономной ценностной ориентации человека. Университет позволяет, не навязывая *определенных* ценностей, научить совмещению целерационального и ценностно-рационального способов поведения. Он позволяет это, он может даже выступать в отдельные эпохи в качестве института экспертизы ценностных суждений. Но все это – ресурсы его институциональной формы, а не реальность современного, тем более – российского университета. Претендентов на роль лидера для ценностной ориентации общества у нас и без университета довольно много. Это активные, если не сказать агрессивные, корпорации журналистов, аналитиков, комментаторов, издателей, обладающих немалыми возможностями перетянуть на себя внимание. Университету же, если только такое желание появится у его функционеров, достоинство института ценностной ориентации еще надо *отвоевать*. Отвоевать у тех, кто превращает его в ремесленную школу, кто полагает, что подлинная история духа творится теперь за стенами университетов. А это можно сделать, предъявляя не претензию, но результат. Главная проблема – предъявление результата, способность показать, *что именно* могут люди в университетах.

Но почему бы вообще людям в университетах делать это? Чем, какими причинами могло бы быть обусловлено их поведение? Ничем. Тем более, что можно объявить ценностью любое образование, в том числе и такое, в котором не ставится вопрос о ценностях, абсолютно «реальное», дегуманизированное образование. И все-таки, говорим мы, люди в университетах просто *должны*. Дело в том, что всякий социальный институт, как писали некогда Арнольд Гелен и Хельмут Шельски⁴, обладает «руководящей идеей». Речь идет о несколько непривычно звучащем для нас термине «воззвание наверх» (Appell nach oben). Институт может быть устроен таким образом, что некая категория совершенства, включая личное должествование, бывает включена в сам его состав. Университета без определенного рода должествования, обращения к совершенству, действия вопреки обстоятельствам, ценностно-рационального поведения, имеющего в виду достоинство личности, просто не может быть. Что отнюдь не означает, что невозможно общество без *таких университетов*. Обществу нужны люди высокой квалификации,

⁴ См., в частности, большую работу последнего: *Schelsky H. Auf der Suche nach Wirklichkeit*. Düsseldorf: Diederichs, 1965.



обществу нужен совершенный тренинг, общество акцентирует потребность в наиреальнейшем образовании – общество его получит, даже ценой гибели университета. Но пока он не погиб, призыв наверх не исчезнет. Он будет звучать как голос нечистой совести профессуры, как жалкие, но трогательные в своей экзистенциальной правоте претензии студентов к качеству обучения, как бессильные проклятия «разрушителям традиций», то и дело воспроизводимые в бесконечных рутинизированных как-бы-дискуссиях. Он будет звучать, покуда общество и образование не гармонизируются окончательно – скоро ли и надолго ли, кто знает?

Однако и это еще не все! Даже и в этом случае ситуация выглядит чрезмерно благополучной. Мы не подменили вопрос о гуманитарной составляющей образования вопросом об университетском образовании. Подлинное университетское образование содержит гуманитарный компонент в такой мере, которая в наши дни представляется завышенной прагматикам и реалистам. Превращаясь из места производства традиционной бюрократии в место производства современных управленцев и ученых, он не удерживается на этой позиции и скользит дальше вниз, все меньше отвечая на запросы «воззвания наверх», реформируясь и превращаясь в нечто такое, что чуждо его магистральной идее в любом смысле слова. Говоря о руководящей институциональной идее университета, мы имеем в виду именно это: пусть остаточное, неполное, но совершенно отчетливое присутствие гуманитарной составляющей. Технологизация университета, приспособление его под текущие потребности, редуцирование смыслообразующих дисциплин – все это разные стороны одного и того же, и только определенные социальные обстоятельства могли помешать еще раньше довести эти процессы до одного общего завершения, превращения университета в высшие курсы усовершенствования квалификаций. Классическое образование высшего слоя служило одной из основ его сословной идентификации и солидарности. При этом собственное содержание такого образования в самом общем виде можно назвать традицией. Традицию передают, берегут, лелеют. Она является стержнем основного смыслообразования. Поэтому то, чему учат в университетах, находит пусть неоднозначное, но внятное продолжение в жизни за их стенами [1].

И вот теперь мы можем задать вопрос: насколько две эти социальные составляющие – самоидентификация высшего слоя и внимание к традиции как смысловой рамке основных целеполаганий – все еще достаточно сильны, чтобы сохранять значение гуманитарного начала в университетах? Вопрос этот, пожалуй, риторический. Высший слой, каким он знаком нам по его внешним проявлениям, мало чем напоминает нобилитет ушедших эпох, когда не вкус, но именно сознание социальной необходимости привязывали его к высокой, классической, традиционной культуре. Внимание к традиции приобрело характер сугубо идеологический: история, религия, философия мало что говорят о собственном смысле жизни тем, кто готов использовать их как набор идеологических инструментов для поддержания



социального порядка. Но чем тогда оказываются университеты? Местом чего? В каком качестве должны присутствовать в них гуманитарные дисциплины? Получается, что в качестве все той же прикладной идеологии? Но тогда, вступая в противоречие, с одной стороны, с прагматикой и реализмом, а с другой – с той живой жизнью повседневного смыслополагания и личного ценностного самоопределения, институциональное место для которого по-прежнему предоставляет университет, гуманитарные дисциплины рискуют оказаться в глухой, но очень определенной изоляции. Грубо говоря, философия навязывается сверху теми, кто сам ни в какой философии не нуждается, а нуждается в разных способах «форматирования» если не личностей, то хотя бы поведения молодых людей. И когда «реалисты», удрученные идеологической безвкусицей, движимые элементарным прагматизмом, открывают фронт борьбы против гуманитарных дисциплин, в их защиту едва ли раздаются многочисленные голоса. Печальная история с исчезновением философии из обязательного минимума для аспирантов и замена ее сомнительной надежности субститутутом «история и философия науки» – прекрасное тому свидетельство.

Возможно ли здесь какое-то иное развитие? В смысле сугубо внутреннем, университетском или – шире – всей образовательной системы – скорее, нет. В конечном счете, все зависит не от переустройства образования, а от переустройства самой гуманитарной мысли. Если в ней найдутся силы и ресурсы, способные сделать ее чем-то иным и большим, нежели, с одной стороны, занятием кучки профессионалов, а с другой – инструментом идеологической обработки, тогда что-то изменится. Если нет, ответы на ключевые смысловые вопросы все равно будут разысканы. Но только вне университетов, того единственного места, где они могли бы – только могли бы – возникнуть не на пустом месте, а в русле традиции, в контексте того, что с давних пор принято называть школой.

Литература

1. *Калхун К.* Университет и общественное благо // Прогнозис. 2006. №3 (7). С. 283–321.
2. *Барнс С.* Гражданские университеты Англии и триумф оксбриджского идеала // Прогнозис. 2006. №3 (7). С. 353–369.