



---

Дональд Каган<sup>1</sup>

## ГУМАНИТАРНОЕ И НЕГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГАРВАРДЕ. ПРИЧИНЫ КРИЗИСА

В последние годы Гарвардский университет привлек к себе большой общественный интерес, особенно во время короткого, но насыщенного событиями президентства (2001–2006) Лоренса Саммерса. Два широкоизвестных профессора юриспруденции были заподозрены в «недолжном использовании чужих высказываний» в своих книгах, а знаменитый профессор экономики был обвинен правительством США в мошенничестве при работе над одним из гарвардских проектов. В первом случае преподавательский комитет решил, что «дело пахнет плагиатом», однако обвинил профессоров лишь в «нарушении границ авторства в научном исследовании», и «нарушители» вынуждены были извиниться. Во втором случае университет не предпринял никаких действий против вышеупомянутого профессора, но правительство выиграло дело, и Гарварду пришлось уплатить по решению суда \$26,5 млн.

Но еще большего общественного внимания удостоились инциденты с участием самого Саммерса. Один из них заключался в том, что Саммерс попытался убедить одного известного члена профессорского корпуса переключить внимание с рэп-музыки и агитации за кандидата в президенты на какой-нибудь более близкий к науке род деятельности; взбешенный профессор ушел из Гарварда, осчастливив своим присутствием другую цитадель знаний. Не меньшее внимание привлекли попытки Саммерса поднять мучительный вопрос об антисемитизме в университетских кампусах, включая кампус самого Гарварда. А через два года после этого Саммерс произнес за ужином небольшой спич, в котором предался аналитическим размышлениям о том, почему среди выдающихся ученых так мало женщин. Посмевав затронуть столь деликатную тему, Саммерс разворошил осиное гнездо и навлек на себя ярость феминисток, на которую ответил сперва тщетными попытками объясниться, а затем столь же тщетными потугами каким-то образом подкупить накинувшихся на него дам. Благодаря этим и другим поступкам, которые были сочтены

---

<sup>1</sup> Дональд Каган – профессор классической филологии и истории в Yale, автор книг «Перикл Афинский и рождение демократии», «О происхождении войны и сохранении мира» и, наконец, «Пелопоннесская война» (2003), представляющая собой «выжимку» из его же ранее изданной четырехтомной истории этого конфликта. Мистер Каган был деканом Yale College с 1989 по 1992 год.



нарушающими неписаный кодекс поведения президента, Факультет искусств и наук (Faculty of Arts and Sciences) вынес ему в марте 2005 года вотум недоверия, и вскоре после этого Саммерс вынужден был объявить о своей отставке.

В результате заполонившие старейший и знаменитейший университет страны дрязги вокруг неблагоприятного поведения профессоров, эскапад президента, участия в ожесточенных культурных войнах и, наконец, «факультетского бунта» – заслонили собой то, что при более здоровом моральном климате могло бы стать важным прорывом в организации учебного процесса: Саммерс стремился использовать период своего президентства для проведения радикальных реформ, что, возможно, и послужило истинной причиной недовольства его коллег и факультетского «бунта на корабле». Коротче говоря, Саммерс попытался пересмотреть программы обучения.

Начало могло показаться многообещающим. Новоиспеченный президент призвал провести «самый серьезный пересмотр учебных программ Гарварда за последние сто лет». Декан Факультета искусств и наук принял вызов и пообещал дать всеобъемлющий ответ на сакраментальный вопрос: «Что значит быть образованным человеком в XXI веке?» Однако после трех лет работы преподавательского комитета ведущий автор отчета признал, что коллективу не удалось выработать единую концепцию. В связи с этим один язвительный студент охарактеризовал отчет комитета как «шестьдесят страниц удивительно беззубых и невнятных рекомендаций, придерживающихся средней линии между неконкретностью и несуществимостью».

Декан Гарвардского университета Гарри Р. Льюис, кажется, согласился с такой оценкой. В недавно опубликованной книге об упадке Гарварда «Бездушное превосходство: Как великий университет забыл об образовании» (*«Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education»*)<sup>2</sup>. Льюис цитирует объяснение, предложенное одним из членов преподавательского комитета: «Мы решили, что лучшее, что можно сделать, – это выставить ряд пустых бутылок и посмотреть, чем те или иные преподаватели будут их заполнять». Льюис саркастически замечает:

«Пустые бутылки могли быть заполнены чем угодно из того ассортимента, который предлагался департаментом образования. ...Но Гарвард не может рассчитывать, что студенты будут знать хоть что-нибудь действительно необходимое после того, как «пройдут» три курса естественных наук и три гуманитарных, свободно выбранных из общего каталога. Предлагаемые общеобразовательные требования основаны на полном отказе от идеи каких-либо обязательных для всех знаний, ценностей или даже устремлений. При установке, согласно которой любые знания, приобретенные студентом, не лучше и не хуже всяких других, при принципиальном нежелании отличать важное от несущественного Гарвард фактически

---

<sup>2</sup> См.: Public Affairs.



декларирует, что можно считаться образованным человеком XXI века, ничего не зная о геноме, хромосомах и Шекспире».

\* \* \*

Действительно ли это так важно, что программа Гарварда представляет собой на поверку пустой сосуд? Ведь, в конце концов, ни для кого не секрет, что обучение студентов является для университета делом в лучшем случае второстепенным. То, что – курам на смех! – называется Сердцевинной программой (Core Curriculum), отличается отсутствием сердцевины: там нет тем или предметов, знание которых было бы обязательно для всех (именно эту Сердцевинную программу и пытался пересмотреть Саммерс). Мало того, на практике очень многие курсы ведут студенты-старшекурсники – и не в качестве помощников профессоров, а вполне самостоятельно определяя содержание обучения. Хотя они именуются «наставниками» («tutors») – что вызывает ассоциации с благородным мудрецом, который делится с учеником своей мудростью с глаза на глаз, – на самом деле они действуют как неопытные руководители дискуссионных или псевдодискуссионных групп. Подавляющее большинство этих молодых людей (и девушек), которым доверена значительная доля обучения студентов, никогда не станут постоянными членами профессорского состава в силу отсутствия у них необходимых способностей.

Но, как бы ни решались внутренние проблемы Гарварда, то, что там происходит – в особенности то, как там работают со студентами, – имеет огромное значение для других колледжей. Почтенный возраст, славная репутация, высокое качество преподавательского и студенческого состава, богатство и престиж сделали Гарвард образцом, за которым всегда пристально наблюдают и на который равняются в своей работе. После Второй мировой войны, когда в Гарварде была принята программа «Общего образования» («General Education») – предшественница нынешней бестолковой Сердцевинной программы, – это изменило характер обучения студентов во всей стране.

Поэтому можно считать столь интригующим и поучительным тот факт, что бывший декан Гарварда обрушивается с резкой критикой на программу, разработанную преподавательским комитетом: по мнению Льюиса, эта программа характеризует Гарвард как «университет без чувства широких перспектив в деле образования и без ощущения системной связи между составляющими его основными элементами». Не менее интригующим представляется и то, что Дерек К. Бок (бывший и, после отставки Саммерса, нынешний президент Гарварда) поделился собственными тревогами по поводу той же проблемы<sup>3</sup>. После своего первого президентства в Гарварде (1971–1991) Бок стал кем-то вроде самозваного аварийного мастера

<sup>3</sup> Наши неуспевающие колледжи: правдивый рассказ о том, сколько занимаются студенты и почему они должны заниматься больше. (Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More). Princeton University Press, 1998.



национального масштаба: он умеет найти решение любых проблем – социальных [«Федеральное собрание» («*The State of the Nation*»)], политических [«Что не так с правительством» («*The Trouble with Government*»)] и педагогических [см. его книгу «Русло реки» («*The Shape of the River*»)], написанную совместно с Уильямом Г. Боуэном, бывшим президентом Принстона, и «Университеты на рыночной площади» («*Universities in the Marketplace*»)]. В своей последней книге «Наши неуспевающие колледжи» Бок выступает и в качестве диагноста, и в качестве врача; он приводит статистические данные и результаты научных исследований, чтобы выяснить истоки нынешней болезни и порекомендовать лекарства для ее лечения. В своих анализах Бок так же неизменно вежлив, сдержан и заботлив, как мягок и неназойлив в предлагаемых рекомендациях. Если он и проявляет иногда резкость, то только в ответ на замечания тех критиков, которые считают, что пациент действительно тяжело болен (если не при смерти), или винят в недуге самого больного, или рекомендуют для его лечения слишком болезненные и сильнодействующие средства.

Скептики, среди которых Бок выделяет Аллана Блума, автора книги «Заккрытие американского ума» («*The Closing of the American Mind*», 1987), постоянно ноют, и их жалобам не видно конца:

«По их мнению, разговор о кампусах серьезно затруднен ортодоксией политкорректности. Программа аффирмативных действий подорвала единство требований при приеме на работу. Великие канонические шедевры художественного творчества принижены и вынуждены потесниться, уступая место малозначительным произведениям, главное (если не единственное) достоинство которых в том, что их автором является женщина, или афроамериканец, или представитель «третьего мира». Высокие идеалы правды и объективности, наряду с устоявшимися суждениями о качестве, поколеблены вследствие непрекращающихся атак со стороны деконструктивистов, марксистов, феминистов и других литературных теоретиков, которые отрицают значимость каких бы то ни было критериев».

Может показаться, что для высказанной озабоченности имеются серьезные основания. Но подобные суждения не слишком беспокоят Бока. Прежде всего, пишет он, такого рода критики являются односторонними полемистами, которые, как правило, видят «мало позитивного в работе университетов и профессоров, которые там работают». Кроме того, если бы столь резкие критические суждения были «близки к правде, амбициозные студенты и их родители давно взбунтовались бы ... и количество студентов, подающих заявления на поступление в вузы, не было бы таким большим и к тому же постоянно увеличивающимся». В самом деле, согласно данным социологических исследований, подавляющее большинство недавних выпускников удовлетворены результатами своей учебы в колледжах. Родители тоже не жалуются, а бывшие питомцы демонстрируют свое удовлетворение тем, что жертвуют все больше денег на нужды *alma mater*.



\* \* \*

Но если все так счастливы, зачем было писать эту книгу? Как выясняется, причин для этого более чем достаточно. Хотя Бок проявляет слабый интерес к темам, больше всего волнующим самых пронизательных критиков (таким как политизация профессуры, ограничение свободы выражения, отсутствие или фактическое подавление свободы обмена идеями), и больше оживляется, когда дело доходит до вопросов типа: «Насколько интенсивно занимаются студенты?» или «Что реально должно быть сделано для повышения эффективности занятий?», – он тем не менее тоже выражает озабоченность и видит множество нерешенных проблем в прекрасных рощах академии:

«Многие заканчивают вузы, не умея писать достаточно хорошо, чтобы удовлетворить требования работодателя. Многие не умеют последовательно излагать свои мысли или анализировать комплексные нетехнические проблемы, хотя профессура считает развитие критического мышления приоритетной задачей университетского образования. Не многие выпускники, получившие степень, умеют разговаривать или писать на каком-нибудь иностранном языке. Большинство выпускников не проходили курсов по математической логике и не приобрели знаний, необходимых для того, чтобы считаться достаточно информированным гражданином демократической страны. И это только некоторые из проблем».

Короче говоря, возникает ощущение, что наши колледжи в конечном итоге остаются «неуспевающими» и что даже их предположительно счастливые клиенты это знают. Менее половины недавних выпускников, согласно статистическим данным, которые у Бока всегда под рукой, считают, что они значительно продвинулись в умении писать, а некоторые думают, что стали писать даже хуже, чем раньше. Работодатели подтверждают эту самооценку и жалуются на то, что выпускники колледжей, которых они нанимают, плохо владеют речью. Что же касается критического мышления, то «подавляющее большинство студентов, заканчивающих вузы, остаются наивными релятивистами и не обнаруживают способности критически анализировать собственные оценки и суждения, когда сталкиваются с неструктурированными проблемами, характерными для обыденной жизни». В области обучения иностранным языкам менее десяти процентов старшекурсников считают, что они существенно продвинулись во владении языками, и менее пятнадцати процентов сумели перейти в классы с более продвинутым изучением языка. Не лучше результаты и в сфере общего образования, которое является наиболее уязвимой мишенью для критики. Согласно одному социологическому исследованию, лишь около трети старшекурсников научились понимать литературу или находить удовольствие в чтении, посещении концертов, выставок или театральных представлений. Бок пришел в этом отношении к настолько пессимистическим выводам, что счел нужным привести цитату из Дэниэла Белла, назвавшего типичную вузовскую



программу «шведским столом», культивирующим «готовность к интеллектуальному поражению».

В основе значительной доли интеллектуальных недочетов, свойственных выпускникам колледжей, лежат недостатки их характера. Согласно изысканиям Бока, недавним выпускникам не хватает самодисциплины. Наниматели жалуются, что они склонны опаздывать, ленивы и неспособны ни внимательно выслушать инструкции руководства, ни точно их исполнить.

Бок и в этом винит организацию преподавания в вузах: снижение требований к дипломным работам подорвало стандарты, а профессиональная безответственность преподавателей породила небрежное отношение к учебе. «Если студенту могут поставить высокую оценку за слабую работу и постоянно предоставляют отсрочки, если задание не выполнено вовремя, если его никак не наказывают за недостойное поведение, стоит ли удивляться, что работодатели находят выпускников недисциплинированными?» – задает риторический вопрос Бок.

\* \* \*

Картина, нарисованная Бокком, на удивление мрачна. Что же в таком случае делать? Один очевидный ответ, весьма популярный среди критиков существующего положения дел в кампусах, состоит в том, чтобы пересмотреть порядок, при котором профессорскому составу дозволяется посвящать все больше и больше времени исследовательской работе и все меньше и меньше – преподаванию.

Полвека назад, когда я поступил в колледж, мой профессор вел пять курсов в семестр и проводил занятия в классах пятнадцать часов в неделю. В Penn State, где я начал свою преподавательскую деятельность, у меня было четыре курса. В 1960 году, когда я перешел в Cornell, их количество снизилось до трех. В Yale мы вели два курса в семестр, а по трудным предметам – только один. Сегодня университет высшей категории предлагает профессору пропуск по меньшей мере одного семестра из каждых семи; в те времена, когда я начинал, это был один семестр в каждые семь лет. В целом сегодня преподаватели вузов ведут не больше половины от того количества занятий, что вели их предшественники полвека назад.

Бок, однако, имеет на этот счет другое мнение. Он утверждает, что проблема не в том, как преподаватели расходуют свое время, а в их нежелании или прямом отказе следить за тем, чем реально занимаются студенты, или регулярно экзаменовывать их, дабы иметь возможность контролировать их развитие. Что нам действительно нужно, пишет он, так это программа реформ, «несколько не похожая на те, которые предлагают известные критики университетов или преподавательские комитеты, явно не справившиеся с возложенной на них задачей». По мнению Бока, профессора сами разберутся, как достичь лучших результатов, при помощи эмпирических исследований.



Он шутивно выдвигает ряд предложений. Например, по инициативе своего президента коллеги могли бы предпринять длительное исследование положения дел, экспериментирование и реформирование. Они могли бы предложить профессорам использовать денежные ресурсы и свободное время на изыскание новых и лучших форм ведения занятий. Они могли бы нанять высококвалифицированных преподавателей-инструкторов на полное время вместо использования старшекурсников и «кочующих преподавателей», готовых братья за предметы, которые отказываются вести постоянные работники вузов (например, курсы сочинительства и иностранных языков). С другой стороны, оценка знаний студентов могла бы стать более дифференцированной. Программы получения степени доктора наук должны включать лучшую подготовку по методике преподавания. И т. д.

Но окажутся ли подобные меры эффективными? Сам Бок молчаливо признает, что вряд ли. В конце своей книги он пишет, что «отсутствие реальных стимулов совершенствования обучения студентов» помогает объяснить «не слишком ответственное отношение профессоров к нуждам студентов; их пренебрежительное отношение к базовым курсам, предназначенным для предоставления студентам возможности приобрести полезные навыки умственной работы; их нежелание даже обсуждать проблемы педагогики; отсутствие у них интереса к успехам (или неудачам) студентов; и, наконец, неготовность обращать внимание на то, что происходит за пределами их аудитории». Бок проиллюстрировал эту проблему, рассказав случай из жизни одного вуза, в котором администрация внесла новый вопрос в стандартную форму, используемую студентами общеобразовательных курсов для оценки своих преподавателей. Новый вопрос был сформулирован следующим образом: «Насколько этот курс содействовал развитию способности критически мыслить и анализировать проблемы?» О существенном развитии этой способности сообщили менее десяти процентов студентов. Бок комментирует:

«Когда подавляющее большинство учащихся считают, что общеобразовательная программа не достигает своей главной цели, следовало бы задуматься, что должны делать преподаватели и администрация для решения этой проблемы. Вместо этого вопрос просто исчез из стандартной оценочной формы и больше не возникал».

Однако Бок отказывается видеть, о чем свидетельствует это обстоятельство. В лучшем случае он признает (в присутствии ему спокойном, джентльменском тоне), что президенты и деканы, склонные к реформированию, часто наталкиваются на сопротивление и даже «бунты» со стороны преподавателей. Но «большинство профессоров – умные, думающие люди. Они не будут бесконечно занимать неплодотворную позицию, раз уж вопрос был поднят». На самом деле, однако, если его книга что-то и доказывает, так только то, что профессора по большей части лишены необходимого чувства профессиональной ответственности и служат главным препятствием



для усовершенствования работы вузов. Если бы это было не так, проблем, о которых говорит Бок, просто не существовало бы.

Нельзя сказать, что он не осознает реального положения дел, которое намного хуже, чем можно заключить из его книги. «Возможно, недостатки в образовании студентов вполне реальны, – пишет он в одном месте, – однако **они служат жизненно важным интересам профессорского состава**» (выделено автором книги). В этом-то все и дело! Бок констатирует здесь существующую суровую реальность: именно профессорскому составу принадлежит в последние тридцать-сорок лет власть над университетскими кампусами. Поначалу складывается впечатление, что президенты, ректоры, деканы или попечители, имеющие более широкие взгляды на стоящие перед вузами цели, могли бы позаботиться о том, чтобы преподаватели более тесно сотрудничали с администрацией ради достижения этих целей. Но Бок ясно дает понять, что администрация, по большому счету, бессильна в этом отношении, равно как и попечительские советы. «Абсолютная власть над процессом обучения и его программами принадлежит профессорскому составу», в то время как администраторы и попечители парализованы «страхом вызвать недовольство преподавателей, которое могло бы привлечь нежелательное общественное внимание, встревожить потенциальных спонсоров и даже лишить их работы». В таких условиях трудно ожидать, что найдется много президентов колледжей или деканов, готовых вступить в бой с профессорским составом. Мне неизвестно, чтобы сам Бок делал что-нибудь подобное за двадцать лет своего президентства, – чем и объясняется тот факт, что в это время в Гарварде царил тишь, гладь и божья благодать.

При таком положении вещей можно считать гарантированной полную бездеятельность перед лицом катастрофического снижения качества образования. Не видно никаких реформистских «инициатив снизу» – по той простой причине, что это неблагодарное дело: «успехи в повышении уровня образования студентов вознаграждаются крайне редко». В таких условиях можно только «катиться дальше вниз», ибо для президента университета самый верный способ добиться собственного увольнения – это вступить в конфликт с преподавательским составом. Если кто-то в этом еще сомневался, то события последних лет в Гарварде позволили всем заинтересованным лицам твердо усвоить соответствующий урок.

\* \* \*

И Гарри Льюис, и Дерек Бок нарисовали ужасающую картину управления современными университетами – более ужасающую и саморазоблачительную, чем они сами это осознают. При том, что они иногда в отчаянии заламывают руки, позволяют себе завуалированную критику преподавательских комитетов и даже порой «профессуры как класса», никто из этих временных администраторов не готов выступить с прямыми обвинениями против тех, кто сегодня реально управляет колледжами и университетами. В этом



смысле они остаются слугами той самой системы, которая приводит к осуждаемым ими результатам.

Льюис, например, обрушивается с резкой критикой на Саммерса, который, будучи президентом Гарварда, по крайней мере пытался поколебать сложившуюся систему. Зато он в восторге как от Бока, так и от его преемника Нила Руденштейна, в годы управления которых ничто не нарушало безмятежного покоя профессуры, хотя вал отрицательных явлений, аккуратно запротоколированных тем же Льюисом, неизменно нарастал как по величине, так и по интенсивности.

Это не борьба за контроль над теми или иными «зонами» территории академии. Сама эта территория находится под угрозой. Перед университетом стоят две задачи: передача знаний и свободное культивирование идей. Выполнение обеих доверено профессуре – и обе ею провалены. Всемогущество профессорского корпуса, отвечающего на обоснованную критику в адрес образовательных программ «расслабляющей установкой на то, что студенты и дальше могут делать все, что им заблагорассудится» (Льюис), с тем чтобы сохранить за профессорами свободу преподавать только то, что им хочется, и при этом в удобное для них время, и – хотя Льюис об этом не упоминает – иметь возможность отбирать в качестве коллег только тех, кто разделяют их узкие политические взгляды, – более не служит задачам высшего образования. Вместо этого оно стало фактором, ведущим к их деградации.

При сложившейся системе ни одному президенту не удастся обуздать всемогущий профессорский корпус; почти никто из них и не пытается это сделать; и никто из принадлежащих к миру университетов или зараженных их замкнутой на себя культурой не встанет и не скажет: «Довольно!» А если и скажет, то его никто не поддержит. Спасение, если оно еще возможно, должно прийти извне.