

Перспективы развития образования по модели свободных искусств и наук в России

Ю. В. Иванова, П. В. Соколов

Статья поступила
в редакцию
в августе 2015 г.

Иванова Юлия Владимировна

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных историко-теоретических исследований им. А. В. Полетаева НИУ ВШЭ. E-mail: jivanova@hse.ru

Соколов Павел Валерьевич

кандидат философских наук, старший научный сотрудник Института гуманитарных историко-теоретических исследований им. А. В. Полетаева НИУ ВШЭ. E-mail: psokolov@hse.ru

Адрес: Москва, 107031, ул. Петровка, 12.

Аннотация. Анализируется концепция *liberal arts* (в русской традиции — «образование по модели свободных искусств и наук») — один из наиболее известных вариантов комплексной академической реформы, призванной, по замыслу ее авторов, решить одновременно целый ряд стоящих перед высшим образованием проблем:

преодолеть кризис дисциплинарной специализации, повысить востребованность выпускников высших учебных заведений на рынке труда, способствовать формированию у них гражданского самосознания и преобразованию антропологической конституции *homo soveticus* в антропологию *homo economicus*. Обсуждаются материалы международной конференции 2012 г., посвященной образованию по модели свободных искусств и наук в России и в мире, на основании которых авторы выявляют сильные и слабые стороны этой концепции в отечественном образовательном контексте.

Ключевые слова: высшее образование, образование по модели свободных искусств и наук, рынок труда, междисциплинарность, интерактивность.

DOI: 10.17323/1814-9545-2015-4-72-91

В работе использованы результаты проекта «Городские образы в системах коммуникации: от XV к XXI в.», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2015 г.

Концепция *liberal arts* в образовании принадлежит к числу тех явлений, медийный эффект которых прямо пропорционален неопределенности содержания: в устах как сторонников, так и противников этой образовательной новации ее масштаб определяется в спектре от «коперниканского переворота» в образовании до своего рода консервативной революции, т. е. возврата к хорошо забытым (или вообще, или на отечественной почве) образцам элитного образования (Царскосельский лицей, университеты Лиги плюща и т. п.). Порой встречаются и вовсе карикатурные попытки усматривать в учреждении образования по модели сво-

бодных искусств и наук событие всемирно-исторического масштаба, связывая его с такими тектоническими (и исторически совершенно неправдоподобными) процессами в интеллектуальной истории Запада, как «пересмотр аристотелевской системы категорий в 70-е годы XX в.» (sic!). Разумеется, категория «свободные искусства» в устах современных ее апологетов лишь омонимична своему средневековому прототипу: ничто не может быть более чуждо средневековому университету с его приматом комментария и принципом *ipse dixit*, чем концепция *liberal arts* с ее принципами свободного куррикулума и академического демократизма.

Всплеск интереса к образованию по модели свободных искусств и наук (*Liberal arts*, LA), на протяжении многих десятилетий практиковавшемуся в отдельных элитных колледжах США (первая ассоциация вузов, поддерживающих эту модель, была создана в 1915 г.), и попытки внедрения принципов LA в высших учебных заведениях по всему миру, от Германии и Голландии до Южной Африки, Палестины и Киргизии, относятся к началу 2000-х годов. Разумеется, в столь сильно различающихся по образовательным и культурным традициям, экономическому устройству и политическим режимам странах этот проект приобрел очень разные формы, но не утратил при этом своих основополагающих черт.

История исследований LA богата и методологически весьма разнообразна: диапазон публикаций простирается от не слишком интересных широкой публике, но производящих весьма солидное впечатление социологических изысканий [Hersh, 1997] до таких экзотических исследований, как, например, статья Б. Урчоли «Семиотическое производство хорошего студента: пирианский взгляд на коммодификацию свободных искусств» [Urcioli, 2014]. Нет, разумеется, недостатка во «включенных исследованиях», осуществляемых разного рода академическими функционерами и балансирующих на грани научного исследования, аналитической записки для вышестоящих инстанций и обмена опытом с коллегами. Особую группу образуют весьма ангажированные и эмоционально окрашенные тексты, описывающие отношение «свободных искусств» к таким масштабным феноменам индивидуальной и общественной жизни, как религия и война [Buttrick, 1947; Hritzu, 1944]. Свое особое отношение к новому формату академической жизни регулярно и систематически высказывают представители различных дисциплин — как с охранительных (защита дисциплинарных границ), так и с «междисциплинарных» позиций. Специальное направление составляют работы в русле постколониальных исследований или *regional studies*, сфокусированные на перспективах и результатах внедрения *liberal arts* в различных локальных контекстах [Nesin Omatseye, 1982; Barnett, Symons, 2001]. Есть и попытки встроить LA в «большие нарративы» университетской традиции или в «идеи университета» в духе

Авторы статьи благодарят за возможность присутствовать на конференции *Liberal Education in Russia and the World* в Санкт-Петербурге профессора Ежи Аксера, филолога-классика, создателя уникального междисциплинарного института *Artes liberales* при Варшавском университете и автора одной из концепций образования по модели свободных искусств и наук, которая дает основания надеяться, что у этой модели университета большое будущее.

Ньюмана или Гумбольдта [Bradley, 1985]. Общей чертой всех этих исследовательских направлений, не исключая и те, которые активно эксплуатируют имплицитную математическим аппаратом риторику объективности, является значительная аксиологическая нагруженность; категория *value* неизменно выступает конститутивной частью понятийного аппарата во всех этих текстах. Нельзя не отметить и существенный удельный вес либерально-алармистской риторики, заметной для всякого, кто регулярно прочитывает посвященные высшему образованию журналы («Либеральное образование и его враги», «Свободные искусства как вымирающий вид?» и т. п.) [Ragan, McMillan, 1989. P. 682]. В этом контексте научные и публицистические статьи становятся лабораториями по выработке языка институциональной легитимизации (по Бергеру и Лукманну) *liberal arts*, нацеленной на обретение ими места на рынке труда. В поисках риторически эффективных средств теории маркетинга *liberal arts* обращаются за вдохновением к отцам Второго Ватиканского собора и добиваются порой до древнегреческой софистики [Ibid. P. 686]. В целом можно констатировать, что в исследовательском поле вокруг *liberal arts* доминируют прагматизм и маркетинговая риторика, граничащая порой с мессианизмом.

Материал для излагаемых ниже размышлений о возможности, целесообразности и полезности внедрения LA в российских вузах дала состоявшаяся 4–5 октября 2012 г. в Санкт-Петербурге конференция *Liberal Education in Russia and the World*¹, организованная совместными усилиями факультета свободных искусств и наук СПбГУ и американского Бард-колледжа, который возглавляет один из известнейших в мире идеологов LA Леон Ботстайн. Для прояснения отдельных тезисов, не сопровождавшихся развернутой аргументацией в ходе конференции, мы обращались к публикациям ее участников и к текстам интервью, данных некоторыми из них ведущим радиостанциям и печатным изданиям России. Опыт обучения, исследовательской и преподавательской работы в российских и зарубежных вузах заставляет авторов этой статьи опасаться, что при перенесении на российскую почву (и даже шире — в постсоветское пространство) эта идея при всей ее ценности рискует стать повторным изобретением не только давно уже изобретенного, но и с большим или меньшим успехом практиковавшегося, и к тому же породить целый ряд симулякров и псевдопроблем.

¹ См. материалы конференции на сайтах Бард-колледжа (США) <http://www.bard.edu/liberaleducation/> и факультета свободных наук и искусств СПбГУ http://artesliberales.spbu.ru/events-en/afisha/news_12_10_4_5 (среди материалов конференции — видеоотчет о ней: http://artesliberales.spbu.ru/events-en/files/video_conf_12_10_4_5).

В самом общем, классическом виде модель свободных искусств и наук охватывает все уровни существования университета: от образовательного процесса до администрирования, от учебного плана до форм и методов обучения. Элитарность и неизбежно сопровождающая ее дороговизна LA обусловлена совмещением «камерности» учебного заведения с предоставлением его студентам самых широких возможностей по части выбора курсов и форм занятий. Курсы при этом должны принадлежать к разным дисциплинарным циклам, наряду с гуманитарными науками должны обязательно изучаться точные и естественные, так что специализация отсутствует, по крайней мере на ранней (бакалаврской) стадии обучения. Аудиторных занятий немного, и все они проходят в интерактивной форме; много внимания уделяется самостоятельной работе студентов и вообще их инициативам — как образовательным, так и социальным.

В настоящее время программы LA созданы и функционируют почти в двух десятках российских университетов, среди которых как пользующиеся общероссийской и международной известностью гиганты, такие как СПбГУ с его знаменитым факультетом свободных искусств и наук или Северный Арктический федеральный университет, так и небольшие учебные заведения, часто ориентированные на профессиональную подготовку деятелей искусств (Институт свободных наук и искусств в Москве, Екатеринбургская академия современного искусства, Академия русского балета им. А. Я. Вагановой в Санкт-Петербурге). Условия жизни в «камерных» академиях несопоставимы с условиями жизни флагманов и ледоколов российского образования. Однако при всех различиях между программами LA в разных вузах выступления участников конференции *Liberal Education in Russia and the World* убедительно свидетельствуют о принципиальном единстве взглядов создателей и реализаторов этих программ.

Даже простое перечисление ожидаемых в связи с распространением *liberal arts* позитивных преобразований способно вызвать сомнения в том, что речь идет о конкретной программе, а не о пронизанном утопическими настроениями манифесте. Однако следует признать, что продолжением деклараций самых, казалось бы, высоких и одновременно эфемерных ценностей в выступлениях участников конференции оказывались вещи вполне практические и «материальные». По-видимому, это свидетельствует о жизнеспособности и целесообразности модели LA.

Большинство докладчиков связывают с внедрением LA в России (и в странах Запада тоже) возвращение гражданской, воспитательной функции образования, утраченной в нашей стране после краха советской идеологии. Акцентируется роль LA в развитии у студентов критического мышления и подготовке актив-

**Ожидаемые
результаты
внедрения
образования
по модели
свободных
искусств и наук**

ного и ответственного гражданина демократического общества, готового участвовать в политической жизни страны — этот тезис звучал в выступлениях почти всех участников конференции, наиболее отчетливо он был сформулирован Д. Дубровским, О. Хархординим, Т. Роммелем, А. Зориним, А. Гор, К. Ховландом, Дж. Беккером (см. также [Беккер, 2014]). LA обладает потенциалом воспитания у учащихся толерантности и уважения к другому, его позиции, его культуре (К. Ховланд и др.). Практическая работа по реализации этих принципов ведется в разных учебных заведениях в нескольких направлениях.

Во-первых, провозглашенные принципы закладываются в содержание обучения, неразрывно связанное с его целями. Если университет в концепции LA понимается как агент гражданского общества, то аудиторное обучение обязательно предполагает выведение любой дискуссии со студентами, на каком бы занятии она ни состоялась, на уровень глобальных проблем человечества: загрязнение окружающей среды, всемирное потепление, СПИД, расовая и прочие виды дискриминации. Некоторые докладчики даже выражали мнение, что студенты и учатся прежде всего для того, чтобы выработать собственную позицию по этим вопросам. Обращение к программной статье Дж. Беккера позволяет понять, отголоском какой именно позиции является такая формулировка задач образования в устах участников конгресса: «Хотя в последнее время учебный план „свободных искусств“ чаще всего ассоциируется с литературой и гуманитарными науками, естественные науки и математика исторически являлись частью учебного плана „свободных искусств и наук“ и тесно связаны с рядом самых значительных вызовов, стоящих сегодня перед гражданами общества, будь то распространение массовых заболеваний, голод или проблемы сохранения окружающей среды. Если студенты должны участвовать в решении важных проблем, стоящих перед современным обществом, то они должны быть достаточно подготовлены для понимания количественных методов в современных социальных науках и современных естественно-научных теорий» [Беккер, 2014. С. 19]. Но не создает ли этот тезис эффект дежавю у выпускника даже посредственного российского вуза? Разве в учебных планах всех без исключения отечественных вузов не было курсов философии, или политологии, или культурологии, или «Концепций современного естествознания»? Обсуждая мотивы российского потребителя университетского образования, способные привести его к принятию идеи LA, участники конференции неоднократно отмечали, что разница между псевдомеждисциплинарностью учебных планов постсоветских (т. е. избавленных от пропагандистски-партийного компонента образования) университетов и нынешним видением «истинной» междисциплинарности по большому счету состоит в том, какими педагогическими кадрами и каким качеством преподавания эта междисциплинарность обеспечивается.

Во-вторых, LA предполагает особые формы преподавания и общения со студентами в целом. Оно способствует выстраиванию горизонтальных отношений в университете — связей между студентами, возникающих в процессе совместного выполнения заданий: они работают в малых группах и постоянно находятся в процессе рецензирования продуктов труда друг друга. Такие формы организации обучения должны способствовать эффективному развитию коммуникативных навыков, адаптивности и терпимости.

В-третьих, во внеурочное время студенты колледжей LA активно вовлекаются в социальную работу: они занимаются со школьниками, работают в организациях, оказывающих помощь развивающимся странам, вместе со своими профессорами преподают представителям неблагополучных слоев населения (в частности, подросткам и взрослым, отбывающим наказание в местах лишения свободы). Многие из них отводят такой деятельности 20–25 часов в неделю.

Еще одна из магистральных линий концепции LA — совмещение рыночного прагматизма с пафосом антропологической реформы: идея высокой адаптивности выпускников колледжей в условиях стремительно меняющейся структуры рыночного спроса на профессии в сочетании с гуманистическим идеалом *homo universalis*. А. Зорин привел в пример студентов колледжа свободных искусств в Оксфорде: они становятся высококвалифицированными музыкантами, которые начинают концертировать уже во время учебы, и при этом их учебными планами предполагается, в частности, чтение Аристотеля. Материальное воплощение ренессансный идеал LA находит в организации университетского пространства: университет должен располагать библиотекой, кинозалом, спортзалами и прочими возможностями для интеллектуального и физического развития, само наличие которых подвигает студента к всестороннему совершенствованию. Снова дежавю. Не только лучшие, но и посредственные вузы России располагали и располагают ныне библиотеками, хотя и разного качества. У большинства вузов были, да и сейчас есть собственные дома творчества со всевозможными клубами и студиями. Физкультура была и в некоторых вузах еще остается обязательной — и часто ненавистной, особенно в виде так называемой общей физической подготовки (ОФП). Зато многие вузы предоставляли (и предоставляют) желающим выбор из нескольких десятков секций, от бальных танцев до плавания, от бадминтона до конькобежного спорта, регулярное посещение которых засчитывалось вместо ОФП.

Сторонники LA видят в нем путь к преодолению дегуманизации образования и выход из «кризиса специализации». Его преимущество перед существующими ныне моделями образования в том, что оно позволяет отсрочить выбор конкретной профессии (навязываемый российской системой образования подросткам в очень раннем возрасте), а то и вовсе избежать его при изу-

чении междисциплинарных программ на всех ступенях высшего и постуниверситетского образования, включая докторантуру. Как показывает опыт Санкт-Петербургского университета, принципиальная междисциплинарность LA на уровне докторантуры допускает значительное расширение круга исследований, осуществляемых силами докторантов: так, факультет свободных искусств и наук СПбУ предлагает в рамках LA целый ряд перспективных междисциплинарных программ, в первую очередь программы по *cognitive studies* и изучению современного искусства.

В условиях тотальной инфантилизации (а это сейчас проблема Запада даже в большей степени, чем России), когда граница подросткового возраста и вхождение в возраст если не зрелый, то, по крайней мере, хотя бы отчасти делающий возможным принятие самостоятельных решений, отодвигаются все дальше, отсрочивание момента выбора конкретной профессии становится действительно серьезным преимуществом. Тогда LA есть не что иное, как отражение требований междисциплинарности, которые присутствуют уже в большинстве исследовательских полей. А если подходить к вопросу с более прагматических позиций, то в нем можно увидеть эффективную меру, позволяющую противостоять головокружительным переменам в структуре спроса на профессии, характерным для нынешней стадии цивилизационного развития. Профессии возникают у нас на глазах, приобретают актуальность и утрачивают ее с невероятной, немислимой еще 30 лет назад быстротой. И это происходит не только в России, такова всемирная тенденция. Все меньше успешных людей работают по специальности. Напротив, именно готовность менять специальность, приобретать новые и новые навыки и знания есть синоним успешности в современном мире. В этой ситуации неопределенности спасительной представляется главная установка LA: не просто давать набор конкретных узкоспециальных знаний, а учить мыслить, обрабатывать информацию, коммуницировать. В России LA, по мнению Д. Ахапкина, позволит преодолеть накапливающееся недоверие к образованию и знанию в целом. Сама форма организации занятий отвечает целям развития личности студента — его творческих способностей и инициативности: классики LA рекомендуют занимать учащихся в аудиториях не более четырех часов в день, с тем чтобы остальную часть учебного времени они посвящали выполнению заданий в малых группах или самостоятельному освоению материала. Идеал адептов LA, в большинстве случаев несбыточный по причине его дороговизны, — это, с одной стороны, обучение каждого студента по индивидуальному плану, а с другой — реализация модели непрерывного образования, или образования на протяжении всей жизни (*lifelong learning, continuing education*). Об истории этого понятия см. [Игнатович, 2013].

LA, считают участники конференции, позволит прекратить «производство разочарования», которое весьма часто ис-

пытаются сейчас получившие высшее образование. Осознавая собственный высокий творческий потенциал, бывший студент программы LA не потеряется, если ему в силу жизненных обстоятельств придется отказаться от прежней профессии или приобрести новую квалификацию. Особенно значима данная особенность подготовки по программам LA для выпускников творческих вузов, которым иногда приходится проучиться 3–4 года, прежде чем они поймут, что выбрали для себя «не ту» специальность.

LA, предполагающее особый статус личности студента и исключительно доверительные и дружеские отношения между учащимися и преподавателями, способно обеспечить преодоление «синдрома брошенности», характерного для студентов младших курсов, и особенно для детей из элитных средних школ. Эти студенты, особенно если они проживают в кампусе, а не в родной семье, часто переживают тяжелый кризис оттого, что вузовские преподаватели не проявляют к ним того внимания и участия, к которому они привыкли со стороны школьных учителей. Компенсировать эти психологические затруднения помогают тесное общение с преподавателями и интенсивный тьюторинг как отличительные свойства системы LA.

Преобразование советской антропологии — еще одна амбициозная задача, которую предлагается решать средствами LA. И. Кукулин в своем выступлении создал яркий в своей безысходности образ субъекта, жизненные выборы которого продиктованы необходимостью усыплять подозрения относительно собственной персоны, могущие возникнуть у государства-Левиафана: *homo sovieticus* приобретает узкую специализацию и почитает за благо проработать всю жизнь в одной организации, потому что это делает его в глазах государства благонадежным. Жизнь в профессии превращает его в частицу государственного организма, поэтому он воспринимает ее как более устойчивую сферу существования, чем жизнь личная; соответственно и выбор партнера в личной жизни представляется ему менее важным и надежным, чем выбор профессии. Выбор технической или естественно-научной специальности делает его причастным историческому пути государства как пути прогресса — а вера в бесконечную ценность прогресса становится для него религией. Эта система психологических приоритетов неизбежно проецируется на видение карьерного пути и в нынешнее, довольно далеко отстоящее от советского, время: люди, в 1990-е годы сменившие профессию и достигшие успеха на новом для себя поприще, не осознают культурной значимости своего выбора. В российском обществе не получила распространения идея, что именно выбор профессии может позволить человеку сделать свою биографию более историчной, а жизнь — более символически значимой. По мнению И. Кукулина, ее формированию препятствует образ власти, государства, всегда готового «отнять у тебя то, что ты любишь». В таких условиях LA предстает своего

рода «лекарством от государства»: нужно избавиться от страха, чтобы научиться делать то, что можно любить.

О. Хархордин обратил внимание слушателей на то, что в России «хронический капитализм» привел к формированию жестких персоналистских систем, следствием чего явилась утрата обществом доверия к демократическим институтам, в том числе экономическим. У большинства студентов (как и у российского населения вообще) отсутствует убежденность в том, что в реальной и честной конкурентной борьбе действительно можно чего-то добиться. Это недоверие и разочарованность минимизируют потребности в личностном росте. Сторонники LA считают, что оно обладает потенциалом возрождения у молодежи стремления к личному прогрессу и здорового целеполагания.

Многие участники конференции отмечали, что LA формирует у студента способность к принятию ответственных решений. Студенты участвуют в формировании собственного куррикула, таким образом приобретая опыт групповой ответственности. Они влияют и на жизнь университета в целом, участвуя в управлении им. Каждый студент на протяжении всего обучения постоянно должен делать выбор, при этом тьюторы и преподаватели учат его относиться к этому выбору серьезно, видеть его последствия для своего личностного развития. Можно надеяться, что человек, научившийся ответственно подходить к построению своей жизненной траектории в столь раннем возрасте, впоследствии будет застрахован от серьезных ошибок в профессиональной жизни.

**Средства
достижения
поставленных
целей в образо-
вании по модели
свободных
искусств и наук**

В каких же конкретно формах должны реализовываться все эти идеальные цели в университетской практике? В первую очередь — и об этом упоминали все зарубежные коллеги — в разрушении «берлинской стены» между преподавателями и студентами: в отказе от монологического лекционного преподавания, промоутировании занятий в малых группах, семинарских занятий и дискуссий; в совместном чтении и обсуждении текстов, предварительно уже прочитанных студентами; в практических и экспериментальных занятиях вне стен университета. Правда, малая группа, о которой шла речь в выступлениях зарубежных коллег, — это не более 30 человек. Лишь самые богатые, например оксфордские, колледжи с программами LA могут предложить своим студентам занятия в группах от 3 до 12 человек, но это уже та степень элитарности, за которую способны заплатить только студенты из очень обеспеченных семей. В реальности даже самые увлеченные идеями LA преподаватели европейских вузов признают, что их учебные заведения часто не в силах обеспечить своим студентам ни занятий в действительно малых группах, ни достаточного числа курсов по выбору, — для этого им пришлось бы взимать с учащихся такую плату, целесообразность которой будет

для тех уже сомнительна, учитывая, что все-таки они получают «не вполне рентабельное» образование. Однако выход есть: многие курсы, которые студент не может пройти в собственном университете, он легко доберет в других вузах, ведь LA предполагает студенческую мобильность.

В российских условиях уменьшение групп, активизация общения со студентами и изживание монологических форм преподавания, к чему призывали в своих выступлениях зарубежные участники конференции, — это не меры, которые следует внедрять, а, скорее, то, от чего нам не следует отказываться, то, что у нас уже было, когда-то в избытке, потом все меньше, а теперь грозит быть сведенным на нет. В элитных вузах Москвы, таких как МГУ и РГГУ, на некоторых магистерских программах обучаются 3–6 человек, столько же посещает отдельные факультативные курсы на гуманитарных факультетах. А еще 20–25 лет назад не только в элитных, но и в средних вузах, например в педагогических, факультатив для пяти человек считался нормой, администрация факультета не возражала против такого числа присутствующих и включала этот курс в нагрузку ведущего его преподавателя. Даже в посредственных вузах администрация допускала засчитывание и включение в приложение к диплому курсов, прослушанных в университетах более высокого класса, а эти университеты охотно позволяли «чужим» студентам-энтузиастам без всякой платы слушать курсы и сдавать их. Сейчас в НИУ ВШЭ уже не может состояться курс, на который записались менее 20 (в магистратуре) или 25 (в бакалавриате) человек. И речь идет о том, чтобы это необходимое для открытия курса число студентов увеличить, а не уменьшить.

Что касается перезачета курсов, прослушанных в «чужом» вузе, студент, пожелавший стать фримувером, прежде утонет в бюрократической трясине, чем добьется, чтобы полученные в вузе-партнере оценки включили в его диплом. Многие участники конференции отмечали, что студенческая мобильность у нас невозможна даже не в силу чьей-то злой воли, а «по техническим причинам». Невозможно и свободное посещение — опция, которой охотно пользовались отнюдь не только двоечники и прогульщики опять-таки два-три десятилетия назад. Редкие в то время советские ученые-гуманитарии с мировым авторитетом на первой лекции по своему курсу могли сказать: «Здесь, на лекциях, я занимаюсь ликбезом. Я вполне допускаю, что среди вас есть те, кому уже хорошо известно все, что я буду говорить вашим соученикам. Пожалуйста, не надо тратить время — просто подойдите ко мне, и я скажу вам, какие книги вместо моих лекций вам полезно будет прочесть. А потом встретимся на зачете». И на зачете способный и интересующийся предметом, но не посетивший ни одной лекции мэтра студент действительно мог получить балл выше, чем старательные, но менее эрудированные и талантливые его соученики, высидевшие все лекции до единой. Сейчас это невозмож-

но: правила изменились, и не в пользу одаренных и увлеченных людей, способных самостоятельно управлять своим развитием, оценивать собственные силы и рисковать, когда это необходимо. Окно в большой мир университетского образования — и университетской свободы — распахнулось совсем ненадолго в период бюрократического и прочего хаоса 1990-х годов и очень быстро закрылось снова при первых же попытках навести хоть какой-то порядок в системе университетского образования. Если бы 20 лет назад ситуация была такой, как сейчас, — с проставлением баллов за одно лишь присутствие на занятиях, с полной невозможностью учиться в нескольких университетах (и не только) одновременно и при этом бесплатно, — очень многие успешно работающие в настоящее время в России и за рубежом отечественные ученые просто не смогли бы получить того образования, которое стало фундаментом их нынешних достижений.

LA предполагает не только студенческую мобильность, но и постоянные перемещения преподавателей. Такая мобильность, безусловно, позволит «разомкнуть» российское образование — как на Запад (что отчасти гарантирует привлекательность LA для студентов), так и в пространстве России.

Преподаватели повышают свою квалификацию, слушая коллег, работающих в университетах с уже сложившимися традициями LA, или, наоборот, они преподают для коллег, которые только еще готовятся к внедрению программ LA (на конференции говорилось о «цепном характере подготовки преподавателей»), наконец, они — и это слово звучало в устах докладчиков как термин — «инфицируют» идеями LA администраторов университетов, преподавателей, студентов и просто активных представителей неравнодушной к образованию общественности. Люди, работающие по принципам LA, должны приносить эти принципы в те институции, где LA нет и где оно даже может встречать жесткое сопротивление. По мнению участников конференции, преподаватели, освоившие методы LA, сильно выигрывают в глазах студентов в сравнении с преподавателями, работающими в традиционной лекционно-семинарской системе. Поэтому контакты студентов со специалистами LA и распространение информации о данной модели образования постепенно заставит вузы трансформироваться в направлении LA: ведь студенты «голосуют ногами», предпочитая те учебные заведения, где и образование лучше, и свободы больше.

Целая секция на конференции была посвящена созданию конфедерации университетов, практикующих LA. Такие конфедерации уже существуют за пределами России — это Ассоциация американских колледжей и университетов (AACU) и сеть «Европейские колледжи свободных наук и искусств» (ECOLAS). Ассоциация университетов, поддерживающих LA, призвана вести деятельность в самых разных направлениях: от научных исследований методов преподавания, применяемых в рамках LA, и составления ака-

демических и административных рекомендаций для университетов, желающих ввести у себя эту модель образования, до развития сотрудничества с международными организациями, близкими ей по духу; от мониторинга мнений учащихся и преподавателей вузов об LA и отношения к нему в обществе до разработки форм сотрудничества между вузами, поддержки студенческой и преподавательской мобильности; от создания площадок для обмена опытом между вузами (проведения конференций, организации стажировок) до промоутирования LA в печати — как в средствах массовой информации, так и в академических изданиях. Участники конференции высказали мнение, что внедрение программ LA в сетевом режиме (т. е. обеспечение постоянных контактов как между образовательными институтами внутри России, так и между российскими и зарубежными университетами) будет способствовать превращению университетов в агентов гражданского общества: вошедшие в сеть учреждения смогут оказывать влияние на государственные органы, управляющие образованием, и контролировать принятие решений в отдельных субъектах сети. В то же время внедрение программ LA приведет к многократному укрупнению отдельных вузов, в том числе провинциальных, за счет все более тесного российского и зарубежного партнерства, за счет регулярных перемещений в эти малые вузы сотрудников и учащихся из вузов-партнеров и к росту их престижа.

Основной целью объединения усилий сторонников LA является приобретение влияния и политического веса в российском и мировом сообществе, что отвечает духу LA: ведь оно представляет собой не просто модель образования, но целый комплекс воспитательных мер, направленных на формирование нового либерального и толерантного общества, обеспечивающего своим членам свободное развитие на протяжении всей их жизни. Поэтому ассоциация университетов, практикующих LA, должна способствовать тому, чтобы агенты LA стали социально и политически видимыми. Объединение усилий позволит эффективнее разъяснять властным структурам и населению, что у общества нет иного выбора, кроме LA. Ибо многие выпускники традиционной, основанной на дисциплинарном принципе и узкой профессиональной специализации системы образования не находят себе применения на рынке труда, не испытывают удовлетворения от работы и не способны к профессиональному и личностному развитию.

Превращение российского LA в часть большого международного проекта, конечно, должен обеспечить его полный перевод на английский язык, который сделается не только языком обучения, но и языком общения в университетских кампусах. Это уже происходит в ряде стран: Ф. Кеесен рассказал о том, что в Утрехтском университете голландский язык вообще исключен из обще-

Образование по модели свободных искусств и наук как международный проект

ния, будь то в стенах университета или в кампусе, и преподаватели-голландцы разговаривают со студентами голландского же происхождения по-английски. Признание английского в качестве основного языка LA облегчит международную академическую мобильность и сделает для иностранных студентов привлекательными программы в ряде небольших стран, где есть хорошее образование, но государственным является редкий язык (так, на англоязычных программах эстонского Екатеринбургского университетского колледжа по системе LA уже учатся студенты из Бразилии и Австралии).

Хорошее владение английским языком, безусловно, станет большим преимуществом выпускников вузов LA в глазах работодателей и компенсирует некоторую экзотичность и нетрадиционность полученного ими диплома. Особенно значима данная компетенция в развивающихся странах. Э. Вахтель, президент Американского университета в Центральной Азии (АУЦА) расположенного в Киргизии, вкратце изложил концепцию университета, который он возглавляет². Студенты поступают туда, чтобы приобрести вполне «прагматическую» специальность, например изучить юриспруденцию или менеджмент. Но таких специальностей в университете нет: он работает по программам LA. Студенты не изучают профессионально никаких «прагматически ориентированных» дисциплин, они изучают «свободные искусства». Однако и их родители, и они сами понимают, что качество образования во всех остальных университетах Киргизии сильно уступает качеству образования в Американском университете — хотя бы потому, что американцы говорят со студентами на протяжении четырех лет обучения только по-английски (на всех занятиях, кроме истории русской литературы — ее преподает по-русски сам Э. Вахтель, действительно блестящий знаток русского языка). И по окончании университетского курса студенты неплохо владеют английским, что является огромным преимуществом на рынке труда в Киргизии и вполне искупает в глазах и работодателя, и немало заплативших за обучение родителей «странности» диплома, выданного университетом их детям.

Целесообразность внедрения образования по модели свободных искусств и наук в России

Э. Вахтель, как и многие участники конференции, утверждает, что цель LA — научить студентов коммуницировать. Вспоминается формулировка, которая регулярно звучит на конференциях по cultural studies: учить надо не наукам, а поведенческой гибкости и коммуникативной эффективности. На наших глазах самые возвышенные идеалы пайдеи смыкаются с трезвым осознани-

² См. также текст интервью Э. Вахтеля радио «Свобода» 4 сентября 2015 г., в котором он рассказал о реализации принципов LA в работе АУЦА: <http://www.svoboda.org/content/article/26887314.html>

ем необходимости выживания в конкурентной борьбе. Что означает «учить коммуницировать»? Конечно, воспитание свободного человека с разносторонними интересами, готового к тому же стать активным и ответственным гражданином, можно только приветствовать. Как и воспитание человека толерантного и обладающего навыками коллективной работы. Однако принципиальный отрыв от предметной области (который неизбежно произойдет в результате эскалации любой дискуссии на уровень проблем всего человечества) в порочном сочетании с декларируемой элитарностью такого образования — не приведет ли он к принципиальному же дилетантизму, популизму и демагогии (они же — «коммуникативная эффективность»), которым будет придан статус элитарных и, более того, спасительных для общества компетенций? Достаточно ли, для того чтобы осуществить «коренной пересмотр» идеи гумбольдтовского университета, потопить эту идею в тотальной междисциплинарности и повсюдных «эпистемических интервенциях», знакомство с которыми произойдет раньше, чем студент успеет осознать, что такое дисциплины вообще, как ими заниматься и в чем смысл разделявших их когда-то границ?

Безусловно, есть области, где внедрение модели LA — однозначное благо. С одной стороны, это творческие вузы — музыкальные, театральные, художественные, — студенты которых, посвящая себя избранной артистической профессии и достигая высокого уровня мастерства, остаются, по сути, полуграмотными. И дать таким студентам возможность изучить хоть в какой-то мере литературу, биологию и математику означает сильно поднять уровень их эрудиции, заставить их задуматься о вещах, прикоснуться к которым они иначе просто не смогли бы. В данном случае образование выполняет свою классическую функцию: привить человеку те интересы, которых он оказался бы лишен, не будь у него образования. С другой стороны, есть проблема потери интереса к гуманитарному образованию именно как к образованию, т. е. как к условию профессиональной деятельности. Специалист по древнегреческому языку, если он решит работать по специальности, столкнется с тем, что ему очень трудно найти работу, а даже если он найдет ее, заработок его будет чрезвычайно мал. Социальная невостребованность подобных гуманитарных профессий ведет к вымыванию целого ряда гуманитарных предметов из куррикулумов университетов — и здесь модель LA приходит на помощь, позволяя сохранить не только курсы, но и традиции, в которые они были вписаны, иногда на протяжении нескольких веков существования университета. Леон Ботстайн привел в пример опыт Стэнфорда: когда в университете сложились условия для сокращения непопулярных дисциплин, преподаватели начали сотрудничать, создавая общие курсы, которые были обязаны прослушать все студенты. Так удалось спасти классический компонент образования в одном из самых престижных американских университетов. Участники конфе-

ренции выражали надежду на то, что модель LA позволит спасти этот компонент и в российских вузах тоже.

К позитивным сторонам LA — при условии больших затрат сил и времени всего преподавательского коллектива университета — следует отнести и отмеченную А. Кудриным пригодность этой модели для обучения наддисциплинарному методу интеллектуальной работы, для развития навыков самоорганизации мышления. Да и сама идея в равных долях изучать гуманитарные, естественные и точные науки хотя бы на младших курсах, конечно, не может не казаться привлекательной всякому человеку с широкими интересами.

Но задумаемся о том, как могут быть воплощены в жизнь принципы LA в контексте отечественной системы образования. Практически все участники конференции отмечали, что LA — очень дорогое образование. Для университета затратно обеспечивать множество курсов по выбору, каждый из которых будет сохраняться даже при самом малом числе изъявивших желание изучать его студентов; затратно и финансировать «интерактивность» — преподавание в малых группах, написание преподавателем развернутых рецензий на каждую студенческую работу, а также при необходимости индивидуальные занятия со студентами и нетрадиционные формы проведения занятий. Для студентов и их родителей дорого оплачивать, по выражению М. Соколова, «демонстративное потребление праздности», в котором, возможно, и кроется истинная причина социальной успешности выпускников программ LA. Общим местом в социологии стало признание того обстоятельства, что успешность представителей определенных социальных групп обеспечивается вовсе не их индивидуальными способностями, будь то знание высшей математики или постижение тайн «коммуникативной эффективности». Связи, наследуемые ими в силу принадлежности к определенной семье и социальному слою или приобретаемые в процессе общения (в первую очередь совместного обучения) с другими представителями их же социальных страт, служат гораздо более надежной гарантией успеха в карьере, чем самые востребованные на рынке труда компетенции и самые мощные потенции к личностному развитию.

Возможность выбора из широкого ряда дисциплин принципиально разных циклов в отечественных условиях очень часто приводит не к формированию «универсального человека», а к попыткам «с черного хода» войти в специальности, в массовом сознании связанные с престижной работой и хорошим доходом по окончании вуза: экономика, менеджмент, юриспруденция. Студенты, не набравшие в ходе выпускных экзаменов достаточно баллов для зачисления на бюджетные отделения, где готовят экономистов или юристов, и не имеющие возможности оплатить получение таких специальностей, скрепя сердце принимают решение о бесплатном обучении на гораздо менее популярных

факультетах (философия, история, отчасти филология и искусствоведение) и в ходе учебы в университете пользуются возможностью прослушать хотя бы три-четыре курса, упоминание о которых в приложении к диплому, как они предполагают, повысит их ценность в глазах будущего работодателя. Складывается система взаимного лицемерия: студенты поступают в престижный вуз на «ненужные» гуманитарные специальности, чтобы получить шанс приобщиться к специальностям более востребованным, а преподаватели вынуждены каждый день общаться со студентами, готовыми при удобном случае отказаться от гуманитарного образования ради образования более «рентабельного» (хотя часто выясняется, что недобравшие баллов студенты просто не способны к изучению экономики или юриспруденции даже в объеме учебного плана гуманитарных факультетов).

Что касается полидисциплинарности куррикулума, все это у нас уже существовало в советские времена и в ряде вузов существует до сих пор, иногда вполне успешно: студенты московской РЭШ с большим интересом и удовольствием слушают предметы гуманитарного цикла, и их преподаватели-гуманитарии, признанные в своих областях ученые, в основном довольны общением с этими элитными (без всякой иронии) студентами. Но в подавляющем большинстве случаев реалии российской жизни таковы, что предметы гуманитарного цикла воспринимаются студентами-экономистами, естественниками или математиками как дополнительное время для выполнения домашних заданий или просто для отдыха. Причин тому множество — от распределения нагрузки между преподавателями кафедр (на непрофильные факультеты попадают люди, которым не хватает нагрузки на факультетах профильных, потому что коллеги им ее не дают, не считая их для этого достаточно квалифицированными) до прагматической ориентации студентов, с ранних лет не испытывавших никакого интереса к гуманитарным наукам. Впрочем, то же самое в большинстве случаев происходит и на гуманитарных факультетах, когда там предпринимаются попытки ввести, скажем, экономику или математику в качестве обязательных предметов (в частности, на гуманитарных факультетах НИУ ВШЭ слышатся постоянные lamentации студентов-философов, не способных сдать экзамен по математике, и студентов-историков, отчисляемых из-за экономики).

Учитывая государственные нормы, регулирующие преподавание в отечественных вузах, — 700 часов в год для доцента, около 800 часов в год для старшего преподавателя, — можно представить себе, во что может вылиться требование «интерактивности», подразумевающее не только индивидуальное общение со студентами, но и, к примеру, написание развернутых рецензий на студенческие работы: конечно, в очередное увеличение нормы эксплуатации труда при сохранении весьма скромных размеров заработной платы. Но ведь со свободными студентами должен

общаться более или менее свободный преподаватель, имеющий достаточно времени для саморазвития, способный быть примером в этом отношении для студентов.

Наконец, еще одно основание сомневаться в целесообразности массового внедрения LA в России: в российских вузах уже давно были опробованы и привлечение студентов к общественной работе вкупе с попытками воспитывать из них ответственных и активных граждан (без общественной работы отличник не мог получить красный диплом), и полидисциплинарность куррикулумов (количество предметов «для общего развития» в советских вузах доходило до трети всех изучаемых дисциплин), и оснащенность вузов кинотеатрами, клубами, спортивными сооружениями — все то, что предлагают как нововведения сторонники LA. Все было, но плохо — или недостаточно хорошо — работало. Но где же гарантия, что при массовом, а не штучном внедрении под новой вывеской сейчас все это будет работать лучше?

Однако на задачу внедрения LA можно посмотреть и иначе — как на очень качественный, но слишком дорогой товар, который его производителям необходимо продавать, расширяя при этом свое влияние на рынке и захватывая все новые территории. Производители LA убеждены и в достоинствах его концепции, и в собственных силах — вполне естественно, что они, повинаясь законам рынка, хотят выиграть в конкурентной борьбе за потенциального потребителя. На конференции в Санкт-Петербурге то и дело всплывал вопрос: как убедить студентов и их родителей сделать выбор в пользу LA? Рассматривались исторические, укорененные в советском образовании предпосылки, в силу которых российский потребитель может счесть его для себя возможным (в первую очередь полидисциплинарность куррикулумов советских университетов) и предпосылки к тому в современной жизни (например, введение Болонской системы, в рамках которой период получения LA может совпасть с бакалавриатом; численность молодежи, ориентированной на творческие специальности); говорилось о местах и способах вербовки потребителей LA (в качестве таковых назывались всевозможные творческие фестивали); перечислялись «враги» LA (бюрократы от образования, ученые и университетские преподаватели, не убежденные в преимуществах этой модели), а также социальные, экономические и психологические факторы, способные помешать его распространению в Европе и России (наличие образовательных стандартов, массовые представления о профессиональном образовании). Речь все время идет о рыночном продвижении гражданских и общечеловеческих идеалов при честном признании дороговизны этого продвижения и принадлежности потенциальных потребителей идеалов к обеспеченным слоям населения.

Подводя итоги, можно выделить основные до сих пор не разрешенные апории на пути успешного внедрения LA в отечественные образовательные институции:

- непроясненность отношения массовый/элитный университет, связанная с неизживаемым, но внутренне противоречивым стремлением каждого университета иметь как можно больше студентов и оставаться при этом «элитным»;
- систематическое и принципиальное исключение рефлексии (при декларируемом ее наличии) о различии образовательного и культурного опыта «стран-экспортеров» и «импортеров» LA, что нередко приводит к «открытию Америк» и ухудшающему отбору образовательных новаций;
- чрезмерный удельный вес риторики и примат неолиберальной идеологемы рынка труда, делающей содержание производимого в университете образования фатально зависимым от гетерономных факторов (конкурентоспособность, квантифицируемость, востребованность среди потребителей и т. д.);
- некритическое принятие мифологии «рациональной бюрократии» и вера во всеислие менеджериальных и административных способов реформирования университета, причем реформирования весьма радикального (искоренение базовых антропологических установок, формирование средствами *liberal education* гражданского общества).

Литература

1. Беккер Дж. Что такое образование по модели свободных искусств и наук... и чем оно не является // Дж. Беккер, Ф. В. Федчин (ред.) Свободные искусства и науки на современном этапе: опыт США и Европы в контексте российского образования. СПб: СПбГУ, 2014. С. 12–40.
2. Дмитриев А. Н. Переизобретение советского университета // Логос. 2013. № 1. С. 41–64.
3. Игнатович Е. В. Англиязычные термины со значением непрерывного образования: современный контекст // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. 2013. Вып. 1. <http://III21.petrsu.ru/journal/article.php?id=1950>
4. Barnett S. W., Symons V. J. (2001) Asia in the Undergraduate Curriculum: A Case for Asian Studies in Liberal Arts Education // Pacific Affairs. Vol. 74. No 2. P. 247–249.
5. Bradley J. P. (1985) Why Liberal Arts? // International Social Science Review. Vol. 60. No 4. P. 176–180.
6. Buttrick G. W. (1947) Religion in Liberal Arts Education // Christian Education. Vol. 30. No 1. P. 5–12.
7. Hersh R. H. (1997) Intentions and Perceptions: A National Survey of Public Attitudes toward Liberal Arts Education // Change. Vol. 29. No 2. P. 16–23.
8. Hritzu J. N. (1944) Liberal Arts Education and the War // Christian Education. Vol. 27. No 4. P. 219–225.
9. Nesin Omatseye J. (1982) The Essence of the Liberal Arts Education in Nigeria // The Journal of General Education. Vol. 33. No 4. P. 263–272.
10. Ragan S. L., McMillan J. L. (1989) The Marketing of the Liberal Arts: The Rhetoric of Antithesis // The Journal of Higher Education. Vol. 60. No 6. P. 682–703.
11. Urciuoli B. (2014) The Semiotic Production of the Good Student: A Peircean Look at the Commodification of Liberal Arts Education // Signs and Society. Vol. 2. No 1. P. 56–83.

Prospects for Liberal Arts Education Development in Russian Universities. Overview of Proceedings of the Liberal Education in Russia and the World Conference

Authors **Yuliya Ivanova**

Ph.D. in Philology, leading researcher at Poletayev Institute for Theoretical and Historical Studies in the Humanities, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: jivanova@hse.ru

Pavel Sokolov

Ph.D. in History, senior researcher at Poletayev Institute for Theoretical and Historical Studies in the Humanities, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: psokolov@hse.ru

Address: 12 Petrovka ul., 107031 Moscow, Russian Federation.

Abstract In this paper, we analyze the model of liberal arts (“liberal arts and sciences education”, in the Russian tradition), one of the most popular versions of the comprehensive academic reform designed to solve a number of problems in higher education: overcome the disciplinary specialization crisis, increase the demand for university graduates in the labor market, develop the sense of civic consciousness among graduates and transform the genome of “homo sovieticus” into that of “homo economicus”. We discuss the proceedings of the 2012 international conference devoted to liberal arts and sciences education in Russia and the world, identifying the strengths and weaknesses of the model in the Russian educational context. Finally, we analyze the expected outcomes of introducing the liberal arts education, the forms and methods of such introduction, and viability of the model in the Russian context.

Keywords higher education, liberal arts and sciences education, labor market, interdisciplinarity, interactivity.

- References**
- Barnett S. W., Symons V. J. (2001) Asia in the Undergraduate Curriculum: A Case for Asian Studies in Liberal Arts Education. *Pacific Affairs*, vol. 74, no 2, pp. 247–249.
- Becker J. (2014) Chto takoe obrazovanie po modeli svobodnykh iskusstv i nauk... i chem ono ne yavlyaetsya [What a Liberal Arts and Sciences Education is...and is Not]. *Svobodnye iskusstva i nauki na sovremennom etape: opyt SShA i Yevropy v kontekste rossiyskogo obrazovaniya* [Liberal Arts and Sciences in the Modern Era: US and European Experience in the Context of Russian Education] (eds J. Becker, F. Fedchin), St. Petersburg: St. Petersburg State University, pp. 12–40.
- Bradley J. P. (1985) Why Liberal Arts? *International Social Science Review*, vol. 60, no 4, pp. 176–180.
- Buttrick G. W. (1947) Religion in Liberal Arts Education. *Christian Education*, vol. 30, no 1, pp. 5–12.
- Dmitriyev A. (2013) Pereizobretenie sovetского universiteta [Reinvention of the Soviet University]. *Logos*, no 1, pp. 41–64.
- Hersh R. H. (1997) Intentions and Perceptions: A National Survey of Public Attitudes toward Liberal Arts Education. *Change*, vol. 29, no 2, pp. 16–23.
- Hritz J. N. (1944) Liberal Arts Education and the War. *Christian Education*, vol. 27, no 4, pp. 219–225.
- Ignatovich Y. (2013) Angloyazychnye terminy so znacheniem nepreryvnogo obrazovaniya: sovremenny kontekst [Continuing Education Terminology in English: Modern Context]. *Nepreryvnoe obrazovanie: vek* (scientific e-journal),

- iss. 1. Available at: <http://il21.petrus.ru/journal/article.php?id=1950> (accessed 1 November 2015).
- Nesin Omatseye J. (1982) The Essence of the Liberal Arts Education in Nigeria. *The Journal of General Education*, vol. 33, no 4, pp. 263–272.
- Ragan S. L., McMillan J.L. (1989) The Marketing of the Liberal Arts: The Rhetoric of Antithesis. *The Journal of Higher Education*, vol. 60, no 6, pp. 682–703.
- Urciuoli B. (2014) The Semiotic Production of the Good Student: A Peircean Look at the Commodification of Liberal Arts Education. *Signs and Society*, vol. 2, no 1, pp. 56–83.