

В.С. Рахманин

Воронежский государственный университет

Последняя четверть века характеризуется сложными, неоднозначными общественными переменами. Не только в нашей стране. Заметной и все усиливающейся тенденцией является перестройка образовательных систем. Вернее: осознание необходимости ее, возрастание роли образования как ничем незаменимого фактора социально-экономического и культурного прогресса, государственной и национальной безопасности, утверждения и развития демократии, сохранения и повышения статуса страны в динамически изменяющемся человеческом сообществе.

Премьер Великобритании Э. Блэр на Давосском международном экономическом форуме в январе 2000 г. подчеркнул: «Вся система образования и развития потенциала людей должна быть изменена». Там же президент США Б. Клинтон констатировал: «В тех экономиках, которые все более движутся мозговыми ресурсами, никакие инвестиции не окупятся быстрее, чем инвестиции в образование»¹. К сожалению, руководство России пока в полной мере эту истину не усвоило, хотя и подчеркивает приоритетность образования в политике государства.

Приоритеты перестройки образования, особенно высшего, далеко не ясны и вызывают дискуссии. Тем более острые, что многие страны, и прежде всего Россия, находятся в состоянии кризиса общественных и государственных структур. Однако было бы односторонним взглядом сводить потребность в перестройке образования, его содержания, приоритетов и институциональной структуры к кризисным обстоятельствам. Кризисные факторы - это реальность. И не только у нас. Их не могут скрыть ни увеличение контингента студентов, ни многообразие новых специальностей, ни нарастающая вариативность образования, ни расширение высшей школы. Их проявления многообразны: от острых финансовых дефицитов до несоответствия институциональных структур образовательной сферы, методов и технологий образования возросшим потребностям общества и социальным притязаниям молодежи. В некоторых даже развитых странах наблюдается нехватка педагогических кадров и недостаточность их научной квалификации.

Тревожные реальности кризиса - лишь одна сторона проблем перестройки образования. Попытки выстраивать концепции реформ только на их основаниях и мотивах ни к чему хорошему не могут привести и губительны для высшего образования. Такие реформы, как известно, властвующая бюро-

кратия навязывала образовательным системам России в 1997-1998 гг. Необдуманный проект реформирования образования тогда удалось с трудом отбить. Тем не менее, не исчезли волонтаристски-бюрократические стереотипы подхода к проблемам высшей школы, даже, несмотря на принятую «Национальную доктрину развития образования в России». Они вновь стали выявляться в 2000 году в пересмотре структур образовательных программ, в проектах введения вместо экзаменов так называемого единого государственного тестирования, новых принципов и норм формирования студенческих контингентов (при явном доминировании взрывчатого симбиоза стихии и бюрократической претенциозности).

Однако глубинный дефицит образования - в неадекватности содержания, социальных ориентации и характера образовательных программ и структур новым тенденциям цивилизационного развития, экзистенциальным потребностям человека в условиях динамичных и противоречивых социальных процессов, а также логике современной науки.

Глубинные мировые потребности перестройки образования коренятся не в нынешних ситуативных кризисах, а в новых факторах, тенденциях и проблемах противоречивых цивилизационных процессов.

Мощный подъем образования, в том числе и в России, в XX веке был, бесспорно, гуманистической тенденцией и фактором демократии. Создавалась иллюзия, будто гуманизм — имманентное свойство образования, дано ему само собой, по определению. История XX века развенчала этот миф. Социальные потрясения, две мировые войны, десятки гражданских и локальных, общемировой рост преступности, явления экологической деградации и многое другое - отнюдь не свидетельство того, будто рост образования сам собою гуманистически облагораживал людей. Индустриальные технологии дегуманизировали отношения человека к природе. Технократизм, корящийся в основаниях индустриальной цивилизации, несет в себе и дегуманистические тенденции. И зло не в том, как некоторые полагают, будто специалистов технического профиля высшая школа выпускает больше, чем гуманитарного. В ряде стран количество гуманитарных студентов больше, чем по техническим специальностям. Дегуманизированным бывает и гуманитарное образование. Главная беда — в односторонних, утилитарных ориентациях образования, не акцентированных на всестороннем и целостном разви-

тии человеческой личности. Вследствие этого технократическое мышление, «пустая интеллектуальность» (К. Ясперс) не формируют развитую социально-этическую рефлексию и, более того, не принимают ее в расчет.

При этом деятельность «образованного» человека ограничивается профессиональной сферой, лишается гуманистического духовного содержания и сводится, говоря словами выдающегося философа XX века К. Ясперса, «к техническому умению и выражению минимума голого существования»². В этом - одна из причин ущербной социальности и податливости политическим и иным манипуляциям немалой части интеллигенции со стороны власть и капитал имущих как в России, так и на Западе. Не случайно в последней трети XX столетия широкое распространение в философии, в психологии, в этике, социологии и даже в публицистике получили понятие и термин «одномерный человек», вброшенные в общественное сознание Г. Маркузе (1964)³, а также понятие «массового человека» и «человека массы».

Довольно широко распространено мнение, будто образование гуманистично по своей природе, по определению. Это мнение восходит к эпохе просвещения, хотя уже Ж.-Ж. Руссо доказывал, что нет безусловной сопряженности интеллектуального и нравственного развития человека.

Гуманизм как социокультурная и духовно-нравственная смыслообразующая цель образования не дана ему безусловно. Он - результат целенаправленных усилий общества, государства, научно-педагогической общественности там и тогда, где эти усилия практически реализуются. Но образование превращается в дегуманизирующий фактор, если доминируют утилитарные, ситуативно - прагматические ориентации. Опыт XX века дает достаточно оснований сделать и такой обескураживающий вывод.

Образование имеет две стороны. Во-первых, оно представляет собой овладение некоей суммой знаний, умений, научения стандартам ролевого профессионального поведения. При этом, конечно, формируется и определенный тип, способ мышления. Во-вторых, — и это самое трудное - образование есть процесс формирования личности как субъекта деятельности и общественных отношений. В современных дискуссиях о перестройке и приоритетах образования эти две стороны казалось бы единого процесса сталкиваются и расходятся. Отчетливо выделяются две основные парадигмы. Одна абсолютизирует ценность знаний и умений, оставляя в стороне, как некое приложение, образование личности. Она фокусирует образование на формировании у студентов рациональных умений оперировать профессиональными знаниями, чаще всего даже не культивируя высокой научной методологии мышления. Знания при этом превращают-

ся в инструмент деятельности, ограниченной рамками профессии, а человеческая личность - в *homo faber*. Один из гуманистов XX века Э. Фромм, обобщая американскую практику, пришел к выводу: «В общем-то, образование сведено к инструменту общественного преуспеяния или, в лучшем случае, к использованию знаний для практического приложения к конкретной области человеческой жизнедеятельности, посвященной «добыванию пищи». Даже преподавание гуманитарных наук обходится отчужденной «мозговой формой»⁴.

Дать молодому человеку необходимые знания, подготовить к профессиональной деятельности (точнее говоря, к работе) легче, чем помочь ему образоваться как личности, как полноценному субъекту динамичных и противоречивых общественных процессов. Последнее предполагает формирование интеллектуальной культуры, гражданского достоинства, социальной саморефлексии, постоянного наращивания духовного потенциала индивида.

В последнее время много говорят о дефиците образования. Дефицит этот имеет два аспекта: явный и скрытый. Во-первых, и это явно, недостаточны уровень и структура образования населения. Их необходимо наращивать и видоизменять. Особенно в свете требований научно-технологической революции и тенденций информатизации, компьютеризации производства, социокультурной сферы, общения. Это не простая задача. Она остро ощущается даже в таких странах, как США, Германия, Великобритания и др. По-разному она решается. В США, с одной стороны, практически утверждается принцип общедоступности высшего образования. С другой, целенаправленно осуществляется импорт интеллекта из других стран. Из России ожидается в ближайшие годы приток примерно 350 тысяч специалистов с высшим образованием и научных работников. С этой целью для этой категории иммигрантов облегчаются правила въезда в страну. Рассчитывают привлечь из России от 25 до 50 тысяч специалистов из России Германия, Великобритания. При этом экономятся национальные финансовые средства на подготовку специалистов. Наращивание образовательного уровня населения и увеличение доли граждан с высшим образованием стало реальной стратегической политикой государства и общественной потребностью в развитых, да и во многих развивающихся странах. Ничто так энергично не движет всесторонний прогресс общества как образование, повышение уровня образованности населения и качественные сдвиги в ее структуре и приоритетах.

В России проблема дефицита образования и образованности в 90-х годах явно не осознавалась ни обществом, ни особенно государством. В начале XXI века становится все более и более очевидным: страна не выйдет из экономического, социаль-

ного и духовного кризиса, не обретет подлинной демократии без наращивания образовательного потенциала, который заметно истощился в последнее десятилетие. Более того, в ближайшие десять лет камнем преткновения на пути к прогрессу и социально-экономическому благополучию может стать именно дефицит образования, по-современному грамотных людей: рабочих, инженеров, фермеров, ученых и даже бизнесменов. Россия уже отброшена на дальнюю периферию мирового рынка высоких технологий. По данным академика Е.М. Примакова, наша доля на нем 0,3% против 40% у США, 30 у Японии, 16% у Германии⁵. Для того чтобы расширить этот обидный для большой страны сектор, необходимы особые финансовые вливания, организационные, стратегически обдуманые и практически реализуемые усилия государства и общества в сфере образования и науки. Россия, имея в прошлом довольно высокий интеллектуальный и образовательный потенциал, сегодня не менее, а по ряду позиций более других стран нуждается в наращивании образовательного уровня населения. Это — одно из самых важнейших условий ее выживания, а самое главное — возможностей прогресса в динамически изменяющемся мире.

Но глубинная суть нового дефицита образования - в нарастающей неадекватности образования по ряду параметров и тенденциям цивилизационных трансформаций, в несоответствии его сложившихся структур, программ и смыслообразующих приоритетов экзистенциальным потребностям современного человека, включаемого в эти трансформации. Это прежде всего дефицит демократической и гражданской образованности, интеллектуального динамизма, гуманистической ориентированности и морально-этическое оскудение образовательных процессов. Это - скрытый дефицит. Он не всегда осознается. Именно дефицит этих экзистенциальных измерений горестно и зло сказывается в прошлом и, особенно, в современной России. Гуманизация образования - насущная социальная потребность, а не декларативные взывания к некоей духовной благодати и нравственной добродетели. Она глубоко и жизненно коренится в существенных особенностях общемирового и национального развития, прежде всего в процессах перехода от индустриальной цивилизации к постиндустриальной. Последняя требует изменения не только приоритетов, но и интенции образования. Отмечу только некоторые тенденции, ставящие нетривиальные гуманитарные проблемы:

- переход от экономических к постэкономическим приоритетам жизнеобеспечения;
- интенсификация и реструктурирование постматериальных потребностей и ценностей, возрастание духовных факторов общественного и личного развития;

- внедрение информационных технологий в производство, в познание, обучение, в быт и общество;

- глобализация информационно - коммуникационных отношений и сетей;

- скачкообразное повышение роли образования, знаний, науки во всех системах и структурах общественного бытия;

- усложнение всех систем национальных и мировых общественных отношений и возрастание социальной напряженности и новой конфликтогенности;

- обострение проблемы прав и свобод человека в условиях информационного общества;

- возрастание личностных факторов социальной мобильности;

- возрастающая опасность манипулирования сознанием и поведением людей на основе информационных технологий;

- формирование виртуальных социальных реальностей;

- необходимость гуманизации отношения к природе;

- реальная возможность возникновения развития двух искусственных типов социумов (электронно-компьютерного и биоклонированного), что само по себе ставит исключительно нетривиальные не только философские, но прежде всего социальные, этические, политические проблемы;

- поиск новых демократий, ибо индустриальные ее формы исчерпали себя и не могут быть безусловно принятыми постиндустриальной цивилизацией.

Это только некоторые трансформационные тенденции цивилизационных сдвигов. Возникает вопрос: а какое это имеет отношение к России, которую резко захлестнула стихия деградиционных факторов и процессов. Самое прямое. Так или иначе, рано или поздно (лучше сейчас) нам придется решать проблемы перехода к постиндустриальной цивилизации, если не хотим оказаться «на краю Ойкумена». Более того, Россия втянута в этот общемировой процесс, требующий гуманистической переориентации образования на всестороннее развитие личности.

Но у нее есть и свои основания крутого поворота к гуманизации образования и к его гуманитарной проблематике. Так исторически случилось (здесь не место вдаваться в анализ причин), что в России оказались придавленными или, во всяком случае, не развиты социальные факторы ее способностей к прогрессу. В советское время придавалось исключительное значение фактору образования, что и привело к энергичному и масштабному наращиванию интеллектуального потенциала страны. Но в силу ряда объективных и субъективных причин перед вышшим, да в немалой степени и общим образованием ставились прежде всего инструментальные, краткосрочные задачи. Несколько упрощая,

можно сказать: государству нужны были инженеры, врачи, учителя, ученые, а не всесторонне развитые граждане. Это было вызвано экономической необходимостью. И хотя цели гуманистического развития личности в единстве всех ее качеств (профессиональных, психофизических, интеллектуальных, этических, социально-политических) декларировались и даже в некоторых аспектах практически осуществлялись, образование, особенно высшее, страдало некоторой ущербностью с точки зрения гуманистических идеалов.

Но дело не только в изъянах прошлого. Реформирование государства и общества, попытки перехода к демократии и социально ориентированному рынку натолкнулись не только на некомпетентность реформаторов, но прежде всего на неразвитость гражданского общества, примитивность социального и экономического мышления, низкую политическую культуру как в «правлящих кругах», так и в широких социальных слоях, в том числе интеллигенции, а особенно служащих. Россия не продвинется сколько-либо заметно вперед по пути к гражданскому обществу и правовому государству, к демократии и постиндустриальной цивилизации без глубокой и всесторонней гуманизации высшего образования и гуманизации подготовки специалистов всех уровней, без формирования научной культуры социального, экономического, политического, исторического мышления интеллигенции, философского оснащения ее интеллекта.

Гуманизация образования - объективная социальная потребность. Это имманентно обусловлено, подчеркиваю еще раз, переходом от индустриальной цивилизации к постиндустриальной, а в России к тому же - все еще неутоленной исторической потребностью в демократии, в гражданском обществе, в социальном прогрессе. Сдерживать этот процесс катастрофично.

Решение гуманистических проблем высшего образования у нас отягощено рядом обстоятельств и комплексов. Прежде всего негативно сказывается, а во многом и доминирует инерция инструментально-технократического подхода к высшему образованию. Между прочим даже по номенклатуре гуманитарных специальностей и направлений высшей школы мы уступаем ряду европейских стран и США. Бедственное финансовое положение вузов, а также населения «сбрасывает» студента, как, впрочем, и научно-педагогический персонал, в антигуманные условия выживания, а не всестороннего развития и полноценной жизни. В дегуманистических и антигуманистических условиях бытия подрываются основы самых гуманистических научно-педагогических концепций, которым грозит опасность вырождения в маниловщину.

Но все же главная трудность реформирования высшего образования и разворота его по гуманистическому вектору, во-первых, в серьезных просчетах образовательной политики, во-вторых, в недооценке или примитивном понимании этой проблемы управленческими структурами и немалой частью научно-педагогической общественности.

Образовательные программы у нас строятся без учета тех существенных требований, которые предъявляют к личности специалиста современное гражданское общество, динамика социальных, экономических и политических процессов, экзистенции цивилизационных трансформаций. По старинке, лоббируя фундаментальные и прикладные специальные науки, рассматривают гуманитарные и социально-экономические науки как второстепенные. Они, образно говоря, в учебных планах выступают не как «существительные», а как «прилагательные».

Следует отметить и даже подчеркнуть: гуманизация высшего образования отнюдь не сводится к преподаванию так называемых гуманитарных и социально-экономических наук. Гуманизирована должна быть вся система образования, его приоритеты и ориентации, образовательные программы, условия обучения и практика преподавания всех наук, ибо все они, каждая по-своему, должны быть подчинены главной цели — образованию личности как активного и социально эффективного субъекта отношений и деятельности.

Следует отметить и даже подчеркнуть: гуманизация высшего образования отнюдь не сводится к преподаванию так называемых гуманитарных и социально-экономических наук. Гуманизирована должна быть вся система образования, его приоритеты и ориентации, образовательные программы, условия обучения и практика преподавания всех наук, ибо все они, каждая по-своему, должны быть подчинены главной цели — образованию личности как активного и социально эффективного субъекта отношений и деятельности.

Понятно, что гуманитарные и социально-экономические науки играют в этом процессе специфическую роль. Они формируют научную культуру экономического, социального и политического мышления, методологию философской и этической рефлексии, осмысления бытия и познания. Без этого так называемая профессиональная подготовка специалистов социально ущербна, неполноценна. Она ущербна и в личном плане, ибо бросает индивида в динамический и усложняющийся мир без надежных методов познания реальности и ориентации в нем, действий, продуктивной саморефлексии.

Гуманитаризация высшего образования не конъюнктурное веяние 90-х годов. Она начала складываться, в частности в Воронежском университете, еще в 60-х годах и проходила усиливающимся лейтмотивом в последующих десятилетиях. Она отчетливо высказывалась и выявлялась в позициях химиков: Б.И. Михантьева, Р.Э. Неймана, А.Я. Шаталова, математиков: В.И. Соболева, СИ. Иохвинова, физика С.Г. Кадменского, геологов М.С. Точилина, Н.М. Чернышева, географа Ф.Н. Милькова. Кстати, социологию начали преподавать в Воронежском университете (по просьбе студентов-журналистов, чуть позднее - экономистов) с 1965 года, когда она мучительно выходила из тяжелого идеологического подполья.

Вплоть до конца 90-х годов шел непрерывный процесс гуманитаризации высшего образования. Исключались идеологизированные учебные курсы

(история КПСС, научный коммунизм, диалектический и исторический материализм - еще на рубеже 80-90-х гг.), вводились новые, часть из которых в прошлом отвергалась по идеологическим мотивам (социология, политология), разрабатывались и внедрялись элективные курсы, сопровождающие и развивающие базовые, динамично обновлялись учебные программы, отражающие достижения общественных наук и передовой опыт преподавания. Самое главное - формировались, повышали квалификацию и проходили переподготовку научно-педагогические кадры. Открывались соответствующие кафедры. Особенно в университетах. Создавались внутривузовские гуманитарные центры, институты, факультеты. Были и пока еще остаются трудности с учебниками и учебными пособиями. Приводимые конкурсы, в частности фондом Сороса, не всегда были эффективны. Но тем не менее учебной литературы стало больше, и сами вузы проявляют инициативу по их разработке и изданию, что не так просто в финансово тяжелых обстоятельствах.

Хотя положение дел с преподаванием дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла было далеко от идеала, тем не менее к исходу 90-х годов можно было считать: система все же сложилась. Трудно, через противоречия, но сложилась. Ее необходимо было укреплять, совершенствовать, добиваясь не только высокого научно-методического уровня и практической ценности, но и органического взаимодействия социально-гуманитарного цикла с циклами профильных специальных дисциплин, подчиняя и то и другое образованию личности специалиста.

Правда, никто не питал иллюзий, будто сложившаяся структура гуманизации высшего образования решает проблему его гуманизации. Сама российская реальность отнюдь не выстраивается по гуманистическому идеалу, хотя и тоскует о нем. В этих условиях, говоря словами Карла Ясперса, «вялая гуманитарность, в которой утрачена гуманность, оправдывает посредством бессодержательных идеалов самое ничтожное и случайное»⁶. Иногда в преподавании отдельных гуманитарных и социально-экономических дисциплин наблюдается подмена научности старыми или новыми идеологизированными стереотипами, аргументация - декларациями, объективность - субъективизмом истолкования, формирование методологической культуры мышления - манипуляцией сознанием молодежи. Немало и конъюнктуры. От этого необходимо избавляться, но не ломать уже сложившуюся систему социально-гуманитарного цикла и его организацию и научно-педагогическую инфраструктуру.

Однако 2000-й год знаменовался попыткой сломать сформировавшуюся, но еще не окрепшую систему. Трудно сказать, чем это вызвано. Предложенная Министерством образования новая модель

гуманитарного и социально-экономического цикла и новый порядок ее ведения не имеет никакой более или менее вразумительной концептуальной мотивировки. Создается впечатление - и от него не отмахнуться, — принцип гуманитаризации образования решили торпедировать изнутри, ибо прямая атака на него объективно невозможна.

В самом деле, с одной стороны, гуманитарный компонент образовательных программ сохраняется в прежнем объеме (1800 часов). Но включенные в этот цикл дисциплины произвольно, субъективистски разделены на две категории по рангу. В первую группу входят 4 гуманитарные федеральные «примадонны»: физическое воспитание, иностранный язык, философия и отечественная история. Эти дисциплины федерально обязательны. Остальные семь дисциплин попали в разряд «золушек», каждую из которых, как невесту без приданого, вольны выбирать или не выбирать вузы и факультеты по своему ничем не регламентированному произволу. Парадоксально, но факт: все они тем не менее входят в федеральный стандарт. Но какой же это государственный стандарт, если его можно не исполнять?

Среди гуманитарных «золушек» оказались социология, политология, экономика, основы права, культурология. Как известно, именно эти дисциплины ориентированы на формирование научной культуры социального, политического, экономического и правового мышления. Вместе с тем известно, что российское общество в своих и верхних, управленческих, структурах, и в массовых «низах» страдает от дефицита, прежде всего, этих форм мышления и сознания. Без научно артикулированного социального, экономического, политического и правового сознания невозможен продуктивный переход к гражданскому обществу, к демократии, к правовому государству, к цивилизационным рыночным отношениям. Незрелость, примитивность социального и политического мышления, правовой нигилизм - психологическая почва тоталитарных и охлократических комплексов. Но ведь не социально-политический инфантилизм или правовой нигилизм должны составлять свойства российской интеллигенции в XXI веке. С федерального статуса сбрасываются именно социально-экономические дисциплины, имеющие важные социально - и личностно-практические и мировоззренческие, методологические функции. Создается механизм дегуманитаризации высшего образования, особенно в технических вузах. Но не только в них.

Между прочим, нелишне заметить, что в различных партиях, общественно-политических объединениях (и правых, и левых) создаются специализированные школы, семинары и т.п. по формированию у молодых людей идеологически ориентированных типов социального и политического мышления. И странно выглядит позиция Министерства образования, под-

рывающая академические основы формирования научно обоснованного социального, политического, экономического и правового сознания. Может быть, это компенсируется преподаванием философии? Нет, не компенсируется; у философии в структуре гуманитарной подготовки специалистов иная функция, чем у социально-экономических дисциплин.

В последние два года заметно усилилось стремление православной церкви внедриться в систему высшей школы, в ее государственный сектор. Более того, оно легитимизировалось: Министерство образования разрабатывает так - называемый госстандарт по специальности «Теология». Это можно было бы воспринять как странный альянс министерских чиновников с церковными иерархами, если бы эта «сверхоригинальная» идея не находила поддержки среди некоторой (кстати, очень узкой) части вузовской научно-педагогической общественности (в частности в Московском государственном университете). Мотивируется она заботой о нравственном воспитании и духовности нынешнего студенчества, не по своей вине попавшего в тяжкий кризис российского общества.

Стремление церкви как-то можно понять, хотя и не принять. Но позиция Министерства образования и некоторых ученых свидетельствует или о полном незнании сущности проблемы и ее истории, либо о сознательном игнорировании ее, либо о конъюнктурной необдуманности социальных последствий. В течение долгих веков европейская университетская общественность, студенчество боролись за светское образование. Следы этого гуманистического движения заметны даже сегодня в некоторых странах (во Франции, в Германии), хотя в Европе есть католические университеты.

Основоположники русских университетов с самого начала не включали и не могли включать по рациональным основаниям подготовку богословов и церковнослужителей в систему государственного высшего образования. Они кое-что - и очень существенное - понимали в этом. Когда 24 января (в «Татьянин день») 1755 года российская императрица Елизавета подписывала указ о создании Московского университета, по инициативе М.В. Ломоносова и И.И. Шувалова было особо оговорено: «Попечение о богословии справедливо оставляется святейшему Синоду». В этой формулировке не случайно и характерно слово «справедливо». Вот эта справедливость, если даже подходить с церковной точки зрения, и нарушается нынешним Министерством образования и усердными представителями православной церкви. Священнослужители и теоретики богословия в России готовились всегда в синодальных училищах и духовных академиях*. Но нарушается не только некая разумная духовная

и историческая справедливость, но и Конституция Российской Федерации. Гарантируя свободу совести, действующая Конституция исходит из демократического принципа разделения Церкви и Государства. Введение же теологии как специальности, помимо всего прочего означает, что государство берет на себя расходы по подготовке богословов.

Есть еще одна правовая коллизия при введении теологии в государственные университеты. В России несколько конфессий. Основные из них: православно - христианская, исламская, буддистская, иудейская, католическая, баптистская. У каждой из них свое богословие, идеологически конфликтующее с остальными. По Конституции, все они равны перед законом (статья 14 часть 2). И это справедливо. Стало быть, каждая вправе претендовать на включение в образовательные программы своей теологии. В отличие от науки, имеющей единое содержание, религиозные системы идейно и концептуально конфликтны. Возникает столкновение различных конфессий по открытию специальностей по своей «Теологии».

Несостоятельны и аргументы, будто введение «Теологии» в университетах благотельно выведет страну и, во всяком случае, интеллигенцию из духовно-нравственного кризиса. Это иллюзия. Между прочим, явное усиление позиций религии, особенно православной церкви (уже теперь ни одна пивная не открывается без окропления святой водой и богослужения) в современных условиях не стало фактором не то что выхода из кризиса, но, даже тормозом нравственной деградации и резкого роста преступности.

Введение теологической специальности в государственные вузы отнюдь не послужит гуманизации и даже гуманитаризации высшего образования. Трудно понять, чего больше в этой инициативе: идеологического популизма, романтических иллюзий, постмодернистского экспериментаторства или конъюнктурной капитуляции перед вполне понятным церковным лобби в условиях затянувшейся российской смуты. Но ясно одно, эта министерская инициатива звучит в унисон с разрушением научно-гуманитарных основ и структур формирования будущей интеллигенции.

При таком подходе не то важно, чтобы у человека с высшим образованием было зрелое научно обоснованное социальное, экономическое, политическое мышление, а то, чтобы по-государственному готовить теологов с университетским образованием, как будто им не хватает духовно-академического.

Проблема гуманизации высшего образования не решается введением теологии в образовательные программы, так же как в свое время не решалась проблема формирования научного мировоззрения

* Кстати, первая духовная академия (высшее христианско-православное учебное заведение) была открыта в 1814 году на основе преобразования Славяно-греко-латинской академии.

всеобщим включением в вузовский учебный план курса «Научного атеизма».

Одна из отличительных особенностей российского высшего образования — традиционная ориентация на фундаментальность теоретической подготовки студентов как по естественным и гуманитарным наукам, так и по техническим. Это его преимущество. Теоретическая фундаментальность важна не только в профессиональном плане. Она формирует научную культуру мышления. А самое главное — человека как интеллектуальную личность. Американская система более прагматична и ориентирована на узкий утилитарный профессионализм. Но это не означает, будто она безразлична к образованию как фактору развития личности. В США действует несколько иной механизм динамизации личности. Достижения науки там более быстро внедряются в практику. Вместе с тем экономика, социальная система и даже быт внутренне более тяготеют к технологическим инновациям и имманентно стимулируются в этом отношении, чем в России и даже в Западной Европе. Это требует от личности способности энергично адаптироваться к изменяющимся условиям, отбрасывать отработанные стереотипы мышления и поведения, наращивать свой потенциал, овладевать новыми методами труда и способами жизнедеятельности. Это создает психологическую напряженность, часто стресс на пределе, но вместе с тем стимулирует личность.

К сожалению, в нашей стране, особенно в нынешних обстоятельствах человек с высшим образованием часто попадает в ситуацию когнитивного диссонанса. Большой потенциал фундаментальных знаний часто не востребуется в практической деятельности, которая требует иных знаний. При всей фундаментальности подготовки наша высшая школа далеко не всегда прививает молодому человеку потребность и способность обогащать себя новыми знаниями, уметь находить их и практически применять. Наши социологические исследования, проведенные еще в 70-80-х годах на воронежских наукоемких предприятиях, обнаружили довольно высокий процент (до 30) инженеров, которые через 10-15 лет после окончания вуза вырабатывают ранее приобретенный запас знаний и не умеют их пополнять. Факторами служебной карьеры при этом часто становятся не инновационная интеллектуальная энергия и эрудиция, а механически набранный производственный стаж, социальные связи и т.п. Наблюдается и другое: профессиональный интеллект причудливо сочетается с неразвитостью гражданского достоинства, этической рефлексии и примитивностью социального и политического мышления, правовым волюнтаризмом.

Причин такого явления, как мне представляется, три. Одна из них коренится в самой педагогической практике вузов. Она далеко не всегда ори-

ентирована на формирование у индивида способности и потребности к интеллектуальному самостоятельному развитию, к интеллектуальной мобильности. Слабо вырабатывается методология, технология и психология личностного развития. Вторая причина в том, что практическая профессиональная деятельность слабо стимулирует потребность в профессиональном и духовном саморазвитии. Третья причина сложнее. Неразвитость норм, принципов, ценностей демократии, гражданского общества, низкий уровень жизни у большей части населения и ее социальная придавленность, хаотизация трудовых отношений, возрастание нетрудовых факторов материального обогащения и вертикальной социальной мобильности, — все это, как и многое другое, дезорганизует интеллектуально-духовную, да и профессиональную жизнь граждан, сбивает их ориентации с гуманистических и гуманитарных шкал ценностей. К тому же в последнее десятилетие кризисно возросло воздействие на российский социум не лучших, а примитивных вульгарных образов западной массовой культуры (культ силы, секса, наркомании, политической скандальности, детективной романтики, социального инфантилизма, рыночного цинизма и т.п.). Это не стихийный процесс. Он подчинен целенаправленной логике разрушения гуманистической культуры.

Глубинная потребность России в демократии, в социальном обновлении и процессе, противоречивость, конфликтность тенденций и в мире, и в российском обществе ставят проблемы гуманизации и гуманитаризации высшего образования как стратегическую задачу не только цивилизационного прогресса, социальной мобильности личности, материального и духовного благополучия общества, безопасности государства, но и обретения Россией достойного места в человеческом сообществе.

Эта проблема имеет и еще один важный аспект. В мировых процессах трансформаций высшего образования противоречиво взаимодействуют две тенденции. С одной стороны, явно нарастает тенденция глобализации высшего образования. Она проявляется не только в межстрановом обмене студентами, научно-педагогическим персоналом, образовательными программами, но в некоей унификации образовательных систем, формировании единого по своим стандартам образовательного мирового пространства. Европа довольно далеко продвинулась в этом направлении. С другой стороны, действует тенденция сохранения и усиления национальной самобытности образования вообще, а высшего в частности (по его институциональной структуре, содержанию образовательных программ, характеру учебного процесса, методам и стилям преподавания, статусу студента и т.п.).

Особенно остра эта проблема в преподавании гуманитарных наук. Их позитивные ценности обла-

дают универсальностью, как и в естественных науках. Но вместе с тем в них есть национально - аксеологический аспект. Через них рационально выявляется значение тех или иных научных достижений для эволюции страны, нации, государства. Они более тесно связаны со спецификой национального менталитета, интенсивно воздействуют на его трансформацию. Гуманитарные науки играют принципиальную роль в динамике национального сознания, в социальном и личностном целеполагании образовательного процесса.

Противопоставление этих двух тенденций - глобализации и национализации образования, — акцентация той или другой не отвечают принципам гуманизма. Весь вопрос заключается в том, на какой основе проектируется глобализация или национальная модель образования. Россия всегда имела свою систему образования, которая на определенных этапах добивалась большой социальной эффективности и высоко ценилась в мире. Она в основном пока сохранилась, усваивая немало и из опыта других стран. Однако в последние десятилетия явно усиливается тяга (в значительной мере искусственная) к глобализации на основе признания американской модели как универсального эталона. Кстати, европейские вузы в этом отношении более осмотрительны и осторожны. Особенно во Франции.

Бесспорно, в американском опыте еще много интересного, что надо конструктивно, но аналитически принимать. Но не обусловлено, не подавляя ценностей и достоинств национальной системы образования. Особенно когда речь идет о такой системе высшего образования, как российская. Гипотетически говоря, если бы наша высшая школа имела такую же финансовую базу и такое же материально-техническое оснащение, как в США, то глобализация образования в значительной мере ориентировалась бы на российские образцы и стандарты.

Вместе с тем национальные модели и системы высшего образования не должны в XXI веке строиться на узкой, изоляционистской этнической основе. Они должны вбирать в себя по законам гуманизма передовой мировой опыт. Попытки выстраивать образовательные системы на узкой этнической основе не только страдают изоляционизмом, но ущербны для развития нации, интеллектуально объединяют и принижают ее, каким бы националистическим тщеславием это не сопровождалось. Кстати, националистическое тщеславие может проявляться и в виде претензии на особую, исключительную роль в глобализации образования. Этнический сепаратизм в образовании так же ущербен и даже опасен, как и игнорирование национальных факторов и ценностей.

Высшее образование тогда выполняет свою гуманистическую и демократическую роль, когда оно ориентирует народы и страны, государственную политику не на изоляцию, не на этническое противоречие, а на плодотворное взаимодействие, сотрудничество и взаимное духовное, интеллектуальное обогащение наций. Гуманизация высшего образования является одним из важнейших и ничем не компенсируемым фактором гуманизации и демократизации не только российского социума, его общественного уклада и государственного устройства, но и диалога России с другими странами, с общемировым сообществом и с историческим временем.

¹ Независимая газета. 03.02.00.

² Ясперс К. Смысл и назначение истории. - М., 1994.-С. 361.

³ Маркузе Г. Одномерный человек. - М., 1996.

⁴ Фромм Э. Психоанализ и этика. - М., 1993. - С.306.

⁵ Труд. 09.02.01.

⁶ Ясперс К. Там же. - С. 336.