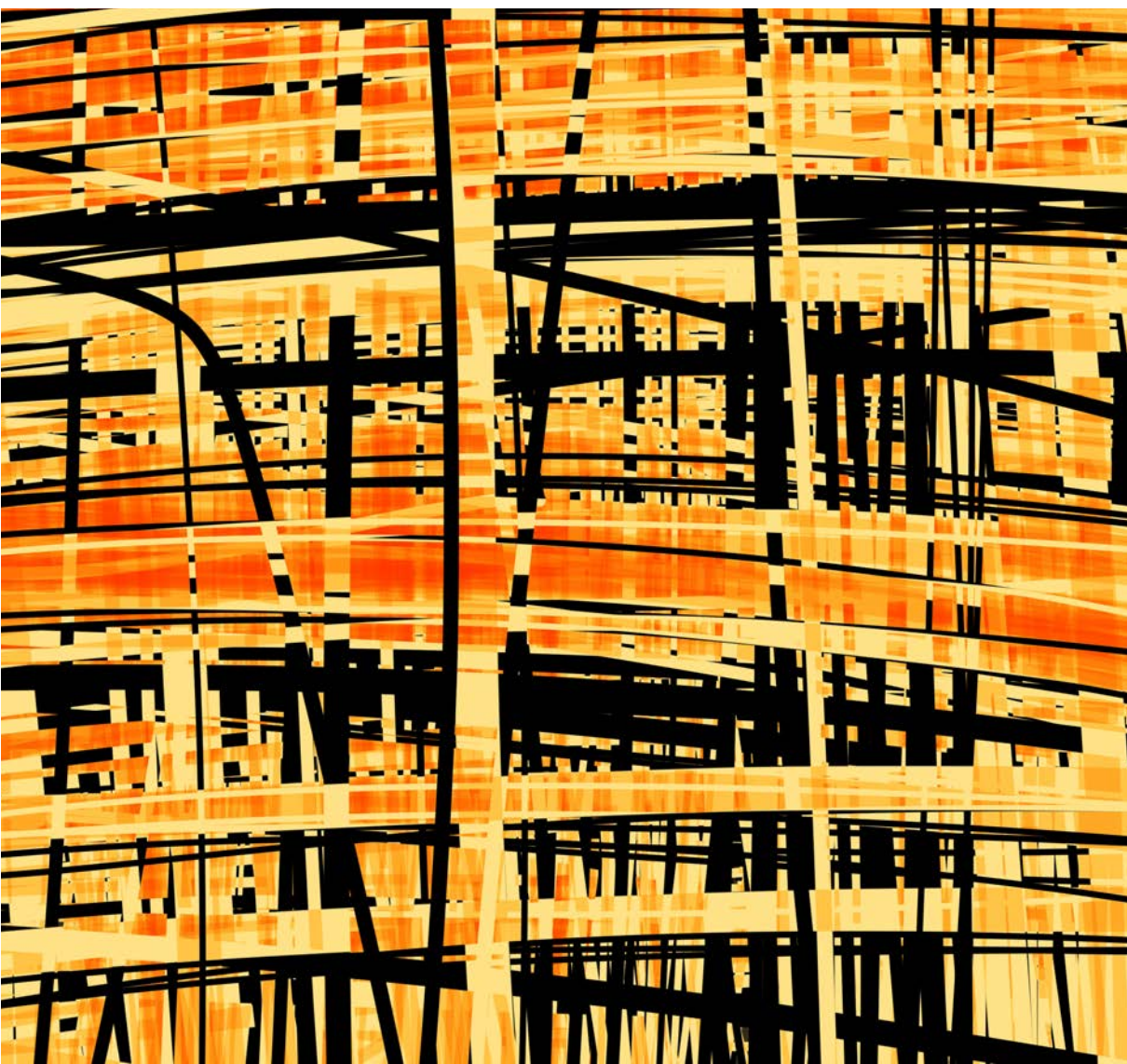


# ПЕРЕКРЁСТКИ

ЖУРНАЛ ИССЛЕДОВАНИЙ ВОСТОЧНОЕВРОПЕЙСКОГО ПОГРАНИЧЬЯ

№ 1, 2018



Европейский гуманитарный университет  
Перекрёстки, № 1/2018  
Журнал исследований восточноевропейского Пограничья  
ISSN 1822-5136

Журнал включен в международные базы данных  
EBSCO-CEEAS (Central & Eastern European Academic Source)  
и Indexed in the MLA International Bibliography

Редактор номера Григорий Миненков

Редакционная коллегия:

Григорий Миненков (главный редактор), Олег Бреский,  
Виктория Константюк (отв. секретарь), Сергей Любимов,  
Алла Пигальская, Елена Минченя, Александр Пупцев,  
Ирина Романова, Андрей Степанов

Научный совет:

Анатолий Михайлов, доктор филос. наук, Европейский гуманитарный университет, Литва  
Ярослав Грицак, доктор ист. наук, Украинский католический университет, Украина  
Виржилию Бырлядяну, доктор ист. наук, Институт истории, государства и права Академии наук,  
Молдова

Геннадий Саганович, доктор ист. наук, Европейский гуманитарный университет, Литва  
Димитру Молдован, доктор экон. наук, Академия наук, Молдова

Журнал выходит с 2001 г.

Адрес редакции и издателя:

Европейский гуманитарный университет  
Savičiaus str. 17, T-01127 Vilnius, Lithuania  
E-mail: perekrestki@ehu.lt

This issue was produced with the financial assistance of the European Union and Sweden. The views expressed herein can in no way be taken to reflect the official opinion of the European Union or Sweden.

Редакция не несет ответственности за предоставленную авторами информацию.



With funding by  
the European Union



Financed through Swedish  
development assistance



Европейский гуманитарный  
университет

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Миненков Григорий</i>	
ОТ РЕДАКТОРА.....	7
<i>Михайлов Анатолий</i>	
«МИР НАХОДИТСЯ НА ПОРОГЕ ВЫЗОВОВ, ПО ОТНОШЕНИЮ К КОТОРЫМ У НАС ПО-ПРЕЖНЕМУ НЕТ ОТВЕТОВ» / ИНТЕРВЬЮ ПРЕЗИДЕНТА ЕГУ АКАД. А.А. МИХАЙЛОВА.....	13
<i>Kennedy Michael D.</i>	
POLITICAL IMAGINARIES AND UNIVERSITY POSSIBILITIES: RESPONSIBILITY, CONFLICT, AND THE TRANSFORMATIONS OF BROWN UNIVERSITY AND EUROPEAN HUMANITIES UNIVERSITY .....	25
<i>Миненков Григорий</i>	
УНИВЕРСИТЕТ В СИТУАЦИИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МОБИЛЬНОСТИ: ВЗГЛЯД В КОНТЕКСТЕ ПЕРСПЕКТИВ ЕГУ .....	41
<i>Махнач Алексей</i>	
МЕТАМОРФОЗЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	62
<i>Бреский Олег</i>	
ПОНИМАНИЕ, ПРЕПОДАВАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ПРАВА .....	81
<i>Соколова Алла</i>	
НОВЫЕ СМЫСЛЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В XXI ВЕКЕ: ОПЫТ ЕГУ .....	114
<i>Константюк Виктория</i>	
ДИСКУРС УНИВЕРСИТЕТА И СУДЬБА ЗНАНИЯ В ЭПОХУ ДИГИТАЛИЗАЦИИ .....	129
<i>Назаренко Светлана</i>	
ИНСТИТУТ НАУЧНОГО РУКОВОДСТВА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ.....	143
<b>АРХИВ</b>	
ЕНУ CORE CURRICULUM CONCEPTION.....	165
<i>Kalbaska Aliaksandr</i>	
HOW FAR IS ENU FROM BEING A LIBERAL ARTS INSTITUTION? PRESENTATION.....	176
СТУДЕНЧЕСКИЕ ЭССЕ, ПОДГОТОВЛЕННЫЕ В РАМКАХ КУРСА «ЯЗЫК И МЫШЛЕНИЕ» .....	184

## **РЕЦЕНЗИИ**

*Горных Андрей*

УНИВЕРСИТЕТ: СЕТЬ, ПОТОК, СООБЩЕСТВО (РАЗМЫШЛЕНИЕ ПО ПОВОДУ КНИГИ МИХАЭЛЯ КЕННЕДИ «ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕЕСЯ ЗНАНИЕ: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЫ, УНИВЕРСИТЕТЫ И ТРАНСФОРМИРУЮЩАЯСЯ ПУБЛИКА», 2015).....	265
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Шталенкова Ксения*

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА: ЧИТАЯ “ACADEMIC ENGAGING WITH STUDENT WRITING” (J. TUCK) И “WAITING IN SOCIAL SPACES” (R. MURRAY).....	274
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## **ВИРТУАЛЬНЫЙ МУЗЕЙ ЕГУ**

*Артюшевская Светлана, Краснова Елена, Колбаско Александр*

КОНЦЕПЦИЯ И СТРУКТУРА ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА .....	283
НАШИ АВТОРЫ .....	287

## CONTENT

<i>Miniankou Ryhor</i> EDITOR'S PREFACE .....	7
<i>Mikhailov Anatoly</i> "THE WORLD IS ON THE THRESHOLD OF CHALLENGES, IN RELATION TO WHICH WE ARE STILL NO ANSWER" / AN INTERVIEW WITH PRESIDENT OF EHU MIKHAILOV A.A. ....	13
<i>Kennedy Michael D.</i> POLITICAL IMAGINARIES AND UNIVERSITY POSSIBILITIES: RESPONSIBILITY, CONFLICT, AND THE TRANSFORMATIONS OF BROWN UNIVERSITY AND EUROPEAN HUMANITIES UNIVERSITY .....	25
<i>Miniankou Ryhor</i> UNIVERSITY IN THE SITUATION OF THE NEWEST SOCIAL DYNAMICS: VIEW IN THE CONTEXT OF EHU PROSPECTS.....	41
<i>Makhnach Aliaksei</i> METAMORPHOSES OF THE HUMANITIES EDUCATION .....	62
<i>Bresky Oleg</i> UNDERSTANDING, TEACHING AND APPLYING LAW .....	81
<i>Sokolova Alla</i> NEW MEANINGS OF THE LEGAL PROFESSION IN THE 21ST CENTURY: EXPERIENCE OF EHU .....	114
<i>Kanstantsiuk Viktoriya</i> DISCOURSE OF THE UNIVERSITY AND THE FATE OF KNOWLEDGE IN THE ERA OF DIGITALIZATION .....	129
<i>Nazarenko Svetlana</i> ACADEMIC SUPERVISION AS A CONDITION OF EFFICIENCY OF STUDENTS' TRAINING.....	143

## ARCHIVE

EHU CORE CURRICULUM CONCEPTION..... 165

*Kalbaska Aliaksandr*

HOW FAR IS EHU FROM BEING A LIBERAL ARTS INSTITUTION?..... 176

STUDENT ESSAYS PREPARED IN THE FRAMEWORK  
OF THE COURSE “LANGUAGE AND THINKING” ..... 184

## REVIEWS

*Gornykh Andrei*

UNIVERSITY: NETWORK, FLOW, COMMUNITY (REFLECTIONS ON THE BOOK BY  
MICHAEL D. KENNEDY “GLOBALIZING KNOWLEDGE: INTELLECTUALS,  
UNIVERSITIES AND PUBLICS IN TRANSFORMATION”, 2015)..... 265

*Shtalenkova Kseniya*

ACADEMIC WRITING AS A SOCIAL PRACTICE: READING “ACADEMIC ENGAGING  
WITH STUDENT WRITING” (J. TUCK) AND “WAITING IN SOCIAL SPACES” (R. MURRAY)..... 274

AUTHORS..... 287

**Григорий Миненков**

## **ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО РЕДАКТОРА**

2017/18 учебный год отмечался нами как год 25-летия Европейского гуманитарного университета. ЕГУ был основан в 1992 году в Минске. По историческим меркам срок небольшой. Тем не менее период, в который пришлось формироваться университету, – рубеж XX и XXI столетий – предельно насыщен различного рода процессами и событиями, радикально изменившими как мир в целом, так и все его регионы. Фактически мы присутствуем при рождении новой эпохи в истории человечества, перспективы и последствия которой пока еще практически невозможно понять и предвидеть. ЕГУ не мог не реагировать на данные процессы. Университет постоянно менялся, прошел ряд этапов в своем развитии. Он стремился приспособливаться к потребностям страны и региона и одновременно реагировать на вызовы, которые ставило перед высшим образованием динамично меняющееся мировое общество. Самым серьезным вызовом для университета стало его перемещение по политическим причинам в Литву. Возрождая свою деятельность в качестве белорусского университета в иной стране, университет должен был становиться в полном смысле европейским, отвечая нормам Болонского процесса, и в то же время искать пути соответствия образу университета XXI века, радикально отличающегося от классического современного университета. Данный номер журнала «Перекрёстки» и посвящен анализу некоторых аспектов развития современного университета, обобщению опыта ЕГУ и определению перспектив его развития в контексте особенностей общества XXI столетия.

Номер открывается интервью основателя и первого ректора, а ныне президента ЕГУ Анатолия Михайлова. Интервью

фактически выполняет функцию введения в проблематику номера, характеризуя как замысел и этапы развития Европейского гуманитарного университета, так и те вызовы, которые стоят перед ним на нынешнем этапе его развития. Слова же Михайлова, используемые в качестве заголовка интервью, могут служить эпиграфом ко всему представляемому номеру: «Мир находится на пороге вызовов, по отношению к которым у нас по-прежнему нет ответов». Учитывая те трудности, с которыми столкнулся ЕГУ с первых дней, сам факт его существования, отмечает Михайлов, может быть расценен как достижение. Тем более это относится к гуманитарному университету, если вспомнить тот кризис, к которому пришло в XX столетии гуманитарное и социальное знание, оказавшееся неспособным ответить на вызовы XXI столетия. Михайлов в этом контексте обращается к возможным направлениям соответствия университетского гуманитарного образования новейшим социальным потребностям, учитывая, что в своей традиционной теоретической форме это знание фактически не отвечает процессам, имеющим место в социальной реальности. Особую роль в решении данной проблемы, полагает автор, может сыграть обращение к опыту искусства.

Действительно, современные университеты по-разному отвечают на подобного рода вопросы. Политико-культурное измерение поиска адекватных ответов в контексте взаимодействия глобального и локального анализируется в статье Михаэля Кеннеди «Политическое воображаемое и возможности университета: ответственность, конфликт и трансформации Университета Брауна (США) и Европейского гуманитарного университета». Кеннеди задается вопросом, как политическое воображаемое может содействовать расширению возможностей университета с точки зрения публичных следствий его деятельности, и рассматривает в этой связи роль конфликта в трансформации университетов как одного из ресурсов в формировании их целей и потенциала. Автор предлагает сравнительный анализ генеративной роли социально-политических и культурных конфликтов на примере Университета Брауна, имеющего длительную историю, и Европейского гуманитарного университета. Далеко не все конфликты генеративны, подчеркивает Кеннеди, многие из них могут быть и весьма деструктивными, особенно когда есть социальные силы и политические интересы, стремящиеся уничтожить трансформационные политики, которые университеты пытаются воплотить. Очень важна при этом идея автора о ЕГУ как продукте глобализации – университет по самому своему характеру «университета в изгнании» находится на стыке культурных горизонтов и именно в этой точке вынужден постоянно доказывать свою как беларусскость, так и европейскость, что также задает и глобальные измерения оценки качества его работы.

В статье «Университет в ситуации новейшей социальной динамики: взгляд в контексте перспектив ЕГУ» Григорий Миненков как раз и обращается к более детальному анализу тех вызовов, который побуждает современный университет переживать радикальные трансформации, что в перспективе, вероятно,



приведет его, по многим прогнозам, к качественно иной форме существования, о чертах которой мы сегодня можем только частично догадываться. ЕГУ, по мнению автора, находится на этапе, когда стала необходимой радикальная переоценка смысла и сути работы университета, если мы хотим иметь будущее, работая с новыми, дигитальными, поколениями. Современное социальное развитие описывается такими терминами, как глобализация, космополитизация, дигитализация, общество риска, системы мобильности. Общество обнаруживает себя в измерении социальной неопределенности, вступает в так называемый постчеловеческий мир. Только те университеты имеют будущее, которые найдут ответы на эти вызовы, и прежде всего на вызовы дигитализации. При этом академическое сообщество обнаруживает себя в ситуации, которая может быть описана как «обучение для неизвестного будущего» (Р. Барнет). Миненков обращается к тем последствиям, которые имеют смысл для организации обучения, построения учебных планов, отбора учебного материала и методов обучения и др. Именно отсюда также вытекает растущее значение либерального образования, естественно, интерпретированного применительно к новейшим социальным и личностным потребностям.

Последняя тема детально прорабатывается в статье Алексея Махнача «Метаморфозы гуманитарного образования». Автор прежде всего ставит неутешительный диагноз относительно той ситуации, в которой находится сегодня гуманитарное образование. Следствием общего кризиса гуманитарных и социальных наук оказывается их неспособность ответить на насущные вопросы современного человека. Гуманитарное образование не в состоянии формировать реальную ответственность человека за самого себя, свою жизнь и поступки. Увлекаясь обобщенными абстракциями, оно теряет главное – жизнь индивидуального конкретного человека. В центре гуманитарного образования оказывается то, что автор обозначает термином «наслышанность» – феномен, который в различной терминологической оболочке исследовался многими мыслителями и художниками XX века. В такой ситуации не развивается индивидуальное мышление, способное к творческому решению проблем, встающих перед современным человеком. Подлинное гуманитарное знание есть узнавание самого себя, поиск индивидуальной истины, что, показывает автор, главным образом выявляется языком искусства. В данном контексте Махнач описывает опыт реализации модели Liberal Arts Education в ЕГУ на основе новых практик чтения и письма, реконструкции традиции, проектной деятельности за пределами университета.

Обучение праву всегда было одним из ключевых направлений университетского образования. Олег Бреский в статье «Понимание, преподавание и применение права» обращается к прояснению того, что происходит в данной области сегодня, с какими вызовами сталкивается подготовка юристов в университете. Как замечает автор, право требует «хорошего университета», по своей инте-

гральности юридическое образование отвечает именно призванию университета. Массовое высшее образование радикально меняет ситуацию. И как раз на примере юридической профессии особенно наглядно видно характерное для массового высшего образования противоречие между профессионализацией и университетским образованием. Массовое высшее образование означает, что, по крайней мере, часть университета подчинена иной социальной системе. Автор подробно анализирует эту ситуацию в историческом и современном контекстах, обращается к феноменам коммодификации и функционализации университетов. Профессия, замечает автор, это не университет, последний решает иные задачи. Что именно происходит, когда университет начинает жить в нормативности профессии? Как сохранить гуманитарное измерение права и, продолжим за автором, не только права? Традиционный университет в такой ситуации оказывается избытком, но это такая избыточность, отмечает Бреский, без которой невозможно эффективное существование общества. Автор стремится в этой связи, в том числе с учетом опыта ЕГУ, сформулировать программные цели юридического образования, адекватные современному глобальному и космополитическому обществу и выражающие подлинную гуманитарную культуру.

Анализу проблем юридического образования в контексте особенностей современного общества посвящена и статья Аллы Соколовой «Новые смыслы юридической профессии в XXI веке: опыт ЕГУ». Автор обращается к тем проблемам юридической профессии и, соответственно, юридического образования, которые появляются в связи с радикальной и нарастающей дигитализацией современного общества. Этому, подчеркивает Соколова, не следует противостоять, напротив, нужно искать пути включения искусственного интеллекта в юридическую деятельность там, где это возможно, и одновременно двигаться к новой парадигме правопонимания как основы юридического правосознания, где на передний план должен выходить юрист-интеллектуал, в то время как «инженерная» сторона деятельности юриста будет отдаваться роботам. Автор в этой связи обращается к опыту развития юридического образования в ЕГУ (прежде всего минского периода) и формулирует ряд рекомендаций, учитывающих нынешнюю ситуацию университета.

В статье «Дискурс университета и судьба знания в эпоху дигитализации» Виктория Константюк обращается к психоаналитической (в версии Лакана) интерпретации дискурса университета как дискурса господства в контексте процессов дигитализации общества и знания. В этом плане, показывает автор, весьма интересен анализ опыта ЕГУ как фактически первого в полном смысле дигитального университета в регионе. Таковым он стал в значительной степени поневоле в силу прекращения деятельности ЕГУ в Беларуси, однако в итоге реально трансформировался в новый тип университета, предлагая полномасштабные дистанционные образовательные программы и разрабатывая практики и методики их реализации. С появлением онлайн-обучения, отмечает Кон-

стантнюк, меняется смысл понятий «студент» и «преподаватель», а также формы коммуникации между ними, происходит переформатирование университета и образовательных практик в целом. «Коммуникативный индивидиуал» является стержнем сегодняшнего общества и идеологии, пронизывающим даже те практики, которые хотят индивидуализма избежать. И эта тенденция четко вписывается в логику лакановского дискурса капитализма. Глобальное образование в XXI веке становится системой обмена компетенциями, которые постоянно устаревают, требуют немедленного апгрейда (в том числе и ускоренных форматов обучения) или тотальной замены другими компетенциями. В результате мы получаем специалиста с «паспортом компетенций», гибко перестраивающегося под сменяющиеся друг друга тренды.

Обучение в университете включает различные практики взаимодействия между преподавателями и студентами. Одной из таких практик является научное руководство подготовкой студентами различного типа исследовательских работ. Особенности института научного руководства студентами исследуются в статье Светланы Назаренко. Согласно автору, практика научного руководства, сохраняя свою аналитическую невидимость, остается одной из опор современного университета, поэтому ее изучение и совершенствование имеет и фундаментальное, и выраженное прикладное значение для понимания устройства высшей школы и его оптимизации. Автор провела эмпирическое исследование того, как осуществляется научное руководство студентами в ЕГУ. Полученный материал позволяет Назаренко сделать ряд выводов о направлениях совершенствования рассматриваемой практики, включая и методы обучения преподавателей практикам научного руководства.

Начиная с текущего номера, редколлегия вводит в журнал новую рубрику – «Архив», в которой будут размещаться наиболее интересные и важные документы и материалы, позволяющие более глубоко и объемно понять историю Европейского гуманитарного университета, проблемы, с которыми он сталкивается, пути, которые университет предлагает для их решения. В номере публикуется ряд материалов, связанных с внедрением в университете новой модели общегуманитарной подготовки (core curriculum) студентов по модели Liberal Arts Education. Читатель может познакомиться с концепцией общегуманитарного обучения студентов ЕГУ. Рубрика также включает подготовленную к печати Ольгой Бреской подборку эссе, в которой представлены результаты работы студентов Европейского гуманитарного университета, принявших участие в семинарах «Язык и мышление» и «Письмо и мышление». Семинары являются введением в новую модель общегуманитарной подготовки студентов. Тематически семинары были выстроены вокруг двух тем – «Свобода и ответственность» и «Иллюзии», что и нашло свое отражение в студенческих эссе.

В разделе рецензий размещены размышления Андрея Горных над книгой одного из авторов номера М. Кеннеди «Глобализирующееся знание: интеллек-

туалы, университеты и трансформирующаяся публика» и анализ Ксении Шталенковой двух работ, посвященных проблемам академического письма. Как показывает Горных, книга Кеннеди открывает и обобщает многообразие путей и направлений в размышлениях над судьбами современного университета с учетом социально-политических и культурных контекстов XXI столетия, опосредованных дигитальными практиками. Особое значение имеет вопрос о том, каким образом университет может влиять на эти контексты, открывая те или иные поля для публичного дискурса. Сегодня университет призван выполнять не только функцию производства элит, но и площадки социализации. Ключевым словом для описания нового типа социальной связности для Кеннеди выступает понятие потока (flow). Основной пафос книги можно усмотреть в том, что сеть, потоки – это средство поддержания живых сообществ, а не их замена. И в этом смысле исследование Кеннеди – открытая книга, и знакомство с ней весьма важно для исследователей и практиков высшего образования. Что касается обзора Шталенковой, то здесь речь идет скорее о прикладных аспектах академической деятельности, также испытывающих серьезное трансформационное воздействие дигитализации. Каким должно быть академическое письмо в этой ситуации? Как оставаться оригинальным в ситуации необозримого количества текстов, доступных сегодня в интернете? Какими должны быть в этой ситуации дисциплинарные практики академического контроля? На эти и другие вопросы пытаются ответить авторы рецензируемых работ. И эти ответы весьма важны для нас в нашем стремлении трансформировать практики освоения студентами гуманитарного и социального знания.

Завершает номер еще одна новая рубрика журнала – «Виртуальный музей ЕГУ». Здесь представлена подготовленная инициативной группой во главе с Александром Колбаско детальная концепция виртуального музея Европейского гуманитарного университета. Редколлегия считает эту инициативу весьма своевременной и намерена активно участвовать в ее реализации. Обращаемся ко всем читателям журнала, бывшим и нынешним сотрудникам университета с просьбой предлагать «экспонаты» для нашего музея.

**Анатолий Михайлов**

**«МИР НАХОДИТСЯ НА ПОРОГЕ ВЫЗОВОВ,  
ПО ОТНОШЕНИЮ К КОТОРЫМ У НАС ПО-ПРЕЖНЕМУ  
НЕТ ОТВЕТОВ»**

Интервью с Президентом ЕГУ академиком А.А. Михайловым

**Anatoly Mikhailov**

**«The world is on the threshold of challenges, in relation to which we still do not have answers»**

*Interview of the President of EHU Acad. A. Mikhailov*

*Interviewed and prepared for publication by Victor Martinovich*

Anatoly Mikhailov, the founder and long-time rector of EHU, addresses the lessons of the history of the University and its prospects. The author takes special notice of the problems of contemporary knowledge in humanities and social sciences and ways of its study by students. Education in humanities and social sciences is in a deep crisis, and in order to overcome it we must look for new forms of its development that would take into account the tragic experience of the search for and realization of supposedly objective social truths in the last centuries. What should the language of humanities and social sciences be in a world dominated by technology and growing digitalization? Perhaps the answer to this question can be the reference to the great works of literature and art in the educational process.

*– Четверть века – большой отрезок времени даже в масштабах истории. Платоновская Академия жила (до закрытия Юстинианом) всего только в шесть раз дольше. Общество филоматов при Вильнюсском университете просуществовало в четыре раза меньше. Вы не могли бы сформулировать главные итоги 25 лет? Что удалось сделать? Что останется и запомнится из сделанного на этом этапе?*

– 25 лет нашего существования – это, конечно, достаточный повод для подведения определенных итогов. Действительно, многое в истории происходило и за более короткие промежутки времени. Однако этот срок отнюдь не кажется длительным по отношению к проекту, поставившему перед собой крайне амбициозную задачу преодоления нашей изоляции в сфере гуманитарного знания. Традиция существования европейских университетов исчисляется столетиями, и, тем не менее, даже там в последнее время все чаще раздаются голоса, в которых звучит тревога по поводу нынешнего состояния образования. Разумеется, речь идет, прежде всего, о положении дел в сфере социальных и гуманитарных дисциплин.

Но если вспомнить трудности, с которыми ЕГУ столкнулся буквально с первых дней, а также проблемы, постоянно сопутствовавшие нашему проекту, кульминацией которых стало закрытие университета, то уже сам факт нашего существования спустя 25 лет может быть расценен как достижение. Хотелось бы при этом отметить, что летом 2004-го возможность нашего возрождения в новом качестве казалась совершенной утопией. И, тем не менее, ЕГУ сумел воссоздаться в новых условиях.

Современный мир во все большей мере сталкивается с вызовами, по отношению к которым наше представление о способах осмысления самих себя, а также насущных проблем обустройства нашей жизни обнаруживает свою несостоятельность. Вместе с тем именно в этом заключается суть гуманитарного знания. Ситуация, впрочем, не так уж отличается от того, что происходило и в прошлом, XX столетии, которое побудило к радикальному переосмыслению всего наследия европейской интеллектуальной традиции. Эти перемены, затронувшие все сферы гуманитарного знания, были вызваны к жизни трагическим опытом социальных потрясений, оказавшихся неожиданными для излишне оптимистично настроенных предыдущих столетий. Мы хорошо помним, однако, что встреча XXI века, совпавшая с наступлением третьего тысячелетия, вновь способствовала возрождению иллюзий по поводу того, что мир наконец-то окажется в состоянии извлечь должные уроки из своего трагического прошлого. Этому в значительной мере способствовало окончание холодной войны, которое пробудило надежду на то, что с наследием тоталитаризма покончено и современная цивилизация вступает в новый этап своего развития. Мы вынуждены признать, что в очередной раз эти ожидания, пусть даже и психологически оправданные, обнаружили свою несостоятельность и мир находится на пороге вызовов, по отношению к которым у нас по-прежнему нет ответов.

В основе создания ЕГУ лежала идея критического отношения к нашему собственному интеллектуальному состоянию, и ожидать, что преодоление этого состояния можно осуществить в режиме приобщения к существующему в готовом виде знанию, было бы глубоким заблуждением. Такого знания нет и быть не может, оно должно быть в каждом конкретном случае переосмыслено сооб-



разно «фактичности» (Хайдеггер) – той ситуации, с которой мы с неизбежностью сталкиваемся в нашей жизни.

**– Со времен Библии Франциска Скорины все стоящее на этой земле отмечалось печатью несвоевременности. Оглядываясь назад, нет ли ощущения, что ЕГУ начался не в самое подходящее для этого время? И можно ли было в принципе дождаться «оптимального» для старта проекта момента? Наступит ли он когда-нибудь в случае с Беларусью?**

– Необходимо признать, что далеко не всем идея создания такого гуманитарного университета, который был ориентирован на осмысление европейской традиции, казалась своевременной, поскольку в тогдашней атмосфере энтузиазма и неоправданной эйфории многим казалось, что основные проблемы уже позади и необходимо приступить к реформированию общества с использованием имеющегося интеллектуального потенциала. В этом плане проект ЕГУ многим казался «несовременным», и только сейчас постепенно, с большим опозданием, приходит прозрение, что проблема образования, особенно в сфере гуманитарных дисциплин, является ключевой для самоопределения и даже выживания нации. И дело не просто в умножении количества образовательных учреждений и переименовании прежних структур в университеты и академии, что, как мы знаем, происходило на протяжении многих лет не только в Беларуси. Необходимо переосмыслить саму суть современного университетского образования, которое переживает глубокий кризис и не отвечает вызовам современного глобального общества. Речь идет, разумеется, об образовании и исследованиях в сфере социальных и гуманитарных дисциплин. Мысль, которая когда-то была с предельной четкостью сформулирована Х. Арндт – «thought and reality have parted company» – звучит отнюдь не менее актуально и в наши дни. В связи с этим возникает вопрос: можем ли мы и впредь быть уверенными в том, что состояние мышления, которое формировало себя в европейской интеллектуальной традиции на протяжении столетий и которое было признано ведущими мыслителями прошлого века в качестве разительно не соответствующего реальности нашего существования, выступать в качестве основания для современного образования? И если это положение дел признается там, где традиции университетского образования восходят к эпохе Средневековья и существующий интеллектуальный потенциал накапливался в процессе интенсивного взаимодействия различных культур на протяжении столетий, то что делать нам? Ждать «подходящего» времени? На чем покоится уверенность в том, что оно неизбежно наступит без наших усилий? Нам следует наконец-то расстаться с наивными иллюзиями по поводу неизбежности изменения положения дел к лучшему. Я далек от переоценки значимости нашего весьма камерного по своим масштабам проекта. Но думаю, что нельзя было не воспользоваться достаточно уникальной возможностью. В противном случае ждать пришлось бы неопределенно долго. Вспомним в этой связи притчу Ф. Кафки «У врат Закона»!

– В 2000 году один молодой докторант белорусского государственного вуза сказал мне, что основная функция системы высшего образования состоит не в предоставлении знаний, но – в «воспитании гражданина». И что поэтому все допускаемые к этой системе должны соблюдать определенные конвенции, в т.ч. касающиеся встраиваемой в образование государственной идеологии. И что так происходит не только в Беларуси, но и «вообще везде». Разговор, повторюсь, имел место не в 1951-м и не в 1989-м. У меня есть впечатление, что примерно та же картина осталась сейчас и будет видна еще через десять лет. В связи с этим вопрос: в каких отношениях состоят знания и свобода?

– Мне кажется, что мы неизбежным образом находимся в плену языковых клише, посредством которых обозначаются весьма неопределенные и размытые смыслы. Вы ссылаетесь лишь на одно из них, упоминая изрядно дискредитированное понятие «воспитания». Коннотации, которые вызывает это понятие в постсоветской реальности, являются, разумеется, достаточно определенными. Но разве в этом повинно само понятие?

Человек как существо, генетически не в должной степени оснащенное для своего существования в мире, а также взаимодействия с Другими в обществе, действительно нуждается в том, что может быть обозначено как «воспитание». Беда заключается в том, что мы все больше утрачиваем понимание того, каким образом это делать в сфере образования.

Даже Кант – мыслитель, свято веривший в идеалы эпохи Просвещения, признавал, что «в человеческой природе есть некоторая порочность». Именно в эту эпоху формируется убежденность в том, что посредством образования, понимаемого как *Bildung*, можно добиться формирования в человеке необходимых «человеческих» качеств. На деле, однако, оказалось, что слишком часто эти упования оставались абстрактными пожеланиями, одним из типичных примеров которых является «категорический императив» того же Канта. Но уже Гегель был вынужден признать, что «просвещение рассудка делает человека умнее, но не делает его лучше». Рассудок, по его мнению, «слишком изворотлив и слишком холоден, чтобы быть действенным в момент совершения поступка... он умеет разыскать основания для оправдания любой страсти, для всякой затеи, он является преимущественно слугой себялюбия, всегда очень проникательного в стремлении придать красивую окраску совершенным или будущим ошибкам и часто восхваляющего самого себя за то, что оно нашло для себя такую хорошую отговорку» (Гегель, Г.-Ф. Работы разных лет. Т. 1. С. 58). Что уж говорить о нашем времени, которому, с одной стороны, приходится расставаться с чрезмерным оптимизмом эпохи Просвещения, а с другой стороны, вынужденному признать, что утрачивается само понимание того, каким образом осуществляется воспитание в процессе образования.



Кстати, известная статья Х. Арендт в сборнике ее работ «Between Past and Future» – «The Crisis in Education» в авторизованном немецком переводе звучит как «Die Krisis in der Erziehung». По-видимому, даже напрашивающееся для перевода немецкое понятие *Bildung* показалось для Арендт не вполне достаточным для того, чтобы заменить английский термин *education*, хотя это понятие в сущности большей мере акцентирует наше внимание не на трансляции знания как такового, но на *формировании* человека. В ее памяти, по-видимому, должен был сохраниться шок от всего того, что произошло с ее нацией, отнюдь не отличающейся недостатком образованности. Как отмечал в свое время Ницше, «человек, если уж он опустился, всегда опускается ниже животного». По существу, речь идет о возрождении античного понятия *paideia*, предполагающего содействие социализации человека. Это означает, что подлинное образование должно способствовать *трансформации* человека. На это неоднократно обращал внимание, в частности, Х.-Г. Гадамер в своих работах. И разве не об этом же идет речь в одной из книг П. Слотердайка, для названия которой он избрал строки из стихотворения Райнера Мариа Рильке «Du mußt dein Leben ändern»?

Таким образом, было бы неоправданным избегать использования самого понятия «воспитание гражданина», хотя, разумеется, мы знаем, в каких извращенных формах это «воспитание» может происходить. Вместе с тем необходимо отдавать себе отчет в том, что образование, понимаемое как трансляция абстрактного знания, не соотносимого с насущными проблемами человеческого бытия, есть не что иное, как специфическая форма индоктринации, которая выступает от имени науки и прикрывается ее авторитетом. Никакого отношения к образованию такая практика не имеет. По-видимому, в этом случае мы сталкиваемся с опасностью того, о чем когда-то предупреждал Кант, когда отмечал, что любой, даже тупой и ограниченный, ум может при помощи обучения достигнуть учености. Как мне кажется, такая опасность угрожает нам в настоящее время в существенно большей степени, чем во времена эпохи Просвещения.

Особая ответственность в решении этой проблемы лежит на гуманитарном образовании, которое, к большому сожалению, слишком часто сводится к преподаванию разрозненных дисциплин, не соотносимых друг с другом и не способствующих настоящей потребности осмысления целостности нашего бытия в мире.

Вопрос о том, каковы отношения между знанием и свободой, является действительно ключевым в этом контексте. Нам следует отдавать себе отчет в том, что знание в его многообразных формах может быть и фактором, стесняющим свободу, излишним образом регламентирующим наше отношение к миру.

В связи с этим известное, на первый взгляд излишне эпатажное высказывание Хайдеггера – «die Wissenschaft denkt nicht» имеет более глубокий смысл, чем это может показаться на первый взгляд. Присутствующие в человеке творческие потенциалы рискуют в этом случае оказаться в плену навязанного сознанию

содержания знания, которое способно подавлять нашу свободу. Мы сталкиваемся в этом случае с «тиранией науки» (П. Фейерабенд), которая существенным образом посягает на характер решения «метафизических» проблем, иными словами, того «знания», посредством которого мы постигаем самих себя и свое собственное предназначение в этом мире. На это, в частности, обращал внимание в свое время М. Гершензон в известной переписке с В. Ивановым: «Я знаю слишком много, и этот груз меня тяготит. Это знание не я добыл в живом опыте; оно общее и чужое, от пращуров и предков; оно соблазном доказательности проникло в мой ум и наполнило его. И потому, что оно общее, сверхлично-доказанное, его бесспорность леденит мою душу. Несметные знания, как миллионы неразрываемых нитей, опутали меня кругом, все безликие, все непреложные, неизбежные до ужаса. И на что они мне? Огромное большинство их мне вовсе не нужно. В любви и страдании мне их не надо, не ими я в роковых ошибках и нечаянных достижениях медленно постигаю мое назначение, и в смертный час я конечно не вспомню о них. Но, как мусор, они засоряют мой ум, они тут во всякий миг моей жизни и пыльной завесой стоят между мною и моей радостью, моей болью, каждым моим помыслом. От этого несметного безличного знания, от усвоенных памятью бесчисленных умозрений, истин, гипотез, правил мышления и нравственных законов, от всего этого груза накопленных умственных богатств, которыми каждый из нас нагружен, – то изнеможение, которое сдает нас» (В. Иванов, М. Гершензон. Переписка из двух углов. Петербург, 1921. С. 16).

**– Верно ли наблюдение, что за годы своего существования ЕГУ прошел несколько этапов развития, делаясь то в большей, то в меньшей степени заинтересованным в экономике, европейской интеграции, теологии или философии? Вы не могли бы ретроспективно выделить эти этапы?**

– Понадобится определенное время для того, чтобы осмыслить все этапы развития нашего проекта. Мы никогда не ставили перед собой задачи охватить весь спектр социально-гуманитарного знания. Но мы были достаточно уникальны в том, что в нашем университете особое внимание было уделено философии и теологии. И речь шла не просто об изучении «дисциплин» как таковых. Что касается философии, то на протяжении длительного времени европейской интеллектуальной традиции она воспринималась в качестве способа осмысления человеком своей собственной жизни в ее целостности. Это лишь существенно позднее она все чаще превращалась в «профессорскую философию профессоров философии» (А. Шопенгауэр) и в результате этого пришла к такому своему состоянию, когда большинство философских школ стали обозначаться как «эпигонские» (Х. Арендт). Но не подлежит сомнению, что в философии, которая вообще представляет собой сугубо европейский феномен, аккумулированы фундаментальные ценности своеобразия европейской традиции. Речь идет лишь о том, что в процессе интерпретации этой традиции нам необходимо

выделить в ней то, что является действительно актуальным для осмысления нынешней реальности.

Что же касается теологии, то, опять-таки, для нас в то время речь шла не просто о теоретической дисциплине, которая традиционно существует в европейских университетах. Нет нужды лишней раз говорить о том, что на протяжении более чем двух тысячелетий европейское сознание, даже в его «атеистических» формах, испытывает на себе воздействие христианского наследия. Сейчас уже немногим известно, что в ЕГУ была впервые предпринята попытка создания в традиции православия теологического факультета в университете. Причем этот факультет с самого начала обозначил свою открытость к межконфессиональному диалогу с другими конфессиями христианства. И диалог действительно происходил в достаточно интенсивных формах.

Иными словами, уже две эти программы нашего университета делали его достаточно уникальным проектом по сравнению с другими многочисленными, вновь образованными или переименованными в университеты или академии структурами высшего образования. Вне осмысления фундаментальных принципов, лежащих в основании европейской культуры и тех радикальных трансформаций, которые в них происходили с особой интенсивностью с начала XX столетия, любые усилия по обретению столь необходимого профессионализма в сфере социального и гуманитарного знания были обречены.

**– ЕГУ возник годом позже Центрального европейского университета в Будапеште и двумя годами раньше Европейского университета в Санкт-Петербурге. При взгляде извне есть ощущение, что за этими тремя университетами стояла одна и та же надежда. Надежда на стабильные изменения к лучшему, инструментом которого станет знание. Как Вам кажется, смогло ли знание обеспечить перемены? И какие?**

– Действительно, эти университеты возникли приблизительно в одно и то же время. Само их возникновение означало понимание насущной потребности того, что по отношению к новым вызовам, с которыми столкнулось общество, утратившее свою прежнюю систему координат, необходимо обретение новых смысловых горизонтов. Надежда, разумеется, всегда присутствует в человеке и обществе, если не иметь в виду предельные кризисные экзистенциальные состояния. Однако глубинная вера (*belief*) в магическую силу знания, способного преобразовать окружающий мир в соответствии с потребностями человека, зачастую уподобляется почти религиозной по своему характеру вере (*faith*) в то, что посредством трансляции имеющегося в нашем распоряжении знания мы можем достигать поставленных целей. Так, в немецком языке уже само понятие «сознание» (*Bewußtsein*) предполагает в человеке потенциальную способность исчерпывающего истолкования бытия (*Sein*). Только в XX веке постепенно пришли к осознанию того, что эта убежденность покоится на произвольном постулате. В рамках обращения к «жизни», «экзистенции», «жизненному миру»,

«Dasein» приходит понимание того, что *онтологические* основания нашего существования не артикулируются нашим знанием в полной мере. Тем более если речь идет о «знании», по-прежнему ориентирующемся на идеалы и нормы естествознания. Как известно, особенно с конца XIX века под такое понимание «знания» была заложена мина замедленного действия. Мы живем в настоящее время, когда эта мина, усилиями многих выдающихся мыслителей XX столетия (при этом далеко не только усилиями представителей философии) уже взорвалась, хотя мы все еще предпочитаем этого не замечать. В этой ситуации возникает вопрос: *каким* содержанием должно быть наполнено университетское образование? Мы по-прежнему будем поклоняться тому, что столь убедительным образом обнаружило свою безжизненность и несостоятельность? О какой надежде на желанные перемены в обществе может идти речь в этом случае?

**– Скажите, а что все-таки произошло в 2004 году? В случае с Беларусью иногда требуется время, чтобы понять истинные причины той или иной драмы. И еще вопрос: почему это произошло только в 2004-м, а не в 1996-м или 1999-м?**

– Очень не хотелось бы, пусть даже мысленно, вновь пережить события 2004 года. Они действительно оказались драматическими для нашего университета. Почему это не произошло несколько раньше? Трудно сказать. Наверно, в 1996 году это произойти еще не могло по многим причинам. Мы все еще находились на этапе создания нашего проекта. Но уже к 1999 году над ЕГУ постепенно сгустились тучи, хотя и до того времени мы постоянно сталкивались с трудностями. У меня сохранилось мое письмо к бывшему послу США в Беларуси Дэвиду Суорцу, который совершил безусловно неординарный шаг – он ушел в отставку в знак протеста против неэффективности политики США в отношении Беларуси. Будучи искренним другом нашего проекта с самого начала, в своей статье в «Washington Times» от 5 июня 1997 года он обвинил правительство США в том, что оно оказалось неспособным поддержать «лучший в бывшем Советском Союзе приватный университет», и затем основал в США фонд поддержки ЕГУ. В моих архивах сохранилась копия моего заявления об отставке с должности ректора, помеченного июлем 2001 года, когда я ощутил непосильность борьбы за сохранение проекта, осознав, что был слишком наивен, позволив себе оказаться в него вовлеченным. В этом заявлении я от руки сделал приписку, объясняя свое решение Д. Суорцу: «Дорогой Дэвид, это заявление будет отправлено 26 июля. Я не хотел бы это делать, не уведомив предварительно Вас. Уверен, что Вы понимаете суть дела. Как я устал!»

Я впервые предаю гласности эту информацию. Но она является лишь каплей в море тех проблем, с которыми постоянно приходилось сталкиваться за время нашего существования в Минске. Дальнейшее всем известно, и мне не хотелось бы к этому возвращаться вновь.

**– Во времена Просвещения в Европе (опять) возникла мысль о том, что миром правят философы. Что философы формализуют идеи, впоследствии используемые самодержцами для управления государствами. За последние десять лет времена резко изменились, и на первый план как будто бы вышли математики. Язык философии и гуманитарных наук, «язык идей», вытесняется словарем алгоритмов и цифровых последовательностей уже даже и в политическом дискурсе. Есть ли у Вас это же ощущение и, если есть, что это может означать для гуманитарных дисциплин?**

– Канули в прошлое те времена, когда философы обладали практически неограниченным кредитом доверия общественного сознания. Они воспринимались в качестве носителей «мудрости», обладателей «метода» или способных «формировать мировоззрение».

Положение дел радикально изменилось уже к началу XX столетия. Для многих философия перестала быть делом жизни и превратилась в «профессию». Но, как отмечал Ортега-и-Гассет, «профессиональный философ изучает и преподаёт шаблонные доктрины... Профессор философии может вообще не быть философом: он преподаёт философию для того, чтобы заработать себе на жизнь или получить общественное признание» (Jose Ortega Y Gasset. *Concord and Liberty*. New York: Norton Library, 1963. P.108).

Именно поэтому XX век был веком крайне радикальных усилий, направленных на возвращение философии ей некогда присущих смыслонадеждающих функций. Эти усилия были реализованы в рамках «философии жизни», феноменологии Э. Гуссерля, а позднее фундаментальной онтологии М. Хайдеггера. В этой связи достаточно вспомнить оценку состояния дел в немецкой философии Гуссерлем в начале XX века. В одном из писем своему коллеге Генриху Риккертю в 1910 году он пишет о том, что «его охватывает ужас от публикаций в немецких философских журналах». Не будем забывать, что речь идет о немецкой философии, традиционно воспринимаемой в качестве наделенной едва ли не однозначным авторитетом!

Если философия воспринимается таким образом, то в этом повинна, прежде всего, она сама и те, кто выступает от ее имени. Быть может, поэтому поздний Хайдеггер, даже после предпринятых усилий по трансформации философии, предпочитает не причислять себя более к философии, как, впрочем, и следовавшая по его стопам Х. Арендт. В этом контексте все чаще возникают критические побуждения, адресованные философии, к осознанию ее роли и степени ответственности за сложившееся положение дел в обществе. Так, в разгар Второй мировой войны, в 1942 году, Ортега-и-Гассет пишет: «Целая книга может быть написана на тему: Об ответственности и безответственности философии» (Ortega y Gasset. *Ibid*. P. 106). Не странно ли, что такой вопрос поднимается в тот момент, когда, казалось бы, речь должна идти о других, более насущных проблемах? А ныне живущий философ Джанни Ваттимо не менее радикален в своей

книге «Ответственность философа»: «Иногда я задаю себе вопрос: не являюсь ли я паразитом, и это не просто ироническая поза, мне приходит в голову вопрос “Как долго еще правительство будет платить зарплату профессорам философии?”» (Vattimo, Gianni. *The Responsibility of the Philosopher*. Columbia University Press, 2010. P. 114).

Таким образом, «философам» уже не до управления государством, их престиж в обществе упал до катастрофически низкого уровня. Расширение сферы использования «языка алгоритмов», «цифровых технологий», «дигитализации» и пр., несомненно, свидетельствует об этом беспомощном состоянии современной философии и утрате статуса «метафизической проблематики», обращенной к осмыслению целостности человеческого существования и не выражаемой исчерпывающим образом формализованным языком знаков.

Вытеснение языка гуманитарного знания, некогда обладавшего витальной силой воздействия на воспринимающее сознание, «языком алгоритмов» является однозначно пагубным для гуманитарных дисциплин. Мы утрачиваем в итоге способность найти средства артикуляции метафизической проблематики, сама природа которой вообще не подлежит выражению фиксированным языком. Это было известно уже Канту, который отмечал: «Объект математики легок и прост, объект философии, напротив, труден и сложен». Он добавляет при этом: «Метафизика, несомненно, есть самое трудное из всех человеческих познаний» (Кант, И. *Исследование степени ясности принципов естественной теологии и морали*. Соч. в шести томах. М., 1964. Т. 2. С. 253, 254).

*– Наблюдая за тем, как топовые управленцы в Беларуси и соседних постсоветских странах играют в хоккей или футбол, увлекаются дзюдо и другими видами единоборств, я не могу не вспомнить об образах правителей, нарисованных мировой классикой XX века (в частности, Маркесом): интеллектуалах, обсуждающих книги и играющих в шахматы. Нет ли ощущения, что знание и ум на постсоветском пространстве изначально куда менее востребованы, чем, скажем, в Германии? И основной стратегией решения вопросов является сила? Что интеллект может противопоставить силе? И может ли что-нибудь?*

– Едва ли можно отказывать человеку, в том числе и тому, кто занимает государственные посты, в праве увлекаться спортом. Сам по себе спорт и содержащееся в нем игровое начало всегда являлись важным элементом человеческого поведения. Но мы живем в такое время, когда очень многое, некогда имевшее вполне приемлемые формы во время своего возникновения, приобретает искаженные и даже уродливые формы. Все мы видим, какие последствия это имеет для профессионального спорта. А разве нынешнее состояние церковной жизни соответствует духу раннего христианства? Думаю, что и однозначное позиционирование «интеллектуалов» как некой привилегированной касты также чревато серьезными последствиями. Да, мы являемся свидетелями



утраты престижа интеллектуального труда и его представителей на постсоветском пространстве и далеко за его пределами. По-видимому, в других обществах (и не только в Германии) это все еще выглядит несколько иначе. Но, с другой стороны, сами представители «интеллектуального труда» слишком часто вносят свою лепту в существующее положение дел, которое вызывает ироническое отношение к тем, кто обозначает себя в качестве «интеллектуалов». Достаточно вспомнить в связи с этим книгу Раймона Арона «L'Opium des intellectuels». Речь идет о бесосновательной претензии «интеллектуалов» на обладание привилегированной позицией по отношению к оценке всего происходящего в обществе. Уже упоминавшаяся Х. Арендт резюмирует ситуацию в достаточно резкой форме – «intellectuals are no less corrupt than anybody else».

**– Как писатель я не могу не спросить вот о чем: ЕГУ в настоящее время как будто оставляет за скобками интерес к художественной литературе, предполагая, что студенты прочитают все значимое сами. Диплом можно получить, ни разу не открыв Сервантеса, не зная, кто такие Гёте или Борхес (с такими бакалаврами выпускных курсов я иногда сталкиваюсь). Связан ли этот выбор с предположением о том, что литература умирает? Верите ли Вы в тезис о том, что во второй половине нашего столетия она окончательно уйдет из школ и программ университетов? И какие механизмы передачи опыта человек найдет вместо нее?**

– Как мне кажется, вопрос является ключевым, и он касается не только гуманитарного образования, но и образования как такового. Мы действительно пытаемся, не без труда, обратиться к искусству и литературе как способу осмысления реальности, в которой мы находимся. И речь идет не просто о пополнении эрудиции, обретаемой при ознакомлении с произведением искусства или чтении тех или иных авторов литературных произведений. Само понимание сути образования обнаруживает свою несостоятельность, если оно опирается на уверенность в том, что его содержание выражается исключительно языком теории. В этом случае мы имеем дело с установившейся традицией недоверия к чувственному опыту, восходящей к платонизму, и в дальнейшем закрепленной всей эволюцией европейского сознания. На поздних этапах этой эволюции, например у Канта, как-будто бы отдается должное чувственному опыту, поскольку Кант признает, что наше познание неизбежным образом начинается с опыта. Однако, по его убеждению, это познание не предопределяется опытом. Заключительные строки «Введения» к «Критике чистого разума» по существу обесценивают чувственный опыт, которому отказывается в том, что он может иметь познавательную ценность. Это касается искусства в целом, в том числе литературы и поэзии. Известный гегелевский тезис о «конце искусства» отнюдь не является свидетельством отсутствия у немецкого мыслителя эстетического вкуса. Он просто подводит итог эволюции европейского сознания, которое, по его мнению, достигает наивысшей формы своего развития в теоретическом знании.

Искусство проделало свою работу и его время ушло, оно должно уступить место теории. И если мы по-прежнему к нему обращаемся, то, преимущественно, через призму *литературоведения* и *искусствознания*.

Разительным контрастом по отношению к этой радикальной рационализации нашего мышления и понимания знания как выражаемого посредством теории является все происходившее на протяжении XX столетия. Мы сталкиваемся с возрождением не просто внимания к феномену искусства, но и пониманием того, что именно посредством художественного творчества человек постигает себя и мир более глубоко, чем средствами теории, которая к тому же так и не сумела освободиться от бремени «абстрактной понятийности». Кстати, одним из тех, кто способствовал этому прозрению, является тот же Кант, который на позднем этапе своего творчества, в своей последней «Критике» («самом загадочном из своих произведений», Д. Крелл) обнаружил границы возможности распространения всеобщих понятий применительно к конкретному случаю. И если Кант приходит к этому достаточно неожиданному даже для самого себя выводу при осмыслении природы суждения вкуса, имеющего дело с возвышенным и прекрасным, то Х. Арндт делает из этого нестандартный вывод о возможности трансформации политической теории, опираясь на идеи «Критики способности суждения». Вопрос о том, останется ли литература в программах школ и университетов, является ключевым отнюдь не в плане сохранения ее как «дисциплины» или «предмета» для изучения. Беда в том, что сам способ нашего осмысления того, к чему обращались бессмертные произведения Софокла, Сервантеса, Свифта, Гёте, Ван Гога, Сезанна, Клее и многих других, не соответствует пониманию того, каким образом эти выдающиеся представители традиции находили возможность выразить жизненный опыт средствами, обладающими существенно большей степенью воздействия на наше сознание, чем это делает теория.

*Интервью провел и подготовил к печати Виктор Мартинович*



*Michael D. Kennedy*

## **POLITICAL IMAGINARIES AND UNIVERSITY POSSIBILITIES: RESPONSIBILITY, CONFLICT, AND THE TRANSFORMATIONS OF BROWN UNIVERSITY AND EUROPEAN HUMANITIES UNIVERSITY<sup>1</sup>**

**Михаэль Кеннеди**

**Политическое воображаемое и возможности университета: ответственность, конфликт и трансформации Университета Брауна (США) и Европейского гуманитарного университета**

Как политическое воображаемое может содействовать расширению возможностей университета с точки зрения публичных следствий его деятельности? Автор уже обращался к этой проблеме в других публикациях. В данной статье он рассматривает роль конфликта в преобразовании университетов как одного из ресурсов в формировании целей и потенциала университета. Автор предлагает сравнительный анализ генеративной роли конфликтов на примере Университета Брауна (США), имеющего длительную историю, и Европейского гуманитарного университета как “университета в изгнании”. Однако не все конфликты настолько генеративны. Многие конфликты могут быть и весьма деструктивными, особенно когда есть социальные силы и политические

---

<sup>1</sup> An earlier version of this paper was presented as a Keynote Address at a conference entitled “The University and Social Development in a World of Global Challenges”, University of Warsaw, June 14, 2016. I thank Tomasz Zarycki, Maria Rogaczewska, Maria Szymborska, Aleksandra Goldys and my other Polish colleagues for conversations around that presentation that led to this paper’s subsequent improvement; I also thank my colleagues at European Humanities University, especially those who commented on my remarks at a retreat in Vilnius in July 2017, including Anatoli Mikhailov, Ryhor Miniankou, Aliaksandr Kalbaska, Aliaksei Makhnach, Siarhei Liubimau, Xenia Shtalenkova, Iryna Ramanava Andrei Gornyykh, Oleg Bresky and Maksimas Milta. Our discussions then and subsequently have substantially improved this paper. The limits of this paper reflect, alas, the limited time for my learning from all these colleagues I so appreciate.

интересы, стремящиеся уничтожить трансформационные политики, которые университеты пытаются воплотить.

What political imaginary enables greater university possibilities for public consequence? To answer that requires that we recognize the character of our challenges, on the one hand, and on the other, the means at university disposal. While I have considered this question elsewhere,<sup>1</sup> especially in terms both of the global resonance and public engagements of universities, it is especially important for such a publication as that in which this article appears to consider the role of conflict in the transformation of universities. After all, the very existence of the European Humanities University in exile is a function of its conflict with the authorities of the society in which it was born, to which it is first responsible. To be a university in exile demands understanding conflict as a resource in the generation of university purpose and capacity.

Conflict, however, is not only critical for universities in exile. My own Brown University has realized much of its public distinction *through* conflict, most notably over its claims to put excellence and universalism to the fore while wrestling with an institution born with slavery's profits in a society defined by racism and gross class inequalities.

However, not all conflicts are so generative. Indeed, many conflicts can be positively destructive, especially when there are social forces and political interests seeking to destroy the transformative politics universities necessarily, or at least ideally, embody.

By recognizing the contradictions and contests animating higher education in these times, and by considering the conditions under which these contests can be either destructive or productive, and possibly, of course, both, we not only recognize universities' sociological conditions much more clearly. We might also recognize more readily the paths along which we might more productively travel.

In what follows, I consider the challenge in general, and how I might understand it at Brown University. I take the lessons of my own Brown University in order to pose critical questions for the European Humanities University, too. We might begin, however, by recognizing the university as a global form.

### ***The University as Global Form***

Universities are extraordinary organizations – on the one hand, besides religious institutions they are the most enduring form of modernity. On the other hand, universities have also become expressions of the world that is becoming.

To the extent we believe in what many call the “knowledge society”, we know that to be on the cutting edge means having outstanding research universities. Indeed, for a society to move up in the world system means, in part, to develop ever more pres-

tigious universities capable of producing research of global recognition and consequence. As much if not more than any other upwardly mobile society in the world system, Singapore exemplifies this investment.<sup>2</sup> But it is far from alone. China, the United Arab Emirates, and other rapidly changing societies have invested substantially in universities, especially around science, technology, engineering and management. Indeed, recent debates in Poland propose concentrating resources in some of the nation's top universities in order to compete on a global scale.<sup>3</sup>

Why does the university occupy such privileged status in this discussion? Former Columbia University Provost and sociologist Jonathan Cole proposes that “we depend increasingly on knowledge as the source of social and economic advance...”<sup>4</sup> and he goes on to list the ideals that define the university and the discoveries that are of huge economic and social consequence, from research on and with DNA and supercolliders to computer technology itself. It's not just the exceptional discovery that is critical, however.

Universities also provide the scripts with which we can recognize the future. Those associated with “world society” approaches see universities as the settings in which the agendas for global transformation are made. Universities come to map reality and in turn help to constitute it by increasingly privileging a certain constitution with a global over local edge.<sup>5</sup> As this sociological school regularly demonstrates, one can trace many of the leading terms of our global society – human rights, climate change, and so on – back to university communities.

This imaginary, so extensively documented by the scholars associated with the “world society” vision, depends on a political imaginary of a world that is increasingly integrated, isomorphic, and convergent. They document the mechanisms that produce this coordination, too – the organization of prestige in the world and its consequent emulation. The increasingly global training and labor market, where scholars and students travel across the world in pursuit of their own academic recognition, helps to produce this very effect.

This global process and its accompanying political imaginary works best for those parts of a university that are relatively unmoored from place. Engineering, computer science, life sciences and many other disciplines appear to exist within epistemic cultures that are beyond context, without any publics other than similarly trained colleagues and those who might invest in the products that these scholars produce. University excellence depends on climbing that reputational ladder. One could see that very process at work when Brown University sought to reimagine its own place in the world, and to become more of a research university.

### ***Brown University as a Global University***

In 2013, and with a new president at the helm, Brown University embarked on a mission to rethink the purpose of the university in general, and in particular, with this

question to start: “What is the role of the 21<sup>st</sup> century university? Where is our place in tomorrow’s world? How can our unique strengths be channeled to address local, national, and global opportunities and challenges?”<sup>6</sup> It was reported that our academic community engaged in “deep introspection and dialogue” about what those emphases might be. Seven themes emerged:

### **Using Science and Technology to Improve Lives**

“Scientific and technological boundaries are dissolving, as new applications and common tools are used to solve diverse problems. Brown’s scientists, engineers and computers scientists feel right at home” (p. 17).

### **Understanding the Human Brain**

“How can we explore the mysterious, uncharted territory of the brain to discover new therapies, new insights, and new understanding of the intrinsic properties of the human mind?” (p. 29)

### **Deciphering Disease and Improving Population Health**

“How are hundreds of committed medical students and residents, physicians, researchers, public health experts and others using Brown’s research to improve the health status and well-being of people and groups worldwide?” (p. 45).

### **Sustaining Life on Earth**

“How can integrated teams of geologists, sociologists, biologists, and researchers in other disciplines focus their passion and expertise on the new properties of our changing planet and the responsibilities of humans to steward its resources?” (p. 54)

### **Cultivating Creative Expression**

“How shall we examine and express and share the poignant, paradoxical, whimsical, tragic, bewildering, surprising, transcendent, common and unique experience of being human?” (p. 5).

### **Creating Peaceful, Just, and Prosperous Societies**

“How can we contribute to the stability and well-being of local and global communities by understanding and addressing the intellectual and visceral experiences of human dignity, economic inequality, and more?” (p. 37)

### **Exploring Human Experience**

“How shall we harness the power of the Humanities to parse the political, social, and philosophical constructs that influence our lives, inform our discourse, bind us together, and drive us apart?” (p. 21)

In nearly every instance, these integrative themes were organized around one or a few university interdisciplinary centers, featuring those institute leaders or prominent scholars associated with the endeavors. These efforts, in turn, built on the previous president's wish to turn a university best known for its undergraduate curriculum into a research university. Thus, one might argue, both presidents put Brown on a track for increasing world recognition, which in turn might also make it a more attractive site to study, a place that can more readily recruit world-class faculty, and a place that could inspire additional support by the university's graduates, parents, and promoters. This was truly a worldly endeavor.

Of course that was only a vision, but envisioning futures is critical to establishing possibilities. Indeed, if one were to compare that program with its operational expression,<sup>7</sup> one could appreciate the real revisions of imaginations in practice. But that transformation does not only come from changes of leaders and their visions. Sometimes that involves coming to terms with an institution's foundations and the conflicts and contradictions associated with it.

### ***Conflicts, Racism and Injustice at Brown University***

Brown University was founded with money made out of the slave trade. The first African American female president of an Ivy League institution, Ruth Simmons, made the founding of a center to come to terms with those origins one of her top priorities. By the time her tenure ended, the center was established as the Center for the Study of Slavery and Justice alongside the naming of its director, Tony Bogues. It has been obliged both to recognize the ways in which past injustices and current struggles over human rights, justice, and freedom might be connected. It mobilizes scholars who see that connection and, therefore, might reach out proximate publics.<sup>8</sup>

A new Center for Race and Ethnicity in America was also founded recently, focused on the articulation of diversity and justice.<sup>9</sup> Its founding director, Tricia Rose, became one of the leading faculty on Brown's campus to explore how the racism that has rocked American publics could inform the ways in which we could figure diversity's place on campus; in recognition of that role and in anticipation of a campus to be remade, she was subsequently appointed as Associate Dean with special responsibilities to "implement strategies designed to recruit, retain and support faculty from historically underrepresented groups (HUG) in the social sciences and humanities". But this is not just a question of wisdom from above.

Like the rest of the USA, Brown has been engulfed in a series of contests over White privilege in the University, as have other universities.<sup>10</sup> Brown University was among those which moved most deftly in response, with new Provost Rick Locke figuring a way to engage the protest: to figure data-driven methods to draw in protest to the university's vision of its future in diversity.<sup>11</sup> Brown's President Christina Paxson has said that student movements have transformed university priorities; "constructive

irreverence” is her term of preference.<sup>12</sup> But it’s not just the qualities of protest; it’s also a matter of the translational work the Diversity and Inclusion Action Plan rendered.

The administration rearticulated protest into institutional transformation, one so promising that one of the faculty most associated with the struggle for diversity and inclusion, Tricia Rose, could label it “bold and audacious... a great model both in the way it was developed, with the inclusion of a wide range of community input, and in its multifaceted implementation vision.”<sup>13</sup> To my mind, Tricia’s applause was well placed, especially given the extent to which it set into prominent virtual public space a means for assuring accountability, and assessing progress on action steps.<sup>2</sup>

That accounting mechanism demonstrates the university’s abiding focus on its core public – faculty and students, and sometimes staff and alumni. Of the eleven action items set up, only two relate to publics beyond campus under these charges: “promote the University’s positive impact on Providence and the surrounding region” and “convene a working group to evaluate and report on Brown’s contributions to Providence and Rhode Island”, with the former being a matter of communicating more effectively what is going on, and the latter more a matter of exploration as to what might, and could, happen. This is especially evident when it comes to Native Americans.

To extend diversity with regard to Native Americans and Indigenous peoples, Brown has had to refigure its relationship to its proximate publics. As the university has increased support for Native American and Indigenous Studies at Brown, the university also connected with proximate publics, too, especially among Narragansett and Wampanoag peoples. Elizabeth Hoover, an anthropologist and herself of Micmac and Mohawk ancestry, was most critical at the start of this revival in indigenous work with her support of Native American students at Brown. But the most demonstrable public event signals a new, desired relationship. Their annual powwow has

improved the relationship between Brown and the local Native community.” Before, she explains, Brown was perceived by many local Native Americans as “an elitist, snobby institution sitting on Native land, not wanting anything to do with us.” While the majority of Native American undergrads at Brown are from tribes in the Southwest, Hoover and the other organizers make sure to include the traditional dances of local New England tribes. As a result, the powwow has become a popular regional event.<sup>14</sup>

---

<sup>2</sup> Of course the plan is difficult to implement when there is such uneven understanding of what diversity and inclusion mean, and when there are so many other grievances and priorities that compete with diversity’s importance – an early signpost of one of those objections concerned the relative significance of free speech <http://www.browndailyherald.com/2015/10/15/cheit-josephson-lourey-miller-70-p02-spoehr-free-expression-matters/> But there are challenges beyond the easily anticipated ideological contest of diversity and free speech, a recurring theme not only at Brown (note the contest around the “Ray Kelly Incident” – I discuss that in chapter 4 of *Globalizing Knowledge*) but at other universities, too.

The relationship of Brown University to its core and proximate publics have not always been so positive and mutually beneficial, however.

In 2012, various authorities associated with Providence challenged whether the university contributed sufficiently to the city. The university responded in detail by listing its contributions to the economy and developing human capital, which, for the most part, were mainly “derivative” from what the university did anyway (Kennedy 2015:146). Other universities had been much more aggressive in making their environs more than a context for their work, and much more of a partner. I focused on the examples of Syracuse University and the University of Pennsylvania in those days, and their conceptions of themselves as “Anchor Institutions” (Kennedy 2015:146-49). But Brown has itself been working to change that relationship, notably around its commitment to “engaged scholarship”. President Paxson presented it this way in her 2013 “Building on Distinction”.

Connecting to the world | Consistent with our mission to serve “the community, the nation, and the world,” learning that connects academic and real-world experiences is central to the undergraduate experience at Brown. As an established leader in this area, Brown is in a position to define the “second wave” of integrative approaches to engaged learning. (p. 5).

This engagement is not simple, however, and builds on a substantial tradition of criticism.

Some students have seen Brown take advantage of, rather than partner with marginalized communities in its most proximate city. Rather than facilitate civil society, one critic has seen it as dominating the city’s life, where civil society’s organizations depend on funds that come from beyond the communities themselves, relying on skills, like grant writing, that depend on a certain kind of professional education that diminishes those with different kinds of human capital, and providing help in a way that reproduces how power works. The author puts it bluntly, echoing critiques of white savior complexes<sup>15</sup> elsewhere:

Strongly resembling neocolonial missionary work, the University lauds nonprofit work as a career path in which students can specialize and develop their skills and expertise in. True to its mission, the University dedicates whole centers and programs – such as the Swearer Center for Public Service – to connecting students to community organizations throughout the city and state along with other mechanisms (Teach for America, Americorps VISTA, etc.) that act as feeder-tubes into buffer zone occupations.

A significant number of grassroots, community, labor, and youth development orgs active in the city today have been started by Brown students in their activist phases and since then have been administered by the same ilk. Those not directly founded



by Brown alumni, were founded by alumni of other Ivy League schools and maintain close institutional relationships with those from Brown. One only needs to dig into historical archives to find that numerous influential nonprofit organizations have consistently been initiated, led, or administered by Ivy League students and alumni: Providence Student Union, the Institute for the Study and Practice of Nonviolence, Rhode Island Communities for Justice, Rhode Island Urban Debate League – and still the list continues. Even left-oriented radical “social justice” grassroots organizations aren’t immune from this trend: Direct Action for Rights and Equality, Providence Youth Student Movement, Olneyville Neighborhood Association, and Rhode Island Jobs with Justice have all been founded by Brown students.<sup>16</sup>

This question deserves more engagement to be sure, for, as the author presents it, there are too many assumptions built into the study and not enough critical sociological research and analysis. Future work about the university’s place in Providence, in fact, should complement what has already been done in Providence.<sup>17</sup> But that could require that we embrace a new kind of knowledge activism and engaged scholarship.

Mayer Zald once argued that sociology split off from social work at the start of the last century in order to engage an upward mobility project. If social work’s partners were powerful and privileged clients, that association may not have been so bad; but because social work’s clients were generally less powerful, sociology found it was better off to distance itself from any publics at all and become more ivory tower academic.<sup>18</sup>

A decade later Michael Burawoy made this question of extra-academic audience central in his own manifesto for public sociology.<sup>19</sup> In short, we need to recognize that debates within academic disciplines create the space for extra-academic audiences to be recognized. Engaged scholarship results from that kind of contest, within the academy, and between the academy and its various publics. Brown University has, itself, put that engaged scholarship to the center of its mission without losing its commitment to those themes of integrative scholarship. The Swearer Center is Brown’s leading edge on this, and presents its own accent this way:

“Engaged scholarship” refers to community-based inquiry by students and faculty in partnership with community members outside of the academy. Its goal is to create high-impact learning experiences and collaborative educational partnerships that address major social challenges and produce tangible public benefits. Engaged scholarship is premised on the idea that reciprocal exchanges between academic and non-academic partners – in the classroom, on campus, in the community – create rich opportunities for learning, knowledge-creation, and problem-solving that will help to create a more just and equitable society.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> <https://www.brown.edu/academics/college/special-programs/public-service/engaged-scholarship>



With this emphasis the Swearer Center is changing its very sense by changing the character of learning they are to provide. Even more, their intellectual and institutional move promises to challenge the very sense of what Brown University should be known for. Not only might Brown be recognized for world class scholarship, but it might be appreciated for its recognition of community agency and reciprocity.<sup>20</sup> As the Swearer Center put it,

We believe that the programs that seek to make change in communities are best designed, delivered, and led by members of those communities and/or community-based organizations closest to the work. This is community agency, where power and decision-making authority exists at the individual and organizational level closest to – and most informed about – the community’s challenges and assets. We will reimagine our role as preparing students, and partnering with communities and community organizations, to develop opportunities that are owned by, or in full partnership with, those community members and/or organizations (<https://www.brown.edu/academics/college/swearer/scholarship>).

In this, universities are not missionaries. They are, in the words I learned from colleagues at Warsaw University, the facilitators of developing “solidary knowledge”, or “active “co-action” with local actors and policy makers in making change.”<sup>21</sup> While I am actively engaged in figuring how these principles might travel, from University of Prishtina<sup>22</sup> to University of Warsaw, it’s not so obvious to consider how knowledge activism might translate into the challenges facing European Humanities University.

### ***The European Humanities University as a University in Exile***

The European Humanities University (EHU) is not simple to understand, but its meaningfulness extends far beyond its status as an accredited university. Its particularity is critical, but its broader world historical significance is worthy of additional reflection.

The European Humanities University was founded in 1992 in Minsk, Belarus, but it is today physically located in Vilnius, Lithuania. It is Europe’s only university in exile, and has been since 2004 when on July 24 the Ministry of Education revoked the university’s license. Nevertheless, the greatest majority of its students, and its faculty, come from, and even still live in, Belarus. Indeed, some of its students, so called “low-residence” students, don’t even travel to Vilnius to learn, but rather enjoy a kind of distance education. This endeavor in higher education is both physically within and beyond Belarus therefore. It is also culturally within, and beyond, Belarus.

In everyday discussion as well as in official projections, one cannot lose sight of the EHU intention to be a Belarusian institution. It’s not just its personnel; it’s also in its curriculum and conversation. There is, of course, debate about *how* Belarusian it is.

Nobody says it is too Belarusian, but some charge that it is insufficiently so. But this is complex.

One of the dominant motifs of the organization's life is the question of its return to Belarus, for when it is possible, it intends to return to its country. But it cannot. And that is the first and foundational conflict defining the university's existence.

Of course, the world knows what universities in exile are; indeed, the New School for Social Research in New York City began as just that during World War II. A university in exile during the age of totalitarianism made sense, however; but in this world defined by transition,<sup>23</sup> EHU did not. It has been, as Belarus has been, an anomaly. In this sense, it was relatively easy for the West to understand the mission of EHU as itself an extension of democracy's struggle.

Nobody could have believed, at the time of EHU's departure from Belarus, that the university would come to be in exile longer than it operated in Minsk. Most believed that was a temporary problem until the aberration that was Lukashenko would be supplanted by a more democratic and capitalist Belarus than he would allow. One might argue, however, that Lukashenko was no aberration. He was an anticipation of things to come.

Lukashenko is no Putin, but they are not dissimilar either. They hold onto power tenaciously. They don't obviously murder their opponents (although attributions to Putin are greater than to Lukashenko), but they know how to develop ties that bind and tactics that disable those who don't easily repress their ethical and intellectual responsibilities. They know that the law is used as a means of power, not as a means to regulate power. They know that dissimulation works well in managed democracies, as the latter term itself implies. But this style of governance is not only born out of former Soviet-type societies. It now grows out of those thought to be democratic, as Hungary and the United States itself suggest with their own leaderships. In this sense, we might not consider the project associated with European Humanities University to be an anachronism of failed transition culture, but a manifestation of the struggle for academic freedom's place in European and global futures. Central European University's struggles are increasingly well known,<sup>24</sup> but the challenge is even greater for EHU. As CEU struggles to remain in Hungary, EHU is now a creature of globalization itself.

Faculty and students are, for the most part, Belarusian, but they are increasingly at home across Europe, too, and especially in their institution's Vilnius home. It has been legally defined as a private Lithuanian university since March 10, 2006, while The Atlantic Council in 2013 gave the university its freedom award in appreciation of its dedication to a democratic education for Belarusian students.

Some, however, have criticized the institution for being insufficiently focused on Belarus; while the number of courses in Belarusian is not substantial (but comparisons to courses offered in Belarusian in Belarusian institutions would help make the case appear more empirical than ideological), the references to Belarusian questions within a European framework are obvious. In this the critics are right; Belarus is understood

not as an isolated nation, but as part of a larger project of Europe, of modernity, that needs be engaged. That's not an unusual position for most universities when it comes to their own nation. And the same for EHU.

Boundaries are not so important, as students and faculty regularly traverse the border between Belarus and Lithuania, and the European Union. In that Vilnius location, faculty and students *feel* as much a part of Europe as a part of Belarus. Indeed, that sense of belonging to more than one space, simultaneously, that cosmopolitan disposition, is readily apparent. But it is not a cosmopolitanism at ease.

Because the EHU infrastructure depends on the hospitality of other nations that owe nothing to EHU and to Belarus, because it depends on the solidarity Lithuania, and the European Union, and all those who believe in the resonance of the EHU project and EU mission, provide, EHU cannot take for granted its Europeanness. EHU is a guest in, not a member of the EU project, of the Lithuanian nation. In this, EHU must constantly demonstrate, even prove, that it deserves to be part of Europe, appealing to the sensibilities of its hosts, and its sponsors. It must demonstrate its European quality, and not, simply, assume it. And it must, in order to earn that European support, also demonstrate its Belarusian essence even as some Belarusians work to undermine it.

One should expect that Belarusian authorities would mobilize all sorts of resources against EHU, for its very existence is a reminder of what Belarus is not, and what Belarus cannot allow within its territory. In order to justify what was, perhaps, simply a policy decision made on impulse by an insecure political leader, Belarusian authorities must continue to justify why EHU is a threat. Of course, they cannot acknowledge that "free thinking" is, as Professor Mikhailov argued in his presentation to the New School,<sup>25</sup> the basis for that threat. Rather, they must invent dangers, and create enemies.

On the one hand, therefore, European Humanities University's capacity for blending humanities and social science, especially through a kind of hermeneutic social science, suits it well, for there is no simple cultural terrain in which it can embed itself. It must work constantly at translating across cultural horizons. Alas, those horizons are not always in search of fusion.

### ***Conflicts, the Nation, and the Global Question at European Humanities University***

All universities face contradictions in their work. On the one hand, their principal public, their students, receive the most attention from staff and faculty. On the other hand, the principal base for prestige, research, demands that faculty spend as much time as possible in scholarly pursuit and its publication or even public engagement. While research *can* benefit from teaching, and certainly teaching from active research, time is limited. As such a professor, and once administrator, I know very well that universities, and professors, struggle to find the right balance between doing right for the university's curriculum and doing right for their own individual careers of recognition

beyond the university *per se*. Universities, as institutions, always must support this balancing act. EHU does, too, except in this case with added political complexity.

Life as a member of the EHU community is not easy. For most of the faculty, it involves maintaining a professorial life in Lithuania and a private life in Belarus. It involves the challenge of balancing cultural conflict between one's state authority (and their supporters, who may be your neighbors and your family members) declaring your work inconsistent with Belarusian values, and their own intellectual integrity declaring such work to be the fulfilment of those values. Even students face this challenge; they may thrive in the EHU scholarly atmosphere while acquaintances at home warn them that they will have no future in Belarus as EHU graduates. The simplest way to resolve that conflict is to decide one has no future in Belarus which is, in the end, a terrific loss for Belarus given the great quality of students I have encountered.

Belarusian authorities must understand this quality point. While they may, from time to time, harass someone on the border as they travel back and forth, for the most part Belarusian authorities allow this university in exile to employ some of the country's best faculty and teach some of the country's best students. Someone in those authorities must understand that it is good for Belarus to allow its students to learn at and its faculty to teach at EHU. Perhaps some part of everyone, even some part of President Lukashenko himself, recognizes the value of this transnational learning for Belarus. At the same time, however, those authorities know they need to remain enemies in order to justify continuing to deny EHU its home in Belarus. This foundational contradiction means, then, that understanding the EHU project requires a different analytical lens.

European Humanities University cannot be understood simply, or even with that familiar critical lens as an academic organization where administration and faculty can be viewed in class terms. Academic management vs. faculty labor does not provide sufficient optic. This class struggle approach is certainly part of the story, as it is in every academic setting. But at EHU it is overlaid by another contradiction: between conceptions of the university's resources itself.

EHU is defined by the contradiction between being a national body, dedicated first and foremost to Belarusian students and faculty, while on the other hand, its scholarship is defined by its openness to the world and its embrace of a mode of learning defined by a culture of critical discourse. In this sense, it is dedicated to a model of the global university defined by excellence itself.

EHU does not, however, have the resources that enable it to compete with universities that are the benefactors of nation-state investments, on the one hand, or on the other, of major private donors wishing to see their alma mater, or their children's university and alma mater, become ever greater. In this, therefore, we find the greater contradiction than even that which defines an approach rooted in class conflict. It's a contradiction between mission and resources. EHU's mission is global, even while its resources are always provisional on assuring its donors that it is fulfilling a national destiny in globalizing university form.

For those who see a university in exile to be a reminder of *why* it must be in exile, the best strategy for denying EHU legitimacy is to undermine global donor confidence in EHU mission. That is the foundational, existential, contradiction facing EHU.

It is, however, not an unusual problem for global universities. Indeed, even Singapore faces these challenges as the contest over global vs. national interest reigns in discussing who ought to be the nation's university faculty.<sup>26</sup> And this contest structures how resources flow, and how various values contend in the definition of excellence and university purpose. Donor confidence must always be managed, regardless of whether these are private philanthropists, state agencies, or foreign aid organizations. And this challenge must always be managed alongside the other conflicts and contradictions facing universities in everyday life.

In conclusion, I'll revisit one recent conflict and contradiction at Brown University to illustrate the challenge at a place with much more secure resources than EHU.

### ***Foundational Conflicts and University Responses***

Although Brown University has undertaken substantial work to figure its relationship to its slave trade origins, it has done relatively little to imagine its debt to the indigenous whose lands and resources were taken by the British colonial regime in which Brown University was founded. The annual powwow was one way to begin that recognition, and the decision last year to change Columbus Day into Indigenous People's day another.<sup>27</sup> But a recent action clarified even further the ways in which founding moments can challenge, and even rearticulate, university priorities.

On August 20, 2017, a group claiming descent from the tribe associated with the martyred King Philip II occupied land that Brown University owned, claiming that this was sacred land to their people, to the Pokanoket. Although that occupation was itself contentious among the indigenous of Rhode Island, *that* conflict was kept off public stage. In such conditions, it is difficult for those cognizant of the expropriations defining colonial and US history toward its native peoples to challenge those who occupy the most radical position in naming that injustice. Even more, to claim, simply, that Brown University held legal title to the land could not satisfy those who view such a legal regime's claim to rest in genocide. At the same time, the government recognized Native American tribes were not, themselves, the motive force behind this occupation, making it impossible for Brown University to respond simply to Pokanoket demands.

Nevertheless, on September 21, 2017, Brown University and representatives of those who occupied the land signed an agreement that would transfer Brown property to a preservation trust to assure the land's conservation and sustainable access by Native tribes in the region. The Pokanoket ended their occupation on September 25. Brown also offered a powerful symbolic point acknowledging the divergence between justice and the law. The agreement "acknowledges that the Mt. Hope lands to which it has record title in Bristol, Rhode Island, are historically Pokanoket and that part of the

land contains sacred sites that are important to the present-day Pokanoket Tribe and Pokanoket people, who are dispersed among many tribes, and other Native American, American Indian, and aboriginal peoples of New England.”<sup>28</sup>

Brown University is dedicated to the continuous work of being a globally recognized research university, but that is not just in the work of its individual scholars and students. It also means ever greater awareness of the conditions of its own possibility, and the institutional rearticulation of those challenges into its practice and its rules. At one time, Brown might have asked the police to remove those protestors from the land to which it has record title, much as it did when students have occupied university buildings in the last century. But it did not this time, in part because it has come to recognize that conflicts and contradictions defining its university practice are not distractions. They can become an opportunity to demonstrate what university learning represents, and how a more knowledgeable society can act with dignity and respect toward all of those in its milieu regardless of race, class, gender, sexuality or even citizenship.

### ***Conclusions***

European Humanities University has faced its own conflicts and contradictions well beyond its founding as a university in exile. But unlike those animating Brown's own trajectories, where challengers are motivated to criticism because they see a gap between Brown's pronouncements and its practice, some of those who challenge EHU practice may be motivated to end the university as such. There are too many who would wish to undermine the European Humanities University, to complete the Lukashenko prophecy that Belarus needed no European ties to become all that it might be. Indeed, Lukashenko may have been right, for the kinds of free and open universities symbolized by the European Humanities University are now under assault, with the Central European University being the most obvious now in European Union imaginations.

Although this contest is painful at times, its product is a reevaluation of what universities do. People struggle over what ought to be taught, who ought to be the beneficiaries of learning, and above all debate what universities owe the communities of which they are a part.

It's not obvious, however, that contest always breeds the political imaginary that revalues universities and higher education. That takes administrators of vision, of courage, but also of caution. We have reason to fear the world that is becoming, one that attacks academic freedom in the name of national values known only to those who control the means of violence.

We face a world that is increasingly polarized; I have seen universities in various parts of the world become the captive of political forces, and lose their autonomy. That is a nightmare for intellectual responsibility. On the other hand, I would hope to see universities, as corporate agents, enter the political fray not as partisan, and not as arbiter, but as a kind of collective engaged scholar who poses new ways of viewing



both immediate and wicked problems, modeling the kind of transformative practice we might see citizens and communities themselves take up. Indeed, if universities are better partners, I wonder if civil societies might not produce better politicians, ones than find in dialogue and transformative vision the kinds of communities we need generate if we are to thrive, and maybe even survive.

Both Brown University and European Humanities University are part of that future we need to see, but we need to work constantly to assure that commitment in practice, and in support. This is not just about the fate of particular universities; this is about the value of learning, knowledgeable, and decency in the definition of our societies, of our futures.

- 
- <sup>1</sup> Michael D. Kennedy *Globalizing Knowledge: Intellectuals, Universities and Publics in Transformation*. Stanford: Stanford University Press, 2015.
  - <sup>2</sup> Koh, A. *Tactical Globalization: Learning from the Singapore Experiment*. Vienna: Peter Lang, 2010. I have reflected on this too: Michael, D. Kennedy. *Globalizing Knowledge Meets in Singapore*. School of Social Sciences Seminar, Singapore Management University, January 2015. [https://www.smu.edu.sg/sites/default/files/socsc/pdf/Michael\\_Kennedy\\_-\\_Globalizing\\_Knowledge\\_Meets\\_in\\_Singapore.pdf](https://www.smu.edu.sg/sites/default/files/socsc/pdf/Michael_Kennedy_-_Globalizing_Knowledge_Meets_in_Singapore.pdf)
  - <sup>3</sup> "Gowin: The Model of Mass Higher Education Has Become Outdated" April 21, 2017. PAP: Science and Scholarship in Poland, News of Polish Science. April 21, 2017. <http://scienceinpoland.pap.pl/en/news/news,413895,gowin-the-model-of-mass-higher-education-has-become-outdated.html> Accompanying transformations have also prompted extensive debate about priorities: McKenzie Wark, "Cultural Studies Threatened in Poland: An Interview with Ewa Majewska" Public Seminar November 2, 2017. <http://www.publicseminar.org/2017/11/cultural-studies-threatened-in-poland/>
  - <sup>4</sup> Jonathan R. Cole. *The Great American University: Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, Why It Must Be Protected*. New York: Public Affairs. 2009. p. 202.
  - <sup>5</sup> David John Frank and Jay Gabler. *Reconstructing the University: Worldwide Shifts in Academia in the 20th Century*. Stanford: Stanford University Press, 2006.
  - <sup>6</sup> Cristina Paxson. *Building on Distinction: 2013 Annual Report of Brown University*. <https://www.brown.edu/about/administration/strategic-planning/2013-report>
  - <sup>7</sup> Brown University, "Operational Plan for Building Brown's Excellence" September 15, 2015. [https://brown.edu/web/documents/provost/Operational\\_Plan\\_FINAL\\_PUBLIC\\_2015.09.15.pdf](https://brown.edu/web/documents/provost/Operational_Plan_FINAL_PUBLIC_2015.09.15.pdf)
  - <sup>8</sup> <https://www.brown.edu/initiatives/slavery-and-justice/>
  - <sup>9</sup> <https://www.brown.edu/academics/race-ethnicity/about>
  - <sup>10</sup> Alia Wong and Adrienne Green. *Campus Politics: A Cheat Sheet*. The Atlantic. April 4, 2016. <http://www.theatlantic.com/education/archive/2016/04/campus-protest-roundup/417570/>
  - <sup>11</sup> Brown University developed the most comprehensive and responsive Diversity and Inclusion Action Plan I have seen, in response to student mobilizations <https://www.brown.edu/about/administration/institutional-diversity/pathways/feedback>
  - <sup>12</sup> Cristina Paxson. *Constructive Irreverence in Action*. Huffpost February 2, 2016. [http://www.huffingtonpost.com/christina-paxson/constructive-irreverence-in-action\\_b\\_9143474.html](http://www.huffingtonpost.com/christina-paxson/constructive-irreverence-in-action_b_9143474.html)
  - <sup>13</sup> Jamal Eric Watson. *Brown University Making Bold Bid to Assure Diversity and Inclusion*. *Diverse Issues in Higher Education*. June 5, 2016. <http://diverseeducation.com/article/84691/>



- <sup>14</sup> Louise Sloan. From the Ground Up. Brown Alumni Magazine. May, June, 2016. <http://www.browنالumnimagazine.com/content/view/4184/32/>
- <sup>15</sup> Teju Cole. The White Saviour Industrial Complex. The Atlantic. March 21, 2012. <http://www.theatlantic.com/international/archive/2012/03/the-white-savior-industrial-complex/254843/>
- <sup>16</sup> Anonymous. Neocolonial Providence: Non-Profits, Brown and the Company Town. Musings of a Scholar Punk: Liberatory Thoughts, Reflections, and Analysis. <https://scholarpunkzero.wordpress.com/2014/03/17/neocolonial-providence-nonprofits-brown-and-the-company-town/>
- <sup>17</sup> Gianpaolo Baiocchi, Elizabeth Bennett, Alissa Cordner, Peter Klein and Stephanie Savell. Civic Imagination: Making a Difference in American Political Life. New York: Routledge, 2013.
- <sup>18</sup> Mayer Zald. Sociology as a Discipline: Quasi-Science and Quasi-Humanities. The American Sociologist. Vol. 22. No. 3/4 (Fall - Winter, 1991). P. 165-187.
- <sup>19</sup> Michael Burawoy. For Public Sociology. American Sociological Review. 70:4(2005): 4-28. <http://burawoy.berkeley.edu/Public%20Sociology,%20Live/Burawoy.pdf>
- <sup>20</sup> I have made that case in various public talks. For example, consider (October 21, 2017) “Democracy without Equality Has Led to Ubermensch Escapism” RI Future <http://www.rifuture.org/ubermensch-escapism/>
- <sup>21</sup> <http://watson.brown.edu/public-policy/events/2015/between-criticism-and-co-action-meeting-need-new-kind-relationship-between-policy-makers>.
- <sup>22</sup> Linda Gusia and Michael D. Kennedy. Policy and Sociology in Context. Policy Trajectories. 2016. <http://policytrajectories.asa-comparative-historical.org/2016/09/policy-and-sociology-in-context-part-2/>
- <sup>23</sup> Michael, D. Kennedy. Cultural Formations of Postcommunism: Emancipation, Transition, Nation and War. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.
- <sup>24</sup> Michael Ignatieff. Defending Academic Freedom in a Populist Age. The Syndicate. June 2, 2017. <https://www.project-syndicate.org/onpoint/defending-academic-freedom-in-a-populist-age-by-michael-ignatieff-2017-06?barrier=accessreg>
- <sup>25</sup> Anatoli Mikhailov. University in Exile: The Experience of the Twenty-First Century. Social Research. 76(3). 2009. P. 849-77.
- <sup>26</sup> Pang Eng Fong and Linda Lim. Singapore’s Fling with Global Stars Sideline Local Talent. The Times Higher Education World University Rankings. August 24, 2017. <https://www.timeshighereducation.com/opinion/singapores-pling-global-stars-sidelines-local-talent>
- <sup>27</sup> Daniel Victor. At Brown University, Columbus Day Is Now Indigenous People’s Day. The New York Times. February 3, 2016 <https://www.nytimes.com/2016/02/04/us/at-brown-university-columbus-day-is-now-indigenous-peoples-day.html>
- <sup>28</sup> <https://news.brown.edu/articles/2017/09/agreement>

*Григорий Миненков*

## **УНИВЕРСИТЕТ В СИТУАЦИИ НОВЕЙШЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ ДИНАМИКИ: ВЗГЛЯД В КОНТЕКСТЕ ПЕРСПЕКТИВ ЕГУ**

**Ryhor Miniankou**

**University in the situation of the newest social dynamics:  
view in the context of EHU prospects**

The author seeks to describe in the article those tendencies in the contemporary higher education development, taking into account which of them are extremely topical for the survival and development of the European Humanities University. The problem is considered in the context of the latest social processes and proposed theoretical models of their analysis (globalization, digitalization, cosmopolitanization, mobility, etc.). The main problem for the contemporary university is how to teach students to live in a world of supercomplexity and unknown future. This requires a radical ontological turn in pedagogy. It is no accident that the return to the ideas of liberal education is becoming more and more popular today. The author proposes a number of recommendations, following which EHU, in his opinion, could find its place in the world of the 21st century.

С каждым годом мир меняется все более стремительно. По мнению президента Всемирного экономического форума в Давосе К. Шваба, общество XXI столетия вступило в эпоху четвертой промышленной революции, последствия которой не имеют аналогов во всей предшествующей истории человечества (см.: Шваб 2016). Особенность данной революции в том, что она развивается не линейными, как прежние промышленные революции, а экспоненциальными темпами. В центре ее находится дигитализация всех сторон и процессов жизни людей – от мелких бытовых проблем до всемирных процессов. В этом контексте у Шваба вызывает особое бес-

покойство «тот факт, что линейность (нереволюционность) мышления многих лидеров или их углубление в сиюминутные проблемы не позволяют им стратегически осознавать дизруптивные силы и инновации, формирующие наше будущее» (Шваб 2016: 9). С этим трудно не согласиться.

Очевидно, что четвертая промышленная революция предельно радикально влияет на систему высшего образования, и это прежде всего выражается в становлении дигитального университета, развитии онлайн-обучения и мобильного обучения. Но и здесь мы часто наблюдаем попытки мыслить университет по прежним лекалам, как будто в мире ничего не происходит. Однако становится все более ясным, что в ближайшие одно-два десятилетия, т.е. при жизни нынешних наших студентов, мы будем иметь совершенно другой университет. Уже сегодня в университет приходят поколения, так сказать, из другого мира, из иной страны, для которых весь прежний социальный опыт выглядит древним и доисторическим. Мы (имею в виду нынешних преподавателей) находимся в лаге между поколениями, и эта ключевая проблема. Ситуация изменится со сменой поколений, когда додигитальные поколения уйдут в небытие. Но как быть сегодня? Чему и как учить студентов в преддверии совершенно неизвестного и непредсказуемого будущего?

В своих прежних работах о проблемах высшего образования, как и в своей преподавательской и административной практике в ЕГУ, я постоянно обращался к этим вопросам (см.: Миненков 2004, 2005, 2009, 2012). Многие прогнозы подтвердились, многое удалось реализовать. Тем не менее сегодня ЕГУ находится на этапе, когда стала необходимой радикальная переоценка смысла и сути работы университета, если мы хотим иметь будущее, работая с новыми, дигитальными, поколениями. Данная статья является попыткой углубления в осмысление путей развития университета в контексте новейшей социальной динамики, наиболее явно выражающейся в глобализации, дигитализации, космополитизации современного общества, его фактического превращения в систему многообразных мобильностей. При этом я продолжаю исходить из идеи о том, что понять перспективы развития высшего образования мы можем только в широком контексте современной социальной теории, учитывая, что сегодня, в обществе знания, система образования превратилась в основной социальный институт.

И прежде всего нам важно ответить на серию сложных вопросов, в формулировке которых я опираюсь на исследования Р. Барнета. На мой взгляд, он предлагает одну из наиболее глубоких и объемных интерпретаций тенденций развития современного высшего образования, его идеи являются основополагающими для развиваемого в статье подхода.

Согласимся с Барнетом (Barnett 2007: 2–3), что ключевой вопрос для нас сегодня – «что значит быть студентом?». Как понять задачи и возможные достижения современного студента? Как должен пережить студент свое образовательное путешествие? Кем он должен стать в его итоге? Знаем ли мы ответы на

эти вопросы? Вряд ли, учитывая, что и сегодня многие все еще толкуют студента как сосуд, который мы должны наполнить. Возможно, и должны. Но почему мы и чем? И это прежде всего вопросы педагогической ответственности, ибо мы не можем, закрыв глаза на реальную ситуацию, готовить специалистов прошлого, готовить их к рабочим местам, которых или не существует, или же они вот-вот исчезнут, формировать у студентов устаревшие навыки и компетенции. Речь, иными словами, идет о том, какие педагогические модели могут быть эффективными для общества XXI столетия, что значит быть образованным в эпоху комплексности и неопределенности, и это выводит в центр наших рассуждений проблему креативности вместе с акцентом на перформативности высшего образования. Онтологически это означает четкое разделение для студента вопросов о бытии сейчас и бытии в будущем – налицо радикальный разрыв между ними и, соответственно, проблема, как его преодолеть. Студент сегодня живет в разных горизонтах времени. Ответы на сформулированные выше вопросы могут быть только комплексными: социологическими, философскими, дидактическими и т.п. Или, иными словами, это взгляд современной социальной теории, поскольку образовательная деятельность, практики образования становятся сегодня ее основным предметом. В конечном счете, скажем вслед за Барнетом, речь идет об онтологическом повороте в понимании высшего образования (Barnett 2007: 9). Некоторые аспекты данного поворота я и хотел бы рассмотреть в предлагаемой статье.

Базовым для нас в этом случае является концепт, который формулируется Барнетом как «обучение для неизвестного будущего» (см.: Barnett 2004). Конечно, будущее всегда неизвестно, но все же прежде оно неким образом просматривалось, по крайней мере, при планировании жизни одного поколения. Скажем, закончив университет, человек, в принципе, знал, как он проживет свою жизнь, чем будет заниматься и т.п. Сегодня горизонты бытия радикально меняются на протяжении жизни одного человека, отсюда использование при описании социальной ситуации таких терминов, как хаос, риск, текучесть, хрупкость, фрагментация и т.п. Обучение предполагает, что предметы учебного плана ориентированы на формирование определенных навыков и компетенций. Однако какие компетенции нам нужны, чтобы подготовиться жить в ситуации неизвестности? Это означает, подчеркивает Барнет, что обучение для неизвестного будущего должно быть понято не только и не столько на языке знаний или навыков, сколько на языке человеческих качеств и диспозиций, в чем и заключается онтологический поворот в образовании. Речь прежде всего идет о том, как индивиды понимают самих себя, свою идентичность, свое *бытие* в мире, или свои онтологические диспозиции (Barnett 2004: 248). Процитируем в этой связи участника одной из дискуссий о современном высшем образовании: «Сможет ли университет стать таким провайдером идентичности человека? Да, если удастся построить наследуемую модель компетенций в течение жизни человека. И тогда

университет сможет занять эту очень важную функцию. Но это требование, мне кажется, действующая модель системы университетов вообще выполнить не может, у нее для этого нет ни рук, ни ног, никаких других органов, которыми бы она могла это сделать» (Кузьминов, Песков 2017: 210).

Полагаю, что именно в этом ключе может быть понят смысл осуществляемого ЕГУ в последние три года поворота в общегуманитарной подготовке студентов в ключе современной интерпретации модели либерального образования. В основе этого поворота лежит идея содержательной совместимости социального и культурного опыта, выражением которого является гуманитарное и социальное знание, с проблемами конкретной жизни каждого студента. Как известно, на этом пути слишком часто подстерегают соблазны подменить осмысление фундаментальных проблем человеческого существования трансляцией некоторого фиксированного знания, существующего в абстрактном, мало соотнесенном с индивидуальным опытом виде. Онтологически это означает, что не навязывание мышлению абстрактных форм знания, но *побуждение к творчеству*, включая и усилия по *сотворению самого себя*, должно быть смыслом современного образовательного процесса. Задача, таким образом, заключается в прояснении того, как образование может содействовать раскрытию потенциалов личности и формированию ее активной жизненной позиции применительно к социальным реалиям XXI столетия. Иными словами, предметом изучения при таком подходе становятся многообразные социальные практики и связанные с ними нормативные поля и ценностные ориентации, в рамках которых индивиды в социальной коммуникации и взаимодействии производят знание и решают конкретные социальные проблемы.

Многие исследователи, рассуждая о современной социальной ситуации и вызовах, которые она предъявляет системе образования, предлагают проводить различие между сложностью и сверхсложностью общественной жизни. Скажем, сложные или комплексные ситуации, в принципе, разрешимы – для этого просто нужны новые усилия, новые методы и подходы и т.д. А вот вызовы сверхсложности практически не разрешимы, разве только конвенционально, ибо сверхсложность предполагает умножение несовместимых интерпретаций. Речь идет о том, что в современной социальной теории описывается термином «социальная неопределенность» (см. подр.: Wagner 2001). Иными словами, необходимо вести разговор об обучении индивидов принципам и правилам (если таковые возможны) жизни с неопределенностью. Причем такое обучение вряд ли в состоянии адекватно разрешить ситуацию неопределенности; его задача, скорее, обеспечить человека необходимыми средствами для жизни в подобной ситуации, научить мужеству жить в состоянии постоянной тревоги в контексте четкого осознания того, что мир, в который мы входим, находится за пределами нашего бесспорного понимания.

Иными словами, «обучение для неизвестного будущего», согласно Барнету, должно справиться с двумя формами неопределенности. Во-первых, неопределенностью, которая вытекает из умножения элементов мира. Мир перенасыщен информацией и знаниями и в то же время переживает взрыв невежества, даже если библиотеки переполнены книгами, не говоря уже о возможностях электронного доступа к информации. Это мир, который радикально непознаваем, и даже при самых скромных запросах наше невежество расширяется во всех направлениях. Во-вторых, неопределенностью, которая вытекает из личностных смыслов, поскольку мы даже не можем рассчитывать на удовлетворительное описание этого мира, не говоря уже о том, чтобы с уверенностью действовать в нем. Мир дестабилизирован, и личность не в состоянии установить с ним стабильные отношения. Наше положение в мире всегда оказывается хрупким (Barnett 2004: 250). Мир сверхсложности не просто радикально непознаваем, его вообще невозможно описать. Мы не можем с уверенностью охарактеризовать ситуации, с которыми сталкиваемся. Более того, у нас зачастую нет языка для такого описания. Мы не можем сказать, какой мир в этой ситуации может удовлетворять нас, т.е. не можем начать саму познавательную активность. И здесь мы сталкиваемся с главным риском нашей образовательной деятельности: какие уверенности в ситуации многочисленных интерпретаций мы можем сформировать у наших студентов в подобной ситуации, которая будет только обостряться? Фактически – никаких. И тем не менее мы должны как-то решать эту задачу. Приведем в этой связи важный для нас вывод Барнета: «В подобной ситуации неопределенности *образовательная задача, в принципе, не является эпистемологической задачей*; это не вопрос знания или даже познания как такового. И это даже не задача действия, правильных и эффективных воздействий на мир... В ситуации сверхсложности *образовательная задача есть прежде всего задача онтологическая*. Это задача помощи индивидам в достижении благополучия в ситуации сверхсложности, в ситуации, в которой отсутствуют какие-либо устойчивые описания мира, отсутствуют концепты, которые можно было бы использовать с определенной уверенностью, отсутствуют системы ценностей, которые могли бы притязать на нерушимый авторитет» (Barnett 2004: 252).

Одним из ключевых понятий современной социальной теории является понятие риска и, соответственно, общества риска, фиксирующее факт нашего нахождения в ситуации разлома современного общества. В начале статьи мы использовали для обозначения этого разлома термин «четвертая промышленная революция». Разлом как раз и означает неопределенность: прежняя эпоха классического индустриального общества фактически завершилась, формируется новая общественная конфигурация, в терминологии З. Баумана – текущая современность (модернити), контуры которой только проясняются, что оказывается радикальным вызовом для мышления и действий людей. По словам У. Бека, «общество риска подразумевает, что прошлое теряет свою детерминирующую



силу для современности. На его место – как причина нынешней жизни и деятельности – приходит будущее, т.е. нечто несуществующее, конструируемое, вымышленное. Когда мы говорим о рисках, мы спорим о чем-то, чего нет, но что могло бы произойти, если сейчас не переложить руль в противоположном направлении» (Бек 2001: 175–176). При этом фундаментальным является то, что риски вытекают из общества, а не из природы, производятся обществом. Риски носят абстрактный и деперсонализированный характер. Эти свойства риска часто оторваны от деятельности в том плане, что они порождаются силами, находящимися вне контроля конкретных индивидов. Следовательно, очень трудно в подобной ситуации обращаться к традиционным моральным категориям, таким как вина и ответственность.

Главной категорией социологии риска становится знание, что выдвигает на передний план концепт рефлексивности и одновременно сопровождается критикой науки и культуры экспертов со стороны массовой публики. В обществе риска монополия науки на рациональность разрушается. Критика науки ведет к двум взаимосвязанным проблемам: сомнениям в статусе знания и делегитимации культуры экспертов, которых обычно готовит система образования. Согласно Беку, рефлексивность, порождаемая обществом риска, открывает категорию знания для новых определений. Знание больше не определяется культурой экспертизы в результате ее делегитимации. В обществе риска каждый становится экспертом, тем самым объективность научного знания оказывается в высокой степени спорной: «происходит чреватая множеством последствий дедомополизация научных притязаний на познание: наука становится все более необходимой и одновременно все менее достаточной для социально обязательного определения истины» (Бек 2000: 238).

Это означает, что нам следует вести речь и об образовательном риске тоже: обучение в ситуации неопределенности оказывается совершенно рискованным предприятием, ибо речь идет об образовании для неизвестного будущего, когда ни преподаватели, ни студенты не могут быть уверены, что их учебная деятельность действительно ведет к адекватному для будущего образованию. Барнет сравнивает такое образовательное путешествие с банджи-джампингом – прыжками в пустоту, когда прыгун привязан к длинному резиновому канату, закрепленному в точке начала прыжка. Это весьма рискованное предприятие, требующее мужества, особенно в африканской его версии, когда прыгун закреплен просто лианами. Стремление обрести сегодня высшее образование тоже предполагает мужество со стороны студентов, прыгающих фактически в пустоту. Это риск, а где риск, там и страх, или боязнь свободы, стремление идти проторенными путями. Такая ситуация как раз и требует наличия воли к обучению (Barnett 2007: 1).

Именно поэтому от нас требуется смена педагогического языка, о чем уже кратко говорилось выше. Анализ опыта показывает, что сегодня недостаточно



рассматривать педагогическую деятельность в вузе лишь как надделение студентов знаниями и навыками в перспективе неизвестного будущего. Конечно, все еще работают традиционные схемы образования, хотя и обнаруживая все больше свою неадекватность современным социальным потребностям, даже если они и активно обновляются акцентами на креативность, самостоятельность и т.п., ибо чаще всего мы наблюдаем обучение не будущему, а, так сказать, прошлому. Нельзя отрицать, что имеют место постоянные изменения в учебных планах, но опять же остается открытым вопрос, на основании чего мы решаем, что именно эти изменения (или именно эти избранные нами фиксированные онтологии организации учебного процесса) отвечают будущему наших студентов. Мы здесь сталкиваемся с не имеющей смысла верой в то, что образование может сформировать человека для жизни в неопределенности через новую определенность учебного плана. Даже общие компетенции не могут здесь помочь, поскольку в мире неопределенности, в котором самость дестабилизирована, образовательный проект, выстроенный вокруг компетенций, не может платить по счетам. Хотя при этом важно иметь в виду, что образовательные проекты, ориентированные на формирование компетенций, наиболее близки к потребностям общества риска и неопределенности. Все более значимым, таким образом, становится поиск иной педагогики – педагогики для неопределенности, направленной прежде всего на развитие личности, на выявление через учебные планы дилемм и неопределенностей, когда академические дисциплины лишь подводят студентов к открытым вызовам сверхсложности, сталкивая в образовательном поле различные интерпретации. Очевидно, что реальный учебный процесс в такой ситуации тоже будет связан с высокими рисками и трансформативностью.

Такая педагогика должна вовлекать студентов в качестве личностей, а не просто как тех, кто приобретает знания. На передний план образовательного процесса все больше выходит то, что будоражит человеческое бытие как таковое. Педагогика в ситуации неопределенности реализуется прежде всего через вовлечение самости. Такая педагогика требует и иного языка – языка поэтического, языка, который говорит с самим человеком. Это может быть язык любви, становления, беспокойства, воодушевления. Именно такой язык будит воображение. Как подчеркивает Барнет, во многом следуя в своих рассуждениях идеям М. Хайдеггера, подобная педагогика ведет нас не к знаниям и не к навыкам, но к самому бытию, причем *бытию-в-неопределенности*. Такое бытие не слишком много говорит нам о самом мире и не уводит нас от навыков бытия в мире. Оно выявляется в особенностях отношения к миру, позиционирует определенные пути, способы его открытия, т.е. характеризуется определенными, перформативными по своей природе, диспозициями, включающими внимательность, вдумчивость, смирение, критичность, восприимчивость, устойчивость, мужество и спокойствие (Barnett 2004: 258). К этой проблеме мы еще вернемся.

Таким образом, вплоть до середины XX века в центре высшего образования находилась передача знаний, так сказать, заполнение студентов информацией. Радикальные социальные изменения второй половины XX века все больше выдвигали на передний план образовательных практик формирование у студентов навыков и компетенций, которые позволяли бы им адекватно и успешно приспособливаться к быстро меняющемуся миру. Иными словами, эпистемологический проект образования все более дополнялся его праксеологическим проектом, акцентом на том измерении человеческого бытия, которое в античной философии было обозначено термином «фронезис». Мир, в который мы вступаем в XXI столетии, требует все большего поворота к онтологическим измерениям образовательной деятельности, акценту на самом бытии студента, его готовности к принятию нового видения мира. И без этого сегодня невозможно получение высшего образования.

Образовательное путешествие – это не просто путешествие по пространствам знания, это во многом раскрытие себя, обнаружение смыслов деятельности в контексте неизвестного будущего. В этой связи нам важно учитывать выдвигание в современном социальном знании на передний план концепта потоков, образующих качественно иное по сравнению с прежним пространство жизни человека XXI столетия. М. Кастельс в рамках своей концепции сетевого общества говорит о переходе от логики «пространства мест» к логике «пространства потоков» (Кастельс 2000: 355–356). Кастельс пишет: *«Пространство потоков есть материальная организация социальных практик в разделенном времени, работающих через потоки. Под потоками я понимаю целенаправленные, повторяющиеся, программируемые последовательности обменов и взаимодействий между физически разъединенными позициями, которые занимают социальные акторы в экономических, политических и символических структурах общества. Доминирующие социальные практики встроены в доминирующие социальные структуры»* (Кастельс 2000: 386). С этим подходом коррелирует концепция потоков (или скейпов) А. Аппадурай, согласно которой сам индивид оказывается местом, точкой, через которую текут ключевые социальные потоки и где индивид должен обретать некую стабильность и устойчивость, организуя собственное социальное пространство (см.: Appadurai 1996). И эти потоки пронизаны потоками знания, которое не концентрируется теперь в отдельных привилегированных местах, скажем, в традиционных университетах, но рассеяно по пространству, и выбор его оказывается сутью социальных рисков. В этой связи, как отмечает М. Кеннеди, мы сталкиваемся с тремя уровнями проблемы знания в мире потоков. Во-первых, нам следует опираться на культуру знания каждого потока, чтобы мы видели не только динамику его движения, но и его артикуляцию в различных контекстах, что позволит понимать особенности соединения потоков с конкретными местами в контексте глобализации. Во-вторых, нужно уметь увидеть фактическую роль каждого потока, что

позволит проникать в глубину конкретных феноменов. И, наконец, в-третьих, важно учитывать, как понимание сути встречи потока и места зависит от контекста нашего взгляда (Kennedy 2015: 192). Образование оказывается не столько вхождением в традицию, сколько открытием собственного пространства в мире, утверждением своей аутентичности, вступлением в диалог с постоянно меняющимся и неизвестным миром, обретением собственного голоса в этом мире.

В этом контексте мы вновь можем вернуться к проблеме диспозиций и качеств современного студента. Можно назвать следующие такие диспозиции: воля к учебе как фундаментальная диспозиция; воля к участию; готовность слушать; готовность исследовать, а не просто действовать по однажды усвоенному алгоритму; открытость опыту; решимость продолжать двигаться вперед. Что касается качеств, то речь идет о таких качествах, как целостность, точность и старательность, мужество, устойчивость, самодисциплина, сдержанность, уважение к другим, открытость и др. Важно помнить, что знания могут быть забыты, навыки могут атрофироваться без употребления, но диспозиции и качества долговременны по своей природе, они фактически конституируют педагогическое бытие студента (Barnett 2007: 101–102).

По словам французского и американского писателя и теоретика культуры Дж. Стайнера, «подлинное преподавание может быть ужасно опасным предприятием» (Steiner 2003: 102). И особенно оно опасно в ситуации неопределенности, обучения студентов для неизвестного будущего, что требует новой педагогической модели. Барнет предлагает называть модель педагогики для времен неопределенности «педагогикой вдохновения». Это «педагогика атмосферы», педагогика пространства прежде всего. Каждый студент с помощью подобной педагогики должен обрести собственное пространство – эпистемологическое и онтологическое, и настроить в нем собственное дыхание. Здесь мы встречаемся с парадоксом – и опасностью – преподавания, ориентированного на вдохновение. Вдохновляющий преподаватель дает студентам больше того, что он сам может контролировать и даже понять. Нет каких-то особых правил или техник вдохновения студентов, это не технологический процесс, его нельзя описать пошагово. Такая педагогика требует неустанных усилий по приведению студентов в те ситуации, которые могут разбудить вдохновение. И это не просто создание правильной учебной среды, что слишком формально. Задача педагога именно разбудить студента, но усилия по определению своего места могут быть сделаны только самим студентом (Barnett 2007: 116–118).

Полагаю, что именно в этом направлении должны идти усилия преподавателей ЕГУ, если мы хотим действительно готовить студентов для неизвестного им и нам будущего. Фактически модель общегуманитарной подготовки, реализуемая в университете, может быть рассмотрена как вариант описанной выше педагогики вдохновения. Представляется, что такая педагогика должна становится все более значимый в университете, постепенно охватывая все образо-

вательные программы, предлагаемые ЕГУ. Подобная педагогика, думаю, в итоге может решать следующие задачи: утверждать человечность каждого студента; побуждать волю студента к учебе; содействовать достижению каждым студентом своей аутентичности; формировать адекватное взаимодействие между студентами; открывать каждому студенту такое пространство, в котором он мог бы реализовать процесс своего становления.

Очевидно, что обозначенные выше проблемы высшего образования должны рассматриваться в контексте глобализации с ее радикальным влиянием на все стороны современной жизни. Многие аспекты образовательной деятельности в этой ситуации оказываются под вопросом, требуют переосмысления. Фактически традиционная система высшего образования уходит в прошлое, и попытки распространить на все университеты в ситуации массового высшего образования черты классического гумбольдтовского университета выглядят сегодня все более несостоятельными.

Одним из последствий глобализации является то, что институты высшего образования активно вынуждаются следовать характерным для корпораций требованиям производительности и эффективности, что выражается в так называемом новом менеджериализме. На передний план выходит реальная выгода работы образовательных учреждений, управление университетом в основном обусловлено экономическими факторами. Обобщенно можно назвать следующие изменения, фундаментальным образом влияющие на высшее образование: упадок значения традиционных источников финансирования и возрастание роли других источников; переопределение общественных задач образования; рост подотчетности учебных заведений; расширение использования в вузах новейших технологий (дигитализация); растущая интернационализация образования; меняющаяся структура популяции студентов бакалавриата и бакалаврских учебных планов; вызовы программ второй ступени высшего образования; изменения моделей и способов финансирования исследований; меняющаяся структура преподавательского состава.

Обозначенные тенденции часто ассоциируются с корпоративным стилем управления университетами и неолиберальным походом к образованию в целом (см.: Ross and Gibson 2006; Taylor 2017). Заметим, что при анализе этих процессов слишком часто используются различного рода идеологические этикетки типа «академического капитализма» и т.п. в основном с целью защиты классической структуры университета и собственных привилегий вместо анализа реальных процессов. Конечно, названные процессы нельзя оценить однозначно, они требуют сложного и объемного анализа, учета реальных тенденций социального развития, понимания того, что университет не может сохранить свои прежние формы и способы поддержки, особенно в контексте развития массового высшего образования. Система расслаивается, все больше ориентирована на компетенции, на использование различных моделей обучения и т.п. Обучение стано-

вится рыночно ориентированным, конкурентным (в рамках мирового рынка). Выигрывают те, кто поспекает за новыми потребностями социума. Представляется, что речь тут идет об объективных тенденциях развития общества, влияние которых мы можем смягчать, но в рамках которых мы не можем вернуться к прежним моделям высшего образования, хотя бы потому, что изменяется сам спрос на образовательные услуги, меняется профессиональная структура и т.д. В то же время важно видеть, что корпоративная организация университетов часто вступает в противоречие с принципами академической свободы и автономии, с представлениями о миссии университетов как общественном благе. Дискуссии вокруг данной проблемы не утихают. Ясно, что нужны поиски ее адекватного решения, но не в духе консервативной реставрации, а в контексте определения эффективных путей движения к неизвестному будущему. Очевидно, что поиск путей соединения бизнес-модели высшего образования и традиционной миссии университета является ключевым вызовом на современном этапе существования ЕГУ. Фактически от способности справиться с этим вызовом зависит само выживание нашего университета.

Как показывают исследования (см., напр.: Cheng 2000, 2013, 2016), высшее образование должно помогать студентам развивать не только навыки и компетенции XXI века, но и высокоуровневый интеллектуальный потенциал, который включает в себя набор многосторонних контекстуализированных интеллектуальных способностей (КИС), таких как технологические, экономические, социальные, политические, культурные способности, а также способности к обучению, причем все большее место среди них занимают способности технологические. Технологическая способность основана на технологической или инструментальной рациональности, которая фокусируется на достижении запланированных целей и решении возникающих проблем с помощью научной методологии и эффективных технологий. Вероятно, именно развитая технологическая способность будет определенным образом помогать справляться с социальной неопределенностью, правда, при этом оказываясь вызовом свободе выбора индивида. Вопрос требует дальнейшего изучения, поскольку сегодня пока еще трудно делать какие-либо прогнозы.

Названные способности должны найти отражение в учебных планах высших учебных заведений для XXI века. Мы имеем в таком случае своеобразный пятиугольник организации обучения на третьей его ступени: в центре пятиугольника – способности к обучению, по его углам – пять других способностей. Структура учебного плана должна содействовать взаимодействию, взаимному оплодотворению и интеграции шести элементов КИС. Развитие способности к обучению может ускорять развитие других способностей, интеллектуальный трансфер их достижений от одной способности к другой, что само по себе является признаком интеллектуальной креативности студентов (см.: Cheng 2016: 121). Такой парадигматический сдвиг в обучении от стандартизации и шаблони-

зации к самообучению, развитию способностей к обучению, поскольку в центр выходит сам студент и практики его подготовки к жизни в неизвестном будущем, позволяет органически соединять глобализированное и локализованное обучение, формируя способность смотреть на конкретные проблемы одновременно как с глобальной, так и локальной точки зрения. Согласно Э. Гидденсу, глобализация означает процесс пространственно-временного «растягивания» (дистанциации), когда «способы связи между различными социальными контекстами или регионами целиком охватывают своей сетью поверхность земного шара»; глобализация, следовательно, может быть «определена как интенсификация распространенных по всему миру социальных отношений, которые связывают отдаленные местности таким образом, что местные события формируются явлениями, происходящими за много миль от них, и наоборот» (Гидденс 2011: 188). Фактически эти формулировки четко показывают, что конкретно происходит с образованием в контексте глобализации. При этом ключевым принципом организации учебного процесса становится междисциплинарность, отказ от узкой профессионализации. Глобализация поставила вопрос о целостном взгляде на мир, что в каком-то смысле возвращает нас к древней натурфилософии, но уже на уровне достижений профессионализованного знания.

И здесь вернемся к понятию четвертой промышленной революции, фактически задающей смысл и содержание новейшей глобализации. Непрерывная и все ускоряющаяся техническая революция ведет к тому, что все больше оказываются неопределенными границы между человеком и безличностными объектами, формируется так называемый постчеловеческий мир, где ключевую роль приобретают технологические формы жизни, когда человеческое тело как бы растягивается в бесконечном пространстве соединенным с ним техническим интерфейсом, без которого человек уже не может жить, т.е. человек и его интерфейс образуют неразрывную систему. Формы человеческой жизни благодаря этому становятся, пользуясь термином С. Лэша, формами «жизни на расстоянии» (Lash 2001). Если говорить обобщенно, речь идет о всеобщей дигитализации социальной жизни, всех ее сторон и элементов.

Главные требования, которые предъявляет дигитализация к обществам и экономикам, следующие: развитие креативного мышления, ибо главная ценность в этом случае – люди, умеющие мыслить и строить модели, а не просто работать по ним (университеты же до сих пор формируют шаблонное мышление); стимулирование рисков; необходимость быстрых результатов (университеты же работают по интервалам); персонализация и индивидуализация (университеты до сих пор концентрируют внимание на типизации). В итоге ценность классического университета все быстрее снижается. Ситуация такова, что чем лучше университеты работают для существующей, аналоговой экономики, тем хуже для экономики и общества в перспективе будущего (Кузьминов, Песков 2017). Именно поэтому сегодня на передний план выходит проблема развития диги-



тального университета, который, как показывают тенденции, в ближайшие десятилетия станет ведущей моделью получения высшего образования (см.: Ricciano 2017). Сегодня такой университет часто называют «университетом 4.0», чтобы отличить его от корпоративного университета Средних веков, исследовательского университета классической современной эпохи (университет Гумбольдта) и технократического (корпоративного, менеджериального, прагматического) университета позднего модерна. Дигитализация стала знаком радикального ускорения и фактического завершения процесса перехода к новому типу университета в качестве социального института, отвечающего сетевому обществу. Форму, которую в этой связи приобретает университет, можно описать с помощью метафоры «in-between» – университет как посредник, промежуток, центр (место) «встречи» потоков знания, который вписывает конкретное «место» обучения в «пространство» потоков, что коррелирует с метафорой паутины, сутью сетевого общества. Многие формы человеческой деятельности имеют место сегодня именно в таком промежутке. Именно здесь возникает потребность в понимании, осмыслении, переосмыслении, проектировании и т.д. Дигитализация не подавляет креативность, как многие считают, но как раз требует ее активного развития. Не случайно многие исследователи предсказывают возрастание роли гуманитариев в ближайшие 10–15 лет, ибо хотя будет иметь место нарастающая автоматизация деятельности и многие профессии исчезнут, а массивы данных будут обрабатывать машины, останется потребность в творческом мышлении. Самыми ценными навыками в будущем станут умение быстро решать задачи и подходить к ним творчески, а также способность работать в группах – как с людьми, так и с роботами.

Глобализация самым радикальным образом способствует интернационализации высшего образования. Аудиторией высшей школы перестала быть одна нация, и потому университет уже все менее является инструментом формирования национального сознания и легитимизации власти, хотя мы периодически и слышим призывы к созданию национальных университетов, скажем прямо, призывы фактически XIX столетия. Показателями интернационализации обычно являются: расширяющееся рекрутирование иностранных студентов в свои образовательные программы; краткосрочные студенческие и преподавательские обмены; расширение преподавания на иностранных языках, и прежде всего на английском языке; соответствующее содержание учебных планов; состав преподавателей. Некоторые исследователи при этом приходят к выводу, что сегодня глобализация начинает перевешивать традиционную интернационализацию в контексте глобальной конкуренции университетов, причем ключевую роль здесь как раз играет дигитализация. В данном случае мы говорим прежде всего о качественном сдвиге в самой системе предоставления высшего образования, что связано с инновационными разработками в области дистанционного обучения, развитием мобильного обучения и различного рода мобильных об-



разовательных приложений, изменением характера и роли университетских библиотек в университетских городках, появлением филиалов кампусов и т.п. (см.: Zajda and Rust 2016). Фактически то, что мы сегодня называем университетским кампусом, все более, так сказать, «размазывается» в сетевых пространствах. Двигаясь по сетевым кампусам, студенты все более сами формируют индивидуальные траектории и программы получения высшего образования.

Вероятно, в этом контексте более адекватным было бы говорить не об интернационализации, а о космополитизации высшего образования. В последнее десятилетие в социальных науках активно разрабатывается концепция «нового космополитизма», более того, можно говорить о космополитическом повороте в современном социальном знании (см. подр.: Delanty 2009). Причем, хотя современные исследователи и опираются на идеи классического космополитизма современных интеллектуалов, речь сегодня идет об ином его измерении, а именно о том, что в своих работах У. Бек, особенно глубоко разрабатывавший проблемы современного космополитизма (см. подр.: Бек 2008), называет повседневным, принудительным космополитизмом. Бек рассуждает о космополитизации как фундаментальном состоянии современного глобального мира: космополитизация – «это нелинейный, диалектический процесс, в котором общее и особенное, схожее и отличное, глобальное и местное должны восприниматься не как культурные противоположности, а как взаимосвязанные и взаимопроникающие принципы... Космополитизация характеризуется тем, что имеет внутренний характер; она усваивается изнутри национальных обществ или локальных культур... Она радикально видоизменяет основы обыденного сознания и привычной идентичности. Вопросы глобального значения становятся для людей неотъемлемой частью их мирского опыта и нравственного мира» (Бек 2008: 126). Иными словами, космополитизация происходит не где-то там, в глобальных городах, но в глубинах повседневности любого индивида. Все сегодня становятся космополитами, желают они того или нет. Проблема в том, как находить адекватные локальные ответы на глобализацию и космополитизацию повседневной жизни.

Соответственно мы можем вести речь о космополитизации современного образования как ключевой тенденции его развития. Обратимся еще раз к Беку: «Космополитизация – это программа принудительного обучения открытости миру. Как всякое насильственное обучение, она может встречать и зачастую действительно встречает упорное отстаивание национализма. Он требует поддерживать свою страну, права она или нет. Мир национального изо всех сил отторгает уроки космополитизации, противостоит обучению ей, отказывается от ее восприятия, поскольку она настолько назойлива, что кажется разумным коллективно сопротивляться ей» (Бек 2008: 168). Следовательно, от нашей образовательной деятельности требуется наделение учащихся такими компетенциями, таким транснациональным языком символов, которые позволяли бы

им не просто адекватно входить в современные глобальные процессы в самых различных точках их реализации, но и уметь решать локальные задачи в контексте вызовов глобализации и космополитизации, понимания того, что и как происходит в современном мире. Фактически работа в подобном направлении является наиболее фундаментальным вызовом для образования, в том числе и для нашего университета. Опять же поворот к либеральному образованию, но в современном его понимании есть один из ключевых путей решения данной проблемы. Заметим, что и классическое либеральное образование было космополитическим по своей природе, правда, охватывая только очень узкую прослойку интеллектуалов. Сегодня же такое образование должно становиться массовым.

Продолжая наши рассуждения, мы вполне логично можем перейти к такому важному концепту современной социальной теории, как мобильность, опираясь прежде всего на идеи Дж. Урри (см.: Урри 2012). Урри отмечает, что традиционная социальная теория обычно исходит из понятия общества, в основе которого лежит метафора четко очерченного региона, отличного и отграниченного от других регионов. Однако мир глобализации – это мир сетей и потоков, мир, в котором социальные отношения не ограничены территориями (или «контейнерами», если вспомнить близкую метафору Бека) национальных государств и не заданы сплошными физическими расстояниями на местности. Он пронизан различными мобильностями, преодолевающими любые границы, что особенно стало очевидным, когда дигитализация социальной жизни породила всеобщую виртуальную мобильность, без которой фактически невозможна сегодня любая, так сказать, реальная мобильность. В этой связи Урри говорит о мобильном повороте в современном социальном знании, поскольку мобильности требуют полноценной ревизии того, как рассматривались социальные феномены раньше. Он вводит понятие систем мобильности – комплексов социальных отношений и материальной инфраструктуры, которые делают определенные виды перемещения возможными. Эти системы включают не только движущихся, реально или виртуально, людей и объекты, но и идеи, связи, неподвижные объекты инфраструктуры, иначе говоря, все то, что делает ту или иную систему мобильности возможной, обеспечивая повторение и предсказуемость взаимодействий; они «растягивают» наши социальные отношения на все глобализированное пространство и наглядно выражают космополитизацию социальной жизни. В итоге мы можем говорить о выдвигании сегодня на передний план в социальном знании парадигмы мобильностей. И если большинство социальных наук не видит в расстоянии проблемы или чего-то для себя интересного, то «парадигма мобильностей считает расстояние невероятно важной, практически ключевой темой, при помощи которой и следует адресоваться к социальной жизни, включая сюда сложную комбинацию присутствия и отсутствия» (Урри 2012: 147).

Представляется, что среди систем мобильности мы можем выделить, следуя подходам Урри, и систему образовательной мобильности, которая сегодня ста-

новится все более значимой. С одной стороны, такая мобильность представляет собой набор социальных практик получения необходимого образования, причем в рамках модели обучения в течение всей жизни, с другой – все системы мобильности требуют постоянного обучения тому, как пользоваться ими. В этой связи важно обратить особое внимание на понятие мобильного обучения (mobile learning), которое вместе с переходом высшего образования к централизованному на студенте обучению наиболее наглядно показывает суть нынешнего этапа развития дигитального университета (см.: Crompton and Traxler 2018). Под мобильным обучением понимается «обучение в многообразных контекстах путем социальных и контентных взаимодействий с использованием персональных электронных устройств» (Crompton 2013: 4). Многообразные контексты предполагают доступность обучения во множестве мест размещения обучающихся и в любое время, а также возможность использования мобильного обучения для передачи любого содержания. Разрушается традиционное дисциплинарное ядро университета (факультеты), на смену ему приходит так называемое тематическое образование. Развивается модель «образования по требованию», когда образовательный продукт конструируется под конкретного индивида, причем адаптивные приложения позволяют «собирать» образование без привязки к некоему ареалу и институту, ориентируясь на мультикультурное обучение и космополитическое сознание. Университет теряет свое только двухмерное существование в физическом пространстве, расширяя присутствие в виртуальной реальности посредством облачных технологий, так сказать, «размазывается» по социальному пространству.

Все вышесказанное было посвящено теоретическим аспектам развития современного высшего образования, которые, как представляется, каждый преподаватель должен иметь в виду и размышлять о том, как установить связи между ними и собственной преподавательской практикой. Последнее как раз и является наиболее сложной проблемой для решения. В заключительной части статьи я попытаюсь сформулировать некоторые подходы к такому решению.

В этой связи я хотел бы прежде все обратиться к проблеме горизонтов преподавания с учетом их трактовки в статье Р. Барнета и К. Гусман-Валенсуэлы «Взгляд на горизонты преподавания в высшей школе» (Barnett and Guzman-Valenzuela 2017). Авторы отмечают, что в современных исследованиях преподавания в университетах обычно выделяются три подхода: концепции обучения, методы обучения, практики обучения. При этом весьма часто эти подходы не соответствуют друг другу, например, преподаватель может декларировать свою приверженность одной концепции, но на практике пользоваться совсем не отвечающими этой концепции методами. Скажем, декларировать концепцию централизованного на студенте обучения, но реально следовать методам, центрированным на преподавателе. И такие несогласованности, вероятно, неизбежны, поскольку преподавание динамично и его особенности существенно зависят

от реальной ситуации взаимодействия между преподавателями и студентами. Здесь играют роль творчество преподавателя, учет ситуации и т.д. Этот разрыв, или проблема, и может быть объяснен с помощью мультинаправленного концепта горизонтов обучения.

«Горизонты преподавания – это явные или неявные предположения, открывающие пространство, в котором размещается процесс преподавания, независимо от того, опирается ли он на саморефлексию или нет. Практически такие предположения, скорее всего, представляют собой конгломерат ценностей, идей и эмпирических наблюдений или допущений со стороны конкретного лица и структур и идеологий, воздействующих на преподавание (они могут даже быть глобальными по своей природе). Вместе с этим здесь выявляется скрытая часть причин, мотивов и сил (одновременно институциональных, национальных и глобальных), которые могут поддерживать или, по крайней мере, ориентировать преподавателя в его/ее профессиональных начинаниях на протяжении десятилетий» (Barnett and Guzman-Valenzuela 2017: 118). Горизонты устанавливают ландшафт, в котором разворачивается обучение, и они могут растягиваться во времени и пространстве. Это – комплекс социальных (причем глобальных) сил, национальных и институциональных политик, интеллектуальных полей, дискурсивных формаций и личностных ценностных структур. Они предлагают направления для преподавания и преподавателей. Именно горизонты наделяют смыслом деятельность обучения, как на личном, так и на коллективном уровне. Кроме того, горизонты оказывают влияние на педагогические отношения. Очевиден комплексный онтологический характер этих горизонтов, особенно в контексте нынешних практик обучения для неизвестного будущего. Можно выделить, полагают авторы, персональные (1), рефлексивные (2), структурные (3) и проективные (4) горизонты преподавания. Особое значение имеют при этом проективные горизонты (*horizons-as-teaching-project*), представляющие своего рода сознательное объединение остальных трех горизонтов: проективный горизонт выступает в качестве учебного проекта преподавателя, в котором выражаются его/ее ценности и надежды на преподавание (горизонт один), причем они подвергаются серьезному самоанализу (горизонт два), но в рамках сознательной попытки выявить скрытые за преподаванием структуры и идеологии (горизонт три). Именно здесь наиболее активна деятельность преподавателя (Barnett and Guzman-Valenzuela 2017: 120–121).

Вопрос о горизонтах преподавания побуждает нас обратиться к более конкретной проблеме, а именно содержанию и структуре учебных планов, по которым выстраивается конкретный учебный процесс в университетах. В статье уже неоднократно говорилось о том, что основная черта нынешней образовательной деятельности в вузах – это обучение для неизвестного будущего. Всякий же учебный план предполагает четкую структуру, строгость, последовательность и т.д. Парадокс, но, выстраивая конкретные учебные планы, мы фактически ис-

ходим из явной или неявной предпосылки, что неизвестное будущее нам все же как-то известно. И в этом заключено фундаментальное противоречие, которое университеты вынуждены решать при конструировании учебных планов по конкретным специальностям.

В книге Р. Барнета и К. Коут, посвященной проблемам конструирования современных учебных планов (см.: Barnett and Coate 2005), обосновывается идея, состоящая в том, что, если мы хотим, чтобы наши учебные планы отвечали на вызовы новейшей социальной ситуации, в них должны особенно четко присутствовать три измерения – познание, действие, бытие. В принципе, эти измерения так или иначе присутствуют в учебных планах, но зачастую неосознанно, неравномерно, без четкой их гармонизации. Адекватный учебный план в XXI веке предполагает равное присутствие всех трех названных измерений путем их непосредственного и преднамеренного включения, и это должно осуществляться таким образом, чтобы моменты познания, действия и бытия четко осмысливались и находились в устойчивых отношениях друг с другом. Нам нужен не столько эпистемологический, хотя и важный, сколько онтологический подход к учебным планам, которые открывали бы пространства тройного вовлечения студентов в познание, действие и бытие (Barnett and Coate 2005: 2–3).

Учебный план предполагает постановку вопроса о конечных образовательных целях. Это широкие вопросы о бытии человека в современном мире. Речь идет о том, чтобы побуждать студентов быть хорошо, полностью подготовленными, образованными (совершенными) людьми для того мира, с которым они встретятся. Но сразу вопросы: что значит быть прекрасно (совершенно) подготовленными людьми? Каковы черты этого мира? Почему следует любой учебный план ориентировать на более широкий мир? Иными словами, учебный план должен быть понят как большой образовательный проект, а не просто перечень дисциплин и описание последовательности их прохождения. А это в той или иной форме обращает нас к вопросам о том, что значит быть эффективным человеком в современном мире, об идентичности, о конечных целях, об отношениях между людьми и их более широкой средой и т.д.

И здесь мы сталкиваемся с главным препятствием на пути построения учебных планов, адекватным потребностям современного общества, а именно с так называемым академическим трайбализмом (см. подр.: Бурдые 2018; Vecher and Trowler 2001). Для многих преподавателей ядром всей академической деятельности являются академические дисциплины, и главная роль учебного плана в том, чтобы передать знания, которыми должны овладеть студенты. Поля знания в этом контексте следует понимать как дисциплинарные территории, границы которых маркируются («метятся») в плане различными группами (кланами, трайбами), наличными в университете. Выделяются два измерения такого академического трайбализма: являются ли дисциплины «твердыми» или «мягкими» и являются ли они «чистыми» или «прикладными». Эти измерения

задают, так сказать, решетку, структуру территории академической жизни, а учебный план может рассматриваться как карта этой территории, на которой расположены данная решетка и поля знания, к которым принадлежат члены академического сообщества. Современное образование все еще выступает как ориентация скорее на предметные области, на установление границ, хотя они и оказываются все более условными. Иными словами, важно видеть, какой культурный капитал задает тот или иной учебный план, ориентирован ли он на бытие в глобализированном, космополитическом, дигитальном обществе или же предполагает подготовку студентов к обществу, которого уже нет. Учебный план вводит нас в реальные практики преподавания. Именно они должны активно обсуждаться в университете, если мы хотим иметь будущее как учебное заведение.

Таким образом, я попытался описать те тенденции в развитии высшего образования, учет которых представляется предельно актуальным для выживания и развития Европейского гуманитарного университета. Конечно, каждая из поставленных проблем требует серьезного обсуждения в академическом сообществе. Здесь нет однозначных решений и рецептов. Их может быть множество и вполне возможно – утопичных. Но мы живем во времена реализации всяческих утопий. Согласимся с Барнетом: «Благодаря нашему воображению мы можем открыть возможность возможностей и определить *возможные утопии*, утопии, которые могут быть реализованы (хотя бы частично) в мире, заполненном вызовами, и которые даже в состоянии позволить университету более полно воплотить в жизнь некоторые из универсальных идей, с которыми он тесно связан» (Barnett 2015: 7).

Не стоит постоянно повторять мантру о том, что университет находится в кризисе или даже в руинах, как мы можем увидеть в многочисленных публикациях о судьбах университета. Скорее, университет просто не вполне адекватно отвечает своим обязанностям в новой социальной ситуации и не реализует в полной мере новые возможности. И в то же время он предельно необходим в ситуации социальных опасностей и неопределенностей, оказываясь сегодня, вероятно, единственным публичным пространством для глубокого и всестороннего обсуждения актуальных социальных проблем. Дигитальная революция, например, радикально меняет организацию учебной деятельности, но при этом открывает университету возможности вступить в новые отношения с обществом и в существенной мере расширить публичную сферу, даже если она выражается в формате рассуждений и размышлений на экране. Университет сегодня самым тесным образом связан с экономикой, но это совершенно не значит, что «антрепренерский университет» есть конечный пункт развития университета как такового. В действительности мир обращается к университету за помощью в решении новых проблем социального, персонального и планетарного благополучия, проблем, которые выходят за пределы собственно экономики.



Речь идет о поиске новой идеи университета. В этой связи весьма интересна идея экологического университета, выдвинутая Р. Барнетом в его последней книге в качестве «реализуемой утопии» (см.: Barnett 2018). Экологический анализ предполагает системный подход к деятельности университета. Если мы обнаруживаем, что какая-то экосистема нарушена, у нас есть обязанность помочь восстановить ее здоровье. Так и с университетом: на современном этапе мы обнаруживаем рассогласование во взаимодействии различных элементов общества и неопределенность в этой связи функций высшего образования с учетом появления множества его провайдеров и моделей. И именно экологический подход позволяет понять, как университету отвечать на вызовы глобализации, дигитальной революции, менеджериализма. Барнет полагает, что университет связан с семью экосистемами: знание и познание, социальные институты, люди, экономика, обучение, культура и природная среда. Эти экосистемы сегодня выглядят очень хрупкими, и для того, чтобы укреплять и развивать их, университеты должны взаимодействовать с каждой из них. Важно учитывать, что университет и названные экосистемы расположены не вне друг друга, не просто рядом друг с другом, они перетекают друг в друга. И основное при этом – присутствие и эффективная, тонкая деятельность человека, от чего и зависит здоровье экосистемы. Вполне вероятно, что будущее Европейского гуманитарного университета – стать именно таким экологическим университетом.

### *Литература*

- Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Бек, У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию. М.: Прогресс-Традиция, 2001.
- Бек, У. Космополитическое мировоззрение. М.: Центрисследований постиндустриального общества, 2008.
- Бурдье, П. Homo academicus. М.: Изд-во Института Гайдара, 2018.
- Гидденс, Э. Последствия современности. М.: Практикс, 2011.
- Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2000.
- Кузьминов Я. И., Песков Д. Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» // Вопросы образования. № 3. 2017. С. 202–233.
- Миненков, Г. Трансформация университета и учебный процесс. Минск: ЕГУ, 2004.
- Миненков, Г. Случай ЕГУ, или О перспективах современного белорусского общества // Топос. 2005. № 1 (10).
- Миненков, Г. Университет в перспективе социальной неопределенности // В. Фурс и Т. Щитцова (ред.). Фактичность и событие мысли. Сборник научных трудов. Вильнюс: ЕГУ, 2009. С. 15–35.
- Миненков, Г. Университет как философия // Топос. 2012. № 1. С. 68–73.
- Урри, Дж. Мобильности. М.: Практикс, 2012.
- Шваб, К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016.



- Appadurai, A.* Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- Barnett, R.* Learning for Unknown Future // Higher Education Research and Development. Vol. 23 (3). 2004. P. 247–260.
- Barnett, R.* A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty. New York: Open University Press, 2007.
- Barnett, R.* Thinking and Rethinking the University / The selected works of Ronald Barnett. New York and London: Routledge, 2015.
- Barnett, R.* The Ecological University: A Feasible Utopia. New York and London: Routledge, 2018.
- Barnett, R. and Coate, K.* Engaging the Curriculum in Higher Education. New York: Open University Press, 2005.
- Barnett, R. and Guzman-Valenzuela, C.* Sighting Horizons of Teaching in Higher Education // Higher Education. 2017. Vol. 73. P. 113–126.
- Becher, T. and Trowler, P.* Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2001.
- Cheng, Y. C.* A CMI-Triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium // International Journal of Educational Management. Vol. 14 (4). 2000. P. 156–174.
- Cheng, Y. C.* Contextualized Multiple Thinking and Creativity // A. Antonietti, B. Colombo and D. Memmert (eds.). Psychology of Creativity: Advances in Theory, Research and Application. Hauppauge: Nova Science Publishers, 2013. P. 21–52.
- Cheng, Y. C.* Paradigm Shift in Higher Education: Learning, Internationalization and Development // Zajda, J. and V. Rust (eds.). Globalization and Higher Education Reforms. New York: Springer, 2016. P. 115–132.
- Crompton, H.* A Historical Overview of Mobile Learning: Toward Learner-centered Education // Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (eds.). Handbook of Mobile Learning. Florence, KY: Routledge, 2013. P. 3–14.
- Crompton, H. and Traxler, J. (eds.).* Mobile Learning and Higher Education: Challenges in Context. New York and London: Routledge, 2018.
- Delanty, G.* The Cosmopolitan Imagination: The Renewal of Critical Social Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Kennedy, M.* Globalizing Knowledge: Intellectuals, Universities, and Publics in Transformation. Stanford: Stanford University Press, 2015.
- Lash, S.* Technological Forms of Life // Theory, Culture & Society. 2001. Vol. 18(1). P. 105–120.
- Picciano, A.* Online Education Policy and Practice: The Past, Present, and Future of the Digital University. New York and London: Routledge, 2017.
- Ross, E. W. and R. Gibson (eds.).* Neoliberalism and Education Reform. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc., 2006.
- Steiner, G.* Lessons of the Masters. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2003.
- Taylor, A.* Perspectives on the University as a Business: The Corporate Management Structure, Neoliberalism and Higher Education // Journal for Critical Education Policy Studies. Vol. 15 (1). 2017. P. 108–135.
- Wagner, P.* Theorizing Modernity: Inescapability and Attainability in Social Theory. London: Sage, 2001.
- Zajda, J. and Rust, V.* Current Research Trends in Globalization and Neo-Liberalism in Higher Education // Zajda, J. and V. Rust (eds.). Globalization and Higher Education Reforms. New York: Springer, 2016. P. 1–21.

## МЕТАМОРФОЗЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Aliaksei Makhnach**

### **Metamorphoses of the humanities education**

The paper deals with issues and problems of modern humanities education. The theme of the crisis of humanities education arises for a number of objective factors – social, economic, and political. The article addresses the relationship between humanities and social sciences. The history of humanities education is analyzed, as well as its components. The author draws attention to the fact that the speed of transformation of human reality contributes to the rapid formation of the problem field and the insufficiently rapid reaction of education to it. The paper focuses on the aspect of experiencing in the learning process, as well as on the importance of combining sensory and rational experience. Ultimately, this will lead to the acquisition by a potential student of his or her own language, and the formation of authorship.

**Keywords:** humanities education, science, creativity, transformation, mediocrity, language of humanities.

Создатель данного произведения никоим образом не является философом, он не понял настоящей философской системы, он не знает, есть ли тут какая-нибудь система и завершена ли она; для его слабой головы уже достаточно самой этой мысли, а такую несчастную голову должен в наше время иметь всякий, поскольку у всякого есть эти несчастные мысли.

*Серен Кьеркегор «Страх и трепет»*

Существующее положение дел в гуманитарном образовании способствует тому, чтобы сделать несчастным всякого, кто имеет неосторожность связать с ним собственную профессию. Причина этого скрывается в доминировании абстрактного знания, имитации и профанации процесса гуманитарного образования, постепенной деградации всех вовлеченных в эту действительность людей.

По-прежнему не обнадеживают и предпринимаемые попытки осмыслить сложившуюся ситуацию и предложить более жизнеспособные стратегии гуманитарного образования. Существует ли у того, что в наше время обозначает себя как гуманитарное образование, потенциал к метаморфозам? Данный вопрос предполагает серьезный разговор о гуманитарном образовании. А возможно ли сегодня говорить серьезно об этом? Нет ли ощущения утраты способности к такому разговору, потери понимания того, что оно из себя должно представлять?

Среди работ Питера Брейгеля есть картина «Сорока на виселице» (1568). Сюжет картины прост: в центре изображена виселица, на которой сидит сорока, а возле виселицы пляшут крестьяне. Они уже не обращают внимания на виселицу. Та не смущает героев картины и не пугает, не портит им настроения. Виселица – фрагмент их действительности.

В нашей действительности нам доступно множество текстов о том, что такое гуманитарное образование. Однако их способность реально изменить ситуацию в лучшую сторону мизерна. Не существует иллюзий в том, что данная попытка выявить некоторые тенденции и нащупать пути их изменения безнадежна. Смиряет только то, что у Сизифа никогда не может быть другой участи и камень не может оставаться без движения.

### ***Кризис гуманитарного образования в современном мире***

Сегодня гуманитарное образование оказалось в сложной ситуации. Естественные науки демонстрируют впечатляющий прогресс в формировании знания человека о мире. Это позволяет трансформировать действительность быстрыми темпами, создавая те новые научные направления, развитие которых требует технического и естественнонаучного образования, что, в свою очередь, обосновывает его востребованность. Все это создает почву для ожидания открытий, прорывов в медицине, информационных технологиях, освоении космоса и пр. Однако то, что происходит сегодня в сфере гуманитарных и социальных наук, все чаще связывается с представлением о надвигающейся катастрофе (Deresiewicz 2015). XX век и начало XXI века демонстрируют непрерывные глобальные катаклизмы, которые приводят к кризисам гуманитарной сферы. В этом смысле ожидание «открытий» в гуманитарном знании можно выразить радикальным высказыванием Мартина Хайдеггера «Only a God can save us» (Беседа 1966). В описанной ситуации у гуманитарных и социальных

наук не так уж и много вариантов дальнейшего развития. Можно «сдаться» естественным и техническим наукам, попытаться занять нишу в экспертизе тех трансформаций, которые вызывают современные технологии, в надежде замедлить, таким образом, дегуманизацию общества. Второй вариант – искать потенциал метаморфоз гуманитарного образования.

Развитие современного мира выявляет тенденции с крайне негативными для гуманитарного образования последствиями и сценариями. Ситуация усложняется экономическими кризисами, снижением роста мировой экономики, финансовой нестабильностью, уменьшением количества платежеспособных родителей и самих абитуриентов. Не удивляет, что японские университеты отказываются от подготовки специалистов в сфере гуманитарных и социальных наук (Grove 2015). Снижение финансирования высшего образования в Финляндии вынудило Хельсинкский университет сократить 1000 сотрудников к 2017 году (Bothwel 2017). Система образования в странах Северной Европы, включая Литву, движется к слиянию университетов и уменьшению их общего числа (Else 2017). В процессе объединения университетов, как правило, больше всего страдает гуманитарное образование. В Великобритании сокращение финансирования образования не затронуло только фундаментальные и инженерные науки (Adams 2014). В Америке растет уровень недоверия истеблишмента к качеству высшего образования, при этом критика в первую очередь направлена в сторону либерального образования. Большинство республиканцев в США полагают, что такое обучение не приносит никакой пользы стране (Busteed). Избыточность на рынке труда специалистов, получивших гуманитарное образование, приводит к обесцениванию последнего (Jaschik 2017). Это ставит некоторые либеральные колледжи США перед выбором – либо радикально трансформироваться, либо закрываться (Seltzer 2017).

Причины девальвации престижа гуманитарных и социальных наук кроются в их нынешнем состоянии. Они начинались в немецкой традиции как «науки о духе» («Geisteswissenschaften»). Но, к сожалению, в процессе становления этих наук «дух» исчез. Гуманитарные и социальные науки в XX веке сформировали анонимное по своей природе знание о человеке. Это знание «анатомировало» человека и социальную реальность, создав такую мозаику, из которой нет возможности, да и совершенно бессмысленно, собирать какой-то целостный образ. Целостное знание человека о себе в мире, «знание Леонардо да Винчи», превратилось в огромное количество дисциплин со своим понятийным аппаратом, постоянно находящимся в конкуренции между собой и отстаивающих свою исключительную важность. Об этой опасности предупреждал еще Вильгельм Дильтей: «Наука об обществе (социология), науки нравственные, исторические, историко-культурные – все эти обозначения страдают одним и тем же пороком: они слишком узки применительно к предмету, который призваны выражать» (Дильтей 2000).

Гуманитарное образование, осуществляемое посредством преподавания отдельных, разрозненных дисциплин, рискует утратить свой смысл, поскольку игнорирует способность обращения к целостности человеческой жизни. Это противоречит самой природе гуманитарного знания, которое формировалось, начиная с последней трети XIX века, в своем обособлении от естественнонаучного знания, именно как попытка обозначения специфики и своеобразия этой целостности.

В попытке осмыслить знания отдельных дисциплин сегодня мы сталкиваемся с трудностями, поскольку гуманитарное образование оказалось перегружено категориями и понятиями, смысл и реальное содержание которых прояснить почти невозможно. Еще более сложную картину мы сможем наблюдать, если попытаемся применить такое знание на практике, к самому себе. Тексты утратили способность быть жизненными ориентирами. Эпигонство практически похоронило возможность адекватной ориентации в многообразии текстов. Сложившаяся парадигма образования усугубляет ситуацию, наталкивая на манипулирование понятиями и категориями, построение универсальных конструкций, оно довольствуется рассуждением об «анонимном человеке». XX век превратил понятие «человек» в абстракцию, ничего не означающий термин, который применим всякий раз, когда возникает необходимость. «Нас обучают на протяжении всей нашей жизни в абстракции, в вымысленности, и мы вырабатываем некоторую способность, – якобы силу, – отождествлять себя с ней, преподавать эту вымысленность и усугублять ее. А потом мы вдруг обнаруживаем себя на улице и там слышим вопль, этот вопль чужд нам. Он непривычен. Он – иная реальность». Эта мысль принадлежит Джорджу Штайнеру. В настоящее время он является профессором сравнительной литературы Вайденфельда в Оксфордском университете, профессором поэзии Чарльза Элиота Нортон в Гарвардском университете и Чрезвычайным членом Черчилльского колледжа в Кембриджском университете.

Гуманитарное образование больше не способно ориентировать человека быть ответственным за самого себя, за свою жизнь и поступки. Правилom стало игнорировать то, что является исключением из правил, – жизнь индивидуального конкретного человека. Человек теперь получает не образование, а профессию. По-видимому, образование (*Bildung*) уже без остатка заменено профессиональной подготовкой (*Ausbildung*). Но дает ли она образование? В рассказе Айзека Азимова «Профессия» показана природа такого «образования». Один из героев задает другому вопрос: «А кто создает образовательные ленты? Специалисты по производству лент? А кто же тогда создает ленты для их обучения? Специалисты более высокой квалификации? А кто создает ленты... Ты понимаешь, что я хочу сказать. Где-то должен быть конец. Где-то должны быть мужчины и женщины, способные к самостоятельному мышлению» (Азимов 1991).

Феномен, природу которого Хосе Ортега-и-Гассет показал в книге «Восстание масс» еще в 1939 году, вызвал к жизни целый ряд новых явлений в XX веке. В том числе и «массовое образование». Его неотъемлемой частью стала бюрократия, неизбежно все регламентирующая и нивелирующая. Доступность образования привела к неизбежной девальвации его качества.

Так называемая научная объективность в гуманитарных и социальных науках, ориентированная на универсальные обобщения, создание теорий и концепций, исключила из гуманитарного образования то, что относится к творчеству. Речь идет, прежде всего, о художественном или драматическом искусстве, поэзии, музыке, литературе. Попытки научного осмысления этих видов творчества нашли выражение в литературоведении, искусствознании, появлении всевозможных критиков искусства. Это произошло потому, что произведения искусства стали чрезвычайно сложным явлением для понимания человека «массовой культуры». Прочитать критику о произведении искусства или краткое содержание литературного текста стало нормой. Понимание уступило место наслышанности.

В этой наслышанности потерялся ключевой смысл гуманитарного образования – трансформация индивидуального мышления, способного к творческому решению проблем, встающих перед современным человеком. Гуманитарное образование должно подготовить человека к реальной жизни за стенами университета. И проблемы, с которыми сталкивается человек, могут быть гораздо более серьезными, чем несостоятельность в той или иной профессии. Жизнь все больше отдаляется от идеалов комфортного существования. Она проявляет свою жесткость, становясь все более драматичной по своему характеру. Глубже погрузиться в эту мысль можно, например, через трагедии Софокла «Антигона» или «Царь Эдип», которые наилучшим образом передают природу, непредсказуемость и драматизм жизни.

Утрата ощущения драматизма жизни способствует ее механическому протеканию, когда индивидуальный выбор человека уступает место общественным нормам – каким будет его образование, какую профессию должен получить, на ком жениться и сколько детей иметь, сколько зарабатывать и в каком возрасте пойти на пенсию. Итогом такой жизни может быть строка из произведения Льва Толстого «Смерть Ивана Ильича»: «Прошедшая история жизни Ивана Ильича была самая простая и обыкновенная, и самая ужасная» (Толстой 1982: 61). Эпоха Просвещения, проповедовавшая *ratio*, заместила одну из ключевых древнегреческих добродетелей – чувство меры, а с ней и чувство прекрасного. С утратой человеком чувства меры связана целая череда трагических явлений. Человек убил Бога, почти расправился с природой, потерялся в массе себе подобных и стоит на пороге того, чтобы окончательно лишиться собственной сущности.

В работе «The Present Age» (1846) Кьеркегор пишет: «Все больше и больше личностей из-за своего вялого бескровия стремятся стать ничем, с тем только



чтобы быть общественностью – этим абстрактным целым, которое к тому же весьма нелепо образуется: общественность возникает тогда, когда все ее участницы становятся третьими лицами (наблюдателями). Эта ленивая масса, которая ничего не понимает и ничего не делает, эта галерка, ждущая развлечений, вскоре предается идее о том, что все, кем-либо когда-либо созданное и достигнутое, было сделано лишь для того, чтобы предоставить ей пищу для сплетен» (Kierkegaard 1962).

### **Призвание гуманитарного образования**

В статье «Посредственность как социальная опасность» поэтесса Ольга Седакова подтверждает диагноз, поставленный человеку Сереном Кьеркегором (*lazy mass*), Федором Достоевским («всемство»), Львом Толстым («Иван Ильич»), Мартином Хайдеггером («man»), Хосе Ортега-и-Гассетом («масса»), Робертом Музилем («человек без свойств»), Джорджо Агамбеном («человек без содержания»), Ханной Арендт («банальность зла») и Джанни Ваттимо («ослабленное мышление»). Речь идет о *посредственности*. Ее природа раскрывается фразой Софокла: «Блаженна жизнь, пока живешь без дум».

Вместе с тем человек не является посредственным от рождения. Это приобретенное увечье. Посредственность – индивидуальный выбор человека. Вернее, индивидуальный отказ прилагать усилия, нежелание сталкиваться с интеллектуальным или эмоциональным напряжением, отсутствие воображения и стремления к творческой реализации. Посредственность не следует понимать как антоним гениальности, скорее, речь должна идти о конкретной способности сопротивляться общему, где ответственность и мужество переплетаются и требуют от человека не просто позиции, но поступка.

Катастрофа гуманитарного образования заключается в том, что оно (как никогда прежде) не просто способствует отказу человека от того, чтобы прилагать усилия по воспитанию самого себя, но и поощряет его к этому. И речь здесь идет не о проблеме последнего поколения, которое сейчас приходит в университет. Это тенденция. Несколько поколений вошли в замкнутый порочный круг, воспроизводящий самого себя. Школа и родители открещиваются от воспитания, университет от образования, рынок труда от качества выпускающихся из университетов специалистов.

Школа считает, что воспитывать должны родители, а родители считают, что школа. При этом проблема воспитания неразрывно связана с элементарным общением к культуре чтения. Имеется в виду не принуждение к чтению, а возможность сочтения, обсуждения, сопонимания текстов родителями и детьми. Сегодня без способности читать невозможно приобщиться к традиции – той традиции, без которой нельзя состояться, получая гуманитарное образование. Традиции, без понимания природы которых невозможно создать что-то прин-



ципиально новое или сделать жизнеспособным давно забытое и оказавшееся на периферии. К сожалению, сложившаяся тенденция не утешает.

Нужно признать, что школьное образование на постсоветском пространстве, в основе которого лежит не развитие творческого потенциала ребенка, а его дисциплинированность, – умение подчиняться, умение пересказывать, умение компилировать и имитировать – сегодня калечит. Трагедией является то, что происходит сегодня со средним образованием в Беларуси. Здесь до сих пор школьники сталкиваются с торжественной клятвой быть настоящими пионерами и продолжать дело «великого» Ленина в год 100-летия Октябрьской революции (Мельничук 2017). Это маленький фрагмент мозаики белорусского образования, которое стало частью Болонского процесса и сейчас официально признано в Европе и тем самым является частью более глобальных мозаик, из которых собирается картина современного гуманитарного образования.

Доступность гуманитарного образования, низкое качество преподавания, абстрактное содержание, все, что относится к массовому образованию, приводит к следующим последствиям: те, кто могут, хотят и способны его получить, утрачивают способность к развитию, считая, что на фоне тех, кто не хочет и деградирует, они выглядят вполне достойно. И тогда вместо творчества появляется имитация, вместо авторства – плагиат, вместо понимания – мнение, вместо знания – наслышанность, вместо образования – специальность. Речь идет не только о феномене постсоветских реалий. Проблема гораздо шире, и, увы, это становится глобальной тенденцией. Немецкий философ науки Юрген Миттельштрасс в статье «Будущее науки и настоящее университета» пишет: «Несомненно, университеты в Германии находятся в трудном положении: они постоянно растут, но их реноме становится все хуже. Здесь воспроизводится посредственность, культивируется необузданность, программируется высокая безработица и транжирируется много времени и денег». Иными словами, представление об «образованном человеке» опирается на то, что он посещал лицей или гимназию, цитирует Гёте, имеет понятие, что такое структурализм, читал Зигмунда Фрейда и Карла Маркса, догадывается, что кроется за непорочным зачатием, и может поддержать беседу об эволюционной теории. Такой человек подобен универсалу: он знает обо всем понемногу и ничего не знает глубоко (Миттельштрасс 2013: 113). Еще Гераклит констатировал этот диагноз следующим образом: «Многознание уму не научает». Ольга Седакова оценила происходящее как «новое варварство» (Седакова 2005).

Посредственность никогда не задает вопросы, посредственность всегда знает ответы. При этом нужно принять, что проблема существовала давно, но никогда прежде она не приобретала таких масштабов. Тоталитарным и пост-тоталитарным странам не нужны герои. Им важно иметь критическую массу толпы, которой можно манипулировать. Кьеркегор писал: «Публичность – это идея, которая никогда бы не пришла в голову людям в древности, поскольку

те люди *en masse in cogroga* (лат.) предпринимали действия в любой ситуации и несли ответственность за каждого индивида среди них, и каждый индивид должен был лично, без исключения, явиться и представить свое решение для одобрения или осуждения. Когда впервые разумное общество претворяет конкретную реальность в ничто, тогда Медиа создают эту абстракцию, “публичность”, которая состоит из несуществующих людей, которые никогда не едины и не смогут объединиться одновременно в какой-либо ситуации или организации, но в то же время они держатся вместе, как единое целое. Публичность – это тело, более многочисленное, чем люди, которые составляют его, но это тело никогда не покажет себя; на самом деле, у него никогда нет единого образа, потому что оно абстракция. В то же время эта публичность растет, чем больше времена становятся бесстрастными и рефлексивными и уничтожают конкретную реальность; это целое, публичность вскоре поглотит все» (Kierkegaard 1962).

Посредственность, о которой пишет Кьеркегор, получила значительный импульс к становлению в качестве общественного феномена в XX веке. Она всегда приумножалась при тоталитарных режимах, особенно при коммунизме и фашизме. Проблема в том, что те же самые тенденции по инерции проявляются в посттоталитарных странах, но уже под флагом демократии. Они хорошо узнаваемы в «Скотном дворе» (1945) Джоржа Оруэлла. Не меньшей опасностью посредственность становится и для стран с длительной традицией демократии, где она обрела возможность активно участвовать в политических решениях. Сейчас эта тенденция набирает все большие обороты и имеет тревожные последствия для хрупкой стабильности в этом мире, так как единственным языком такой «демократии» становится язык конфликта. Иными словами, демократия в том виде, в котором она была воссоздана в эпоху Просвещения, оказалась сегодня в ситуации глубокого кризиса и требует серьезного переосмысления, а решение проблемы посредственности становится ключевым вызовом для гуманитарного знания (Berkowitz 2017). Не стоит ли в этой ситуации вернуться к тому, что было начато еще Иоганном Георгом Гаманом, продолжено Сереном Кьеркегором и Фридрихом Ницше, а в XX веке исследовано Мартином Хайдеггером, затем Максом Хоркхаймером и Теодором Адорно?

### ***Гуманитарное знание как узнавание самого себя***

В гуманитарном образовании незнание ставит перед человеком задачу узнать самого себя – быть самим собой. Узнавание, как писал Аристотель, – это переход от незнания к знанию, переломный момент, основа каждой трагедии (Аристотель 1957). И в этом трагедия гораздо ближе к человеческой жизни, чем комедия. О важности узнавания самого себя для древних греков свидетельствует и надпись на храме в Дельфах – «познай самого себя». Сегодня ее можно считать ключом ко всей европейской интеллектуальной традиции.

Узнавание самого себя не предполагает фиксированного знания. Узнавание указывает на то, что знание каждого человека о себе никогда не существовало в фиксированном виде и что узнавание – это то, что каждому предстоит еще совершить. Узнавание всегда смутно, оно ускользает и требует постоянных усилий от человека. Открытие самого себя и знакомство с собой же и является ключевой задачей гуманитарного образования. Образование должно способствовать нахождению каждым человеком того внутреннего потенциала, который позволит создать собственный неповторимый образ. И этот процесс неисчерпаем по своей природе. Временная составляющая жизни каждого человека требует от него постоянных усилий по адаптации своего образа к действительности. Сегодня действительность еще менее статична и прозрачна, чем была когда-то. Непредсказуемость действительности и скорость проявления этой непредсказуемости вынуждает человека к постоянному напряженному узнаванию себя. Иными словами, каждый должен непрерывно быть проблемой для себя, чтобы видеть реальность в пределах своего горизонта и соотносить с ней свою действительность.

Гуманитарное знание – это необходимая основа для социального знания, и разговор не должен идти об их разделении. Именно гуманитарное знание является необходимым фундаментом для социального знания, а не наоборот. Человек должен быть готовым к пониманию Другого, к осмыслению тех или иных социальных проблем, к совместной деятельности и всем формам участия в гражданском обществе. При этом гуманитарное знание всегда будет ориентировано на разрешение тех социальных проблем, которые встают перед человеком, в решении которых он заинтересован сам. Только так можно избежать ситуации конфликта, который является излюбленным языком посредственности, и защитить себя от зависимости, от неосознанного вовлечения в болтовню об идеалах гражданской жизни. Антиутопии Евгения Замятина «Мы» (1920), Джорджа Оруэла «1984» (1949), Олдоса Хаксли «О дивный новый мир» (1924) как никогда узнаваемы в нашей действительности.

Сегодня язык научных текстов практически утратил возможность воздействовать на молодого человека. Этим языком создается действительность, в которой общее всегда игнорирует конкретное, названное не соответствует реальному содержанию, где существенное погребено под грудой периферийного. Язык гуманитарного знания не просто должен «объяснять» человека и его мир, он должен быть наделен энергией, чтобы воздействовать на них, чтобы побудить человека трансформироваться. Возможно ли сегодня в этом обобщенном многознании, созданном языком гуманитарной науки, обнаружить потенциал гуманитарного образования, узнать самого себя?

Парадоксальным является то, что произведение искусства зачастую обладает большим потенциалом к процессу узнавания самого себя в постижении реальности, чем научные тексты. Природа этого феномена скрыта в характере

самого переживания, которое способно вызвать произведение искусства. Переживание является ключевым элементом в узнавании самого себя. Оно требует от человека физических, эмоциональных и интеллектуальных усилий. Узнавание самого себя нельзя назвать приятным и простым процессом. Когда человеку впервые становится понятно, что ему необходимо с собой сделать, чтобы называться человеком, ему становится страшно и трепетно и количество «проклятых» вопросов переполняет его. В понимании природы этого переживания и раскрывается гуманитарное знание каждого человека о самом себе, а задача гуманитарного образования в том, чтобы это переживание смогло осуществиться.

О силе произведений искусства можно судить, например, по творчеству таких авторов XX века, как Эдвард Мунк и Огюст Роден. Гуманитарное знание в их исполнении – это и «Крик» Мунка (1893) и «Мыслитель» Родена (1882). Образы, созданные этими авторами, подталкивают нас к осознанию того, что гуманитарное знание – это крик отчаяния от понимания того, где ты оказался вопреки своей воле, как ты сможешь этим распорядиться и чем это все должно закончиться.

Произведения искусства сами являются итогом переживаний тех авторов, что их создали. Основанное на переживании творчество позволяет каждому, кто сталкивается с его результатом, узнать самого себя. Для этого никогда не достаточно первого взгляда. Произведения искусства требуют усилий для их понимания, требуют отказа от того, что лежит на поверхности, всегда нуждаются в многократных погружениях, требуют глубины понимания. Только в этом «археологическом аду» чрезвычайных индивидуальных усилий, неудовлетворенности и недопонимания рождается то переживание, которое для каждого станет индивидуальной истиной. И речь идет не только о картине – это справедливо относится и к художественному тексту, и к музыке, и к драматическому искусству, и к поэзии.

Способность к (со)переживанию должна стать одним из основных определений потенциала того или иного человека к гуманитарному образованию, как физические данные в спорте, слух в музыке, логическое мышление в математике. Конечно, (со)переживание – не единственный фактор, дающий надежду на успешную реализацию человеком своего призвания с помощью гуманитарного образования. Для этого также необходимы воображение, индивидуальный язык выражения, способность к суждению, способность к сотворчеству/перформативность и невероятные усилия.

Еще одно свойство, которое должно вырасти из способности к переживанию, – адекватная оценка качества собственного исполнения. Это своего рода индикатор собственных усилий. Глубина мышления способна проявиться лишь в неудовлетворенности собственными усилиями. Воображение формирует способность ценить новое. Оно всегда провоцирует храбрость, которая необходима при столкновении с новым. Кроме того, воображение, храбрость и усилия не-

обходимы для преодоления традиции, в поиске своего места в такой традиции. Это невозможно без собственного языка выражения. Вернее будет сказать, смеси языков – от языка сарказма до языка перевода. Именно это не только дает возможность быть услышанным, но и стать автором в широком смысле – человеком творчества. Рассудок формирует способность к поступку и ответственность за него. Эти качества напрямую связаны со способностью человека быть свободным. Иными словами, гуманитарное образование должно ориентировать на такие компетенции, которые не подвластны времени. А гуманитарное знание тогда становится знанием, когда оно применимо в непосредственной жизни. Использованный в статье пример с творчеством Питера Брейгеля мог бы быть небольшим ориентиром, тропой к пониманию того, что из себя должно представлять гуманитарное образование.

Гуманитарное знание всегда индивидуально, постоянно опирается на «здесь» и «сейчас» каждого конкретного человека. По-видимому, гуманитарное знание должно употребляться в единственном числе. Это то знание, которое неповторимо, которое целостно и является результатом собственных усилий по его приобретению, «перевариванию», пониманию и применению. Такое знание всегда будет чрезвычайно ценно для человека, так как достается ему его/ее собственным трудом. В то же время все то, что находится за пределами этого знания, можно смело использовать во множественном числе. Сейчас любые «знания» доступны. Их доступность гарантирует интернет. Но гуманитарное знание, или знание о самом себе, не существует в интернете. Там нет статей о том, что собой представляет история жизни каждого из нас. Там невозможно найти статью о нашем призвании, о том, как мы собираемся распорядиться собственной жизнью. В этом смысле гуманитарное знание защищает себя от компиляции и плагиата, его природа всегда оригинальна. Такое гуманитарное знание всегда будет неповторимо, всегда будет исключением в любом эксперименте.

Понимание того, что мы из себя представляем, должно способствовать умению этим воспользоваться. Что из себя представляет тот или иной человек как не возможность изменить свою собственную жизнь? Мы начинаем с текстов и с европейской традиции как первого шага на этом пути. Способность найти в текстах и традиции основание для сотворчества должна найти свое применение в первую очередь по отношению к возможностям своей собственной жизни, усилия по формированию которой зависят от самого человека. Задача гуманитарного образования – дать понимание того, как сформировать и реализовать потенциал гуманитарного знания в способность быть человеком, гражданином, профессионалом.

## **Гуманитарное образование как действительность**

Любая попытка реализовать в гуманитарном образовании то гуманитарное знание, о котором идет речь в этом тексте, всегда будет являться «аномальной» по отношению к существующей действительности. Сегодня образование замкнуто в учебной аудитории, в то время как реальная жизнь человека со всеми вызовами и проблемами разворачивается в мире за ее стенами. Жизнеспособность гуманитарного образования сейчас зависит от того, в какой степени оно сможет преодолеть игнорирование действительности и станет восприимчивым к факторам, ее формирующим. Речь идет об обращении гуманитарного образования к тем проблемам, путей решения которых еще нет, которые требуют индивидуальных и коллективных усилий каждого из участников учебного процесса – студентов и преподавателей. Однако нужно признать: сегодня скорость трансформации человеческой действительности такова, что проблемное поле формируется гораздо быстрее способности образования обратиться к нему. В таком случае крайне важно для гуманитарного образования ориентироваться на те ключевые исходные онтологические вызовы, которые встают сегодня перед человеком. Круг этих проблем – сам человек, его жизнь, мир. Казалось бы, обозначенные проблемы по своей природе являются достаточно абстрактными. И это на самом деле будет так, если, обращаясь к этим проблемам, мы проигнорируем следующие три момента. Во-первых, данные проблемы приобретают совершенно иное значение, если речь идет о жизни, мире, языке и образовании каждого конкретного человека. Во-вторых, гуманитарное образование должно ориентировать на понимание того, какими этот человек, его жизнь, мир, язык и его образование не должны быть. В-третьих, нельзя забывать призыв Эдмунда Гуссерля «Назад к самим вещам» («Zurück zu den Sachen selbst»), подразумевающий необходимость прояснения человеком природы ключевых для него проблем.

Если говорить о месте гуманитарного знания в учебном процессе, то оно в том или ином формате должно присутствовать в течение всего периода обучения. При этом важно понимать, что основы подобного образования должны быть заложены еще до поступления в университет, на уровне средней школы. Но действительность такова, что гуманитарное образование вынуждено на ранних стадиях обучения в университете компенсировать то, чего на самом деле были лишены студенты, – умение читать, писать, творить/создавать, мыслить самостоятельно и презентовать свои мысли публично.

Тональность, заданная первым годом университетского образования, должна иметь свое развитие на старших курсах. В этом смысле связующей нитью является способность читать и интерпретировать тексты. Глубина понимания текста невозможна без тех навыков, которые дает герменевтика. Вторым важным связующим элементом является перформативность гуманитарного знания. Это то,



что связывает процесс обучения и реальные проблемы за пределами учебной аудитории, на решение которых он студентов ориентирует. Третьим связующим элементом является преемственность знания, которую можно представить в эволюции трех ключевых обнаружений человеком самого себя – я как человек, я как гражданин, я как профессионал.

К такому представлению гуманитарного знания в учебном процессе наиболее близка модель Liberal Arts Education. Эта традиция американского образования все больше и больше находит сторонников на Европейском и других континентах. Либеральные колледжи и программы появились в Германии, Словакии, Киргизии и др. В последние пять лет либеральное образование стало активно развиваться и в русскоязычном пространстве. Однако имплементация этой образовательной модели в «чистом виде» всегда будет уязвима за пределами создавшей ее культурной традиции. Более продуктивным может быть путь творческой переработки зарубежного опыта и поиск модели, учитывающей локальную специфику, использование тех элементов либеральной модели, которые будут гармонично сочетаться друг с другом. Еще один важный момент – это пошаговая имплементация данной модели обучения, что дает возможность для необходимых своевременных корректировок. Первым шагом любого университета в этом направлении может быть модель общеуниверситетской подготовки Liberal Arts – то, что в англоязычной традиции образования обозначают как Core Curriculum.

С 2016 года Европейский гуманитарный университет реализует новую модель общеуниверситетской подготовки, которая на первом году обучения состоит из интенсивного курса «Язык и мышление» (6 ECTS), семинара первого года: «Введение в гуманитарное знание» (12 ECTS), иностранного языка (английский) (12 ECTS). На втором году обучения студентам предлагается семинар второго года: «Введение в социальные науки» (12 ECTS). На третьем и четвертом курсах студентам предстоит совмещать получение общегуманитарных и профессиональных навыков в рамках герменевтического семинара «Понимание и творчество» (12 ECTS).

В процессе реализации предлагаемой модели гуманитарного образования чрезвычайно важным становится первый год обучения студентов, когда задается тональность всему процессу образования. Первые попытки приближения к гуманитарному знанию могут строиться на столкновении с пятью фундаментальными проблемами: «Жизнь как задача и вызов», «Что значит быть человеком?», «Гуманитарное образование в современном глобальном мире», «Язык гуманитарного знания», «Гуманитарное знание как путь к самопознанию». Эти проблемы должны еще более целенаправленно фокусировать каждого студента на самом себе через поиск ответов на ключевые вопросы: «Что значит быть человеком?», «На что я могу надеяться в этой жизни?», «Стоит ли наша жизнь труда быть прожитой?», «В каком мире я хочу жить?», «Что я могу сделать, чтобы

изменить мир?», «Как мое мышление выражается в языке?», «Как я могу быть услышан?», «Какова природа моего знания о себе?», «Чего я не знаю о себе?», «Какие вопросы я должна/ен задать самой/му себе?». Эти вопросы по своей природе не имеют и не предполагают универсальных ответов, так как требуют от каждого индивидуальных усилий для их напряженного поиска. Это скорее процесс побуждения к творчеству, включая и усилия по сотворению самого себя, что должно вызвать еще большее количество вопросов к себе.

Понимание сути подобных вопросов и ответов на них невозможно без обращения к традиции. Насущной задачей гуманитарного образования является определение тех идей, имен, мыслителей и текстов, которые должны способствовать формированию гуманитарного знания. Это серьезная проблема для гуманитарного образования, так как количество созданных за несколько тысячелетий текстов требует значительной осторожности в попытках их отбора и вовлечения в процесс гуманитарного образования. Важно иметь несколько смысловых ориентиров при формировании соответствующих антологий. К сожалению, нынешнее состояние гуманитарных и социальных наук в качестве институциональных (университетских) практик привело к тому, что осмысление традиции как основы для сотворчества (речь идет в том числе и об исследованиях) стало игнорироваться. В свою очередь это способствовало феномену эпигонства, который стал распространенной практикой создания учебных материалов в гуманитарном образовании. В итоге многие ориентиры были утрачены, а жизнеспособные идеи похоронены под тем грузом, который имеет статус «second hand». Поэтому важна ориентированность на те произведения, которые стали попытками обозначения радикального переосмысления традиции. Важно учитывать, что это должны быть тексты, к которым необходимо будет обращаться раз за разом, на протяжении каждого года обучения, а быть может, и на протяжении всей жизни.

В течение интенсивного периода в рамках курса «Язык и мышление» студенты погружаются в осмысление ключевого для всего гуманитарного образования вопроса: что значит быть человеком? Обращение студентов к фрагментам текстов Антона Чехова, Фридриха Ницше, Франца Кафки, Германа Гессе, Михаила Булгакова, Ханны Арендт представляет собой во многом первую для обучающихся попытку столкновения с ключевыми идеями, мыслителями и текстами, задает тональность вхождения в культуру чтения и интерпретации, ориентирует на самостоятельное мышление и способы его выражения. Важным элементом антологии стали произведения искусства, которые с самого начала нацеливают студентов на обращение к целостности человеческого опыта. В рамках семинара студенты стремятся приблизиться к пониманию произведений Поля Гогена «Откуда мы пришли? Кто мы? Куда мы идем?» (1898) и «Башмаки» Винсента Ван Гога (1886), «Слухи» (1939) Пауля Клее и др.

Неизбежное столкновение с текстами, понимание которых требует значительных усилий, вызывает потребность в формировании навыков чтения. Процесс образования должен быть построен так, чтобы у студента была необходимость прочитывать текст несколько раз. Только таким образом можно добиться погружения в литературное произведение, избежать соблазна прочесть краткое содержание текста или считать, что знание сюжета – это финальный результат по постижению произведения. В процессе работы с текстом необходимо получить несколько смысловых фокусировок. Если в первый раз достаточно впечатлений и понимания основной сюжетной линии, то вторая смысловая фокусировка требует погружения в контексты того или иного произведения, понимания тех сил, которые вызвали произведение к жизни тем или иным автором. У третьего этапа прочтения всегда должна быть фокусировка на самом читающем: в чем состоял процесс «узнавания» самого себя? В четвертом прочтении важно найти то, что не просто является жизнеспособным в произведении, но может стать основой для перформативности, то, что можно вынести за пределы учебной аудитории, то, что читающий может положить в основу своего поступка. Пятое и последующие обращения к тексту неизбежны по прошествии определенного периода времени, когда идеи того или иного текста начинают выходить на передний план при работе с другими литературными произведениями. Такой «герменевтический круг» можно сформировать через групповые и индивидуальные задания. Только раз за разом погружаясь в текст, можно попытаться избежать «скольжения по поверхности» – того, что способствует формированию навыков имитации.

Поиски ответов на эти вопросы осуществляются в процессе последовательной подготовки трех индивидуальных эссе студентов. В рамках курса «Язык и мышление» студенты отвечают на вопрос «Что значит быть человеком?». При прохождении семинара первого года «Введение в гуманитарное знание» им предстоит обнаружить себя «между прошлым и будущим». В течение учебного года студенты готовят два эссе: первое – «Моя жизнь как история», второе – «Моя жизнь как призвание». Эти простые на первый взгляд темы являются невероятно сложными в плане их реализации. Ответы на поставленные вопросы предполагают своего рода «археологические раскопки» самого себя, и это почти всегда связано с тем, что лучше всего воздействует на человека, тем, что ассоциируется с моментами сильных переживаний в его жизни. Проблеме нахождения себя между прошлым и будущим посвящена, например, притча Франца Кафки «Он», демонстрирующая не просто связь прошлого и будущего в жизни человека, но их постоянное противостояние друг другу. Обращение к историзму в контексте собственной жизни дает человеку шанс приблизиться к осмыслению того потенциала, которым он обладает, и того, каким образом им следует распорядиться. Ницше писал: «Погляди на стадо, которое пасется около тебя: оно не знает, что такое вчера, что такое сегодня, оно скачет, жует траву, отдыхает,

переваривает пищу, снова скачет, и так с утра до ночи и изо дня в день, тесно привязанное в своей радости и в своем страдании к столбу мгновения и потому не зная ни меланхолии, ни пресыщения» (Ницше 2013). Попытка осмысления человеком своего настоящего состояния через анализ индивидуальной истории, его/ее сформировавшей, способствует пониманию того, как распорядиться этим потенциалом, как «создать» себя, как реализовать свое призвание. Такой подход дает возможность студенту избежать соблазна компилирования или плагиата, как это часто происходит при написании подобных письменных работ. Сам формат эссе предполагает оригинальность текста.

Важно отметить, что оценивание таких эссе связано с определенной спецификой. Наименьшую роль в этом оценивании должны иметь формальные требования, в то время как наибольшего поощрения может заслуживать глубина и искренность. Стоит стремиться к тому, чтобы эссе не оценивалось в баллах преподавателем вообще. Задача последнего должна состоять не столько в оценивании письменной работы, сколько в том, чтобы дать возможность студенту написать эссе, которое появится на пределе его/ее эмоциональных и интеллектуальных усилий. Противоположностью ему будет эссе, выполненное формально, где жизнь человека представлена как стандартное линейное развитие от рождения через детский садик к школе и далее. Важной является эволюция текста от первого варианта к последующим, что будет демонстрировать глубину погружения в себя.

Курсы «Язык и мышление» и семинар первого года «Введение в гуманитарное знание» являются образовательным пространством для совместной работы студентов и преподавателей. Подобный формат работы включает обсуждение ключевых проблем курса, анализ и интерпретацию предложенных текстов, а также выполнение групповых и индивидуальных заданий как в учебной аудитории, так и за ее пределами. Таким образом формируются практические компетенции студентов, необходимые для их успешного включения в современные социальные процессы. В гуманитарном образовании среда/атмосфера и предоставляемые ею возможности для осмысления себя становятся важнее традиционных форм изложения материала, утративших сегодня свою эффективность. Для студентов узнавание себя происходит в сравнении с другими, теми, с кем они одновременно начали погружение в проблематику гуманитарного знания. Как писал Герман Гессе: «Мы можем понять друг друга; но объяснить может каждый только себя» (Гессе 2000). Преподавателю важно быть человеком, который собственным примером способен дать каждому студенту то самое зеркало, в котором он будет способен узнавать себя. Тем самым преподаватель из формата человека «знающего» переходит в формат человека, ориентирующего студента, направляющего и предупреждающего об опасности «не состояться». Это важный момент, который практически превращает преподавателя в «продюсера» того или иного студента, определяющего индивидуальную траекторию обучающегося в про-

цессе образования. При этом необходимо отдавать себе отчет в том, что такого результата зачастую очень трудно или практически невозможно достигнуть в рамках учебной аудитории. Этого скорее возможно добиться путем включения преподавателя в процесс подготовки творческих заданий вместе со студентами. Подобный подход дает студенту понимание того, что гуманитарное знание – это не то, с чем сталкивается лишь студент в учебном процессе, но то, что необходимо самому преподавателю, и человеку как таковому в том числе.

Еще одной важной проблемой процесса обучения является язык гуманитарного образования. Тотальная глухота к слову, приобретенная в школе, неспособность оторваться от мобильного телефона, отсутствие элементарных норм воспитания требуют сегодня от преподавателя невероятных усилий, направленных на то, чтобы быть услышанным. Язык гуманитарного знания должен не просто транслировать информацию, «объяснять», он должен обладать энергией, которая будет создавать необходимое напряжение, способное заставлять меняться. В европейской традиции ярким примером подобной демонстрации является язык древнегреческой трагедии, например «Антигоны» Софокла.

Процесс формирования гуманитарного знания в рамках гуманитарного образования невозможен без понимания перформативной природы этого знания. Иными словами, знание, сформированное гуманитарным образованием, становится таковым только после попытки применить его на практике. Студенты, сталкивающиеся с той или иной проблемой, требующей поиска путей ее решения, могут обсудить ее и сформировать свое представление о ней, однако этого недостаточно для того, чтобы уметь ее решить. Реальное представление о проблеме и ее решении появится только после практических усилий в данном направлении. Гуманитарное образование должно соединять в себе обучение в университетской аудитории и обучение за пределами университета в реальной практической деятельности, посредством обучения действием. Это дает необходимую возможность ориентировать студента не просто на усвоение знания, а на его самостоятельное приобретение.

Наиболее приемлемым форматом гуманитарного образования в указанном аспекте является проектная работа, которая позволяет обрести практические навыки. Это то, что требует не просто усвоить нечто в аудитории, но и вынести это нечто за ее пределы, объяснить понятие другим и увлечь, вовлечь их в совместное практическое действие. В этом смысле творческие проекты являются наиболее плодотворной формой активности. Примером такой активности может быть проект «Визуальная новелла», реализованный студентами первого курса в 2017/18 учебном году. В качестве проекта студенты подготовили свой текст новеллы, в основу которой был положен ряд жизненных выборов, с которыми сталкивались герои произведений Германа Гессе «Петер Каменцинд» и Льва Толстого «Смерть Ивана Ильича». В рамках проекта каждый желающий получал возможность столкнуться с целым рядом непростых жизненных выборов, ко-

которые встают перед каждым человеком, что способствовало формулированию целого ряда содержательных вопросов, и поиску ответов на них должно ориентировать гуманитарное образование. Кроме этого, подготовка каждого проекта является коллективным опытом, в рамках которого гуманитарное знание становится востребованным с самых первых этапов обсуждения идеи проекта и возможностей в его реализации. Тем самым практическая реализация творческого проекта требует от каждого участника не просто глубокого содержательного погружения в проблему, но и навыков коммуникации, тайм-менеджмента, формирования представлений о качестве, индивидуальной и коллективной ответственности, навыков публичной презентации полученных результатов.

### **Заключение**

Таким образом, следует признать, что жизнеспособность гуманитарного образования зависит от его собственной открытости к трансформациям. Метаморфозы современного гуманитарного образования должны быть направлены на разрушение стереотипов массового образования. В конечном счете это то, что формирует навыки человека, который не просто является противоположностью посредственности, но и способен ей противостоять. Призванием гуманитарного образования в начале XXI века является формирование такого состояния мышления человека, которое требует от него усилий по узнаванию самого себя, способного вызвать сильные переживания. Основой для таких переживаний в человеке должно стать объединение чувственного и рассудочного опыта. Язык поэзии, музыки, произведения художественного или драматического искусства обладают значительным потенциалом для этого. Итогом этих драматических переживаний, возможно, станет обретение каждым отдельным человеком своего собственного языка и, соответственно, потенциальная возможность реализовать себя как автора в самом широком смысле.

### **Литература**

- Азимов, А. Профессия // Айзек Азимов. Избранное. М.: Мир, 1991.
- Аристотель. Книга IV. Поэтика. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957.
- Гессе, Г. Демиан. История юности Эмиля Синклера. М.: Азбука, 2000.
- Дильтей, В. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Введение в науки о духе / под ред. А.В. Михайлова и Н.С. Плотникова; пер. с нем. под ред. В.С. Малахова. М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. С. 270–730.
- Миттельштрасс, Ю. Будущее науки и настоящее Университета // Логос. М: Фонд Институт экономической политики им. Е.Т. Гайдара. 2013. № 1.
- Ницше, Ф. Несвоевременные размышления: «О пользе и вреде истории для жизни». СПб: Лениздат, 2013.



- Седакова, О. Сергей Сергеевич Аверинцев: воспитание разума // *Континент*. 2005. № 126.
- Толстой, Л.Н. Собрание сочинений: в 22 т. М.: Художественная литература, 1982. Т. 12.
- Deresiewicz, William. *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. Free Press, 2015.
- Беседа сотрудников журнала «Шпигель» Р. Аугштайна и Г. Вольфа с Мартином Хайдеггером 23 сентября 1966 г. // Heidegger.ru [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.heidegger.ru/shpigel.php>
- Татьяна Мельничук. Патриоты поневоле: что будет, если не стать октябрёнком в Белоруссии (27 июня 2017) // BBC Русская служба [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bbc.com/russian/media-40422942>
- Brandon Busteed. Higher Education: Drop the Term «Liberal Arts» // Gallup [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.gallup.com/education/231746/higher-education-drop-term-liberal-arts.aspx>
- Ellie Bothwell. Finland's Brain Drain (January 19, 2017) // Inside Higher Ed. [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.insidehighered.com/news/2017/01/19/finlands-universities-fear-brain-drain-following-budget-cuts>
- Jack Grove. Social sciences and humanities faculties 'to close' in Japan after ministerial intervention (September 14, 2015) // The World University Rankings [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-intervention>
- Holly Else. University mergers planned in Lithuania (May 10, 2017) // The World University Rankings [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.timeshighereducation.com/news/university-mergers-planned-lithuania>
- Richard Adams. Lower government funding will hit university teaching budgets in England (First published on Wed 26 Mar 2014) // The Guardian [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.theguardian.com/education/2014/mar/26/lower-government-funding-university-teaching-england>
- Rick Seltzer. Days of Reckoning (November 13, 2017) // Inside Higher Ed. [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.insidehighered.com/news/2017/11/13/spate-recent-college-closures-has-some-seeing-long-predicted-consolidation-taking>
- Roger Berkowitz. The Four Prejudices Underlying Our Crises of Democracy (Oct. 15, 2017) // Medium [Electronic resource]. Mode of access: <https://medium.com/amor-mundi/the-four-prejudices-underlying-our-crises-of-democracy-51833aeb6e82>
- Scott Jaschik. The Shrinking Humanities Job Market (August 28, 2017) // Inside Higher Ed. [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.insidehighered.com/news/2017/08/28/more-humanities-phds-are-awarded-job-openings-are-disappearing>
- Søren Kierkegaard. *The Present Age and of the Difference Between a Genius and an Apostle*, trans. Alexander Dru (New York: Harper Torchbooks, 1962) // The History Guide [Electronic resource]. Mode of access: [http://www.historyguide.org/europe/present\\_age.html](http://www.historyguide.org/europe/present_age.html)

Олег Бреский

## ПОНИМАНИЕ, ПРЕПОДАВАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ПРАВА

Oleg Bresky

### Understanding, teaching and applying law

The article is devoted to the problems of the integrated vision of the law as a practice and profession, on the one hand, and as an education, on the other hand. The article defines the conditions for combining and interdependence of the two areas that form the phenomenon of law in the context of their non-synchronous development in the contexts of the processes of social differentiation and commodification.

### I.

Герберт Харт утверждает, что право – это прежде всего система; сердцем этой системы является комбинация первичных норм (обязательств) с вторичными нормами (понимания, изменения и применения права) (Харт 2007: 78). Даже нормативисты не могут не признавать непосредственного значения, какое имеют для права его понимание, интерпретация и преподавание, т.е. такие его элементы, которые не являются нормами, но без которых не существует и само право. Эти основания связаны непосредственно со структурами мышления. Ганс Кельзен такого рода связь норм с вненормативными основаниями обозначает понятием «основной нормы», которая является мысленным произведением, продуктом нашего сознания для обоснования всего правопорядка в целом<sup>1</sup>. Основная норма обеспечивает легитимность

---

<sup>1</sup> Если право применяется неким правовым органом, то такой орган должен установить смысл применяемой им нормы, т.е. истолковать эту норму. Толкование есть духовная деятельность, которая

и рациональность правопорядка. Правовые нормы погружены в процесс понимания, образуют с ним одно целое, зависят от способов и приемов понимания. Потому право в целом непроизвольно, оно представляет собой сложную систему, которая помимо норм, судов, адвокатур и других учреждений, обеспечивающих практику, включает и университеты, и правовую теорию, и понимание, а также создание особенной мыслительной ситуации, необходимой для понимания. Более того, в деятельности самих судов и деятельности законодателя обнаруживаются области, требующие, прежде всего, понимания, а следовательно, обнаружения смысла и его достижения.

Право сложно по природе. И потому научение ему сложно. Оно может быть представлено как техническое обучение, будучи сфокусированным на практиках применения, но одновременно оно может быть проявлено как обучение комплексное, системное, где университет – органическая часть общества, составная и важнейшая его часть, не выполняющая определенной функции.

Для понимания происходящего в области юриспруденции необходимо различать эти две сферы – академии и юридической практики, профессии. Они не тождественны, базируются на разных основаниях и по-разному работают в обществе. Университет и юридическая профессия могут развиваться несинхронно, поддерживать самое себя, могут существовать как изолированные институты, самоценные и самодостаточные, вне контекстов и вне основных проблем, стоящих перед отдельными людьми и обществом.

\*\*\*

Современные процессы в юридическом образовании и юриспруденции обусловлены эпистемологическими проблемами, связанными с «объективным пониманием» действительности. В XIX–XX веках в рамках позитивизма право объективизировали, представляли его как существующую вне отношений и социальных контекстов самодовлеющую реальность. В это время право перестают «открывать», его «создают» или «конструируют», оно оказывается произведенным инструментом наподобие ножа или комбайна. Именно с этого же времени по отношению к праву применяют слово «система», т.е. нечто, состоящее из определенного количества элементов, допускающих достаточно большую гибкость в действиях над собой, без потери своей сущности. Нож остается тем же ножом и в руках искусного повара, и в руке жестокого убийцы. Но справед-

---

сопровождает процесс нормотворчества в его движении от вышестоящей к низестоящей ступени. В обычном случае, случае толкования закона, необходимо ответить на вопрос о том, как из общей нормы закона выводится соответствующая тому или иному конкретному факту индивидуальная норма судебного решения или административного акта (Кельзен, 2015: 421).

ливо ли такое же утверждение по отношению к праву? Не изменяется ли его существо в случае перемены отношения к нему со стороны субъекта, наблюдающего право или право использующего? До XVIII–XIX веков к праву применяли слово «corpus», «тело», подчеркивая его единство, органическое и природное, лишённое механических и произвольных соединений. Гарольд Берман посвящает исследованию этого термина особое место в своем труде о западной традиции права (Берман 1998). Corpus Juris Civilis – грандиозное произведение, понимаемое как единое целое, существующее во времени, но не имеющее временного характера, обладающее возможностью отвечать на вызовы, способное к изменениям, давшее нам современный университет, научный метод познания и все современные правовые системы. Как тело, право подвержено кризисам и болезням, которые также могут быть несовместимыми с жизнью. Такой подход позволяет говорить о естественных пределах права как явления. Тело предполагает его тождественность во времени, его целостность даже в присутствии противоречий, его автономность даже при чрезвычайном давлении на него политики, или экономики, или религии. Такого рода целостное понимание мира и его элементов характерно для европейской культуры почти на всем протяжении ее существования. Составление *Сумм* и *Кодексов* – типичный подход к знанию, который характеризует эту традицию, стремящуюся к универсализму, всеобъемлемости и целостности, хотя то и дело обнаруживающую в себе противоречия и конфликты и рефлексирующую относительно самой себя и самой рефлексии. Как это выразил Владимир Набоков, «Being aware of being aware of being». Потому право пребывает как целостное явление, основанное на общих принципах, разумное, подчиненное определенным закономерностям, сообразное разуму и составляющее атрибут человеческой природы. Право узнаваемо, узнаваемо даже профанами. Для его различения не требуется ни специального образования, ни особых навыков. Но такого рода легко опознаваемая организация требует все-таки специальных методов глубокого ее познания; право неотделимо от мыслительных процессов.

Нормы права изначально связаны с методами их понимания и интерпретации, более того, с созданием специальных условий для понимания. Потому пониманию права необходимо учиться. Учиться не столько нормам, сколько способам обнаружения их самих и их смыслов. Университет связан в своих практиках и методах обучения именно с таким органичным видением права. Потому практика и теория неотделимы в юриспруденции, юриспруденция изначально – это не только практика, но и наука; язык является важнейшей составляющей юриспруденции. Право существует не только как конгломерат механически связанных между собой элементов, оно также – целое, необъяснимое свойствами составляющих его элементов. Такой подход изначально несет в себе известные ограничения, предохраняющие от поверхностного, технического и инструментального понимания права. В университетах Европы XII века назначение учебы

было определено как делание из просто человека «хорошего и совершенного человека, все члены которого были бы утонченными и находящимися в такой гармонии друг с другом, чтобы человек мог совершить духовное путешествие к Богу» (Alain de Lille 1973). Несмотря на секуляризацию образования, юридическое образование сохраняло до сих пор ориентацию на то, чтобы обеспечивать не только глубокую профессиональную специализацию, но и свой интегральный характер, связь социальных институтов с мышлением и знаниями, знаний с обществом, согласование собственных внутренних устремлений и убеждений со смыслом жизни. Это цели, которые всегда заявлялись университетом. Они являются и сегодня. Они часто сопряжены не только с определенным порядком, торжествующим и сияющим, но и с беспорядком тоже, и с сомнением. Сегодня большинство студентов испытывают огромные затруднения, когда им нужно прокомментировать слова набоковского Василия Ивановича из «Озера, башни и облака»: «он думал, что настоящая хорошая жизнь должна быть обращена к чему-то, к кому-то» (Набоков 1990). Фраза оказывается слишком непонятной, поскольку студенты познали «настоящую хорошую жизнь» как устроенную на ином типе, сопряженном со знанием, полным предвидением и контролем. Их мир подчиняется принципу уверенности. Университет по-прежнему может колебать этот мир тотальной уверенности и гарантий.

Право является институтом, не механической структурой. Право развивается не только практиками, но и теоретиками: оно открыто к жизненным ситуациям, связанным с интересами и проблемой статуса персоны, но также связано и с мыслительными экспериментами. Университеты и ученая корпорация с ее аналитическим методом и критическим мышлением выступают как необходимые элементы правовой традиции. Право, как никакой другой институт, знает и ситуацию, которую Ницше называл нигилизмом, – такого рода состояние реальности, когда ценности, какими бы высокими они ни были, перестают определять нашу реальность. Право способно открывать для человека эту реальность, поскольку оно занято почти безнадежным делом – пытается создать нормативную ткань в социальных отношениях.

Связи между элементами права могут распадаться, практика и теория могут расходиться, находиться в состоянии взаимного напряжения, непринятия, развиваться параллельно, несинхронно, быть слепыми одна к другой, подверженными коррупции, одна из них или обе вместе могут претерпевать упадок и распад, право может быть подвергнуто процессу механизации и представлено как набор технических средств либо беспомощной, немощной, скучной донельзя теорией, исполненной прописными банальными истинами. Что происходит в этом случае? Как такого рода ситуация расхождения и отсутствия синхронности между разными компонентами юриспруденции отзывается на ней как системе? И как в ситуации изменений эпистемологии восстанавливать баланс и гармонию между академическим подходом к праву, систематическим знанием о

праве и практическими навыками в области права? Нет никаких гарантий того, что эта задача вообще может быть решена.

\*\*\*

Право во многом является институтом, схожим с университетом, который его и порождает. Право требует хорошего университета. «Хороший университет» – это один из принципов *Magna Charta Universitatum*, т.е. университет, независимый от политических властей и экономического давления, действующий в целях своего предназначения вне географических и политических границ и утверждающий жизненную потребность людей в познании, мышлении и взаимодействии друг с другом. Университет обеспечивает и основные характеристики права: оно также аполитично, доминирует над политикой и целесообразностью любой природы, универсально и адаптивно к любой культуре. Именно эти свойства позволили западному праву стать, с оговорками, действительно универсальным и повлиять на все существующие правовые традиции. Право, даже развиваясь последние 200 лет в основном в границах национальных государств и будучи подвержено политизации, обладает этими чертами.

В XVIII–XIX веках было выработано грандиозное видение университета как места, в котором движется и самореализуется спекулятивный Дух. Согласно Фихте, Шлейермахеру и Гумбольдту, словом, которое от дыхания, которое от духа, обеспечивается связь теоретического и практического разума. Однако после Второй мировой войны это видение стало неочевидным, в нем стали сомневаться. На место ученых пришли эксперты, которые не столько связаны со спекулятивным Духом, сколько с иными системами, такими как власть, экономика или системы управления. Если до Второй мировой войны университет выстраивался вокруг критерия «истинности», то затем непременно добавляют – «и эффективности». «Мир должен быть более надежным и предсказуемым, ты же должен быть максимально эффективен в этом мире», – таков общий слоган. Показатели эффективности имеют всегда денежное выражение. Именно в такое время, с конца 1980-х годов, реформируются университеты в Восточной Европе, где очень серьезно восприняли новую идею о том, что университет – это прежде всего экономический субъект и потому должен зарабатывать и быть потому ориентированным на спрос. В самом университете в Восточной Европе не было после социализма достаточных сил возражать или вносить корректировки в подобные представления и процессы.

Такое положение вещей вызывает следующий парадокс: с одной стороны, университет является одним из двигателей социальной дифференциации, в процессе дифференциации растет самостоятельность и саморегулирование профессии; с другой стороны, профессия склонна приобретать самостоятельное



значение, влияние на нее университета оказывается непрямым, более того, сама профессия способна оказывать обратное влияние на университет, подчиняя его жизнь и действие собственным нуждам и собственной рациональности.

Сложившийся сегодня образ юриста как профессионала – это образ успешного человека. Успешный человек – именно профессионал, не ученый и не философ. Он не хороший и не злой. Он эффективный. Но этот эффективный юрист по-прежнему выходит из стен университета, юристов продолжают готовить именно ученые и философы. И ученые, и философы не свободны от влияния на них профессии. Что произойдет, если ученые-философы превратятся в людей профессии? Какого рода юристы возникнут в этом случае?

Профессия порождает миф о «переучивании». Он распространен повсеместно сегодня; утверждается, что выпускников юридических факультетов приходится переучивать или доучивать при их поступлении на работу. Так утверждают юристы-профессионалы. И у каждого из них есть большой список упреков университетскому преподавателю или декану юридического факультета. Более того, большинство классических юридических профессий требует также в дополнение к диплому о высшем юридическом образовании держания специального профессионального экзамена перед комиссией, состоящей уже не из профессоров и доцентов, но из государственных чиновников и юристов-практиков. Но как именно переучивают юристов? Чему переучивают? Кто переучивает? Отучают ли выпускников от самоуверенности и теоретического взгляда на жизнь? Отучают от проведения схем, раздавливающих человека? Отучают от объективированного знания и определения себя самого как носителя последних истин и норм? Или просто обучают простым схемам, упрощают подходы? Сообщают технические навыки? Означает ли это, что университет теряет свое влияние, даже косвенное, на профессию? Что университет уже пал под диктатом профессии и общественного спроса? Или же что профессия посылает сигналы университету о том, что он находится в опасном, кризисном положении и что истинное требование профессии, обращенное к университету, – не становится придатком, а изобретать новые формы воздействия и взаимодействия с профессией? В своей критике дисциплинарных перегородок в университете не указывают ли Хайдеггер и Деррида на те шаги, которые должен предпринимать университет для самой возможности иметь какое-то значение в мире все выше растущих дисциплинарных перегородок и углубляющейся специализации и профессионализации? (Деррида 2003; Хайдеггер 1993)

Сейчас существует определенный зазор между временем окончания университета и временем начала карьеры. Университеты подталкиваются к подготовке модели выпускника, который способен выполнять работу сразу после получения диплома. Это создает давление на содержание образовательных программ, их структуру. Высокоразвитые страны сталкиваются с парадоксом: безработных больше среди образованных людей. Должны ли университеты под-

чиняться этим обстоятельствам, готовить к практике и конкретной узкой, направленной карьере своих выпускников? Это роль университетов? Ведь университеты никогда не готовили выпускников как специалистов, соответствующих конкретной работе, даже если речь идет о такой профессии, как юрист. Университеты, скорее, обеспечивают широкое умственное и личностное развитие, что позволяет выпускникам жить в мире, который постоянно меняется и требует инноваций и адаптации. Однако университет решает задачу определения профессиональных компетенций юриста, что отражается на учебном плане и на содержании курсов.

Университет является двигателем дифференциации общества, его усложнения, источником гуманизации, постановки и поддержания проблемных вопросов и их решения. Но процесс дифференциации фокусирует человека сначала на профессиональных функциях, а затем на узкопрофессиональных. Скажем, дескрипторы Министерства образования Литвы, описывающие требования к подготовке к юридической профессии<sup>2</sup>, выстроены в соответствии с гумбольдтовским видением существа университетского образования, предполагающим, что программа подготовки юриста должна обеспечивать интеллектуальное развитие выпускника, сообщать ему демократические ценности, гражданскую позицию и глобальную ответственность. Вместе с тем дескрипторы умалчивают о том, как объединить все эти разнообразие компетенции, необходимые для юриста, среди которых не только профессиональные, но и гражданские и личностные, как обеспечить взаимодействие и сочетаемость между собой этих различных компетенций. И это молчание создает ситуацию, в которой университеты подчиняются требованиям профессии. Потому что «быть профессионалом», эффективным и успешным – это понятная цель и установка. Значит, юрист должен в первую очередь обладать такими навыками, как решение правовых проблем, владение правовым анализом, включая теоретические исследования, коммуникативными способностями, включая консультационные навыки, ведение переговоров и выступлений в суде, владение системами планирования и повышения эффективности своей работы и работы с людьми, понимание и разрешение этических дилемм. Это требования профессии, компетенции, которые определяются профессией. Но какая роль в определении существа юриста принадлежит самим университетам? Насколько они способны поддерживать программу не только профессионального обучения, но и программу сохранения человеческого измерения в профессии? При обращении к гражданским и личностным навыкам язык дескрипторов становится все более невнятным и абстрактным. По существу, конечно, не чиновники Министерства образования виноваты в таком положении дел. Это общее состояние.

<sup>2</sup> Study fields' descriptors (CENTRE FOR QUALITY ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.skvc.lt/default/en/quality-assurance/study-program-descriptions>

Современный университет, и университет в Восточной Европе, находится в ситуации, когда слишком очевидным является давление на него дифференцированного общества: заниматься профессией можно технически, усвоив часто не очень сложные навыки. Профессия может сталкиваться здесь с личными интересами, когда отстаивание индивидуальности и обретение смысла жизни находятся в области личного свободного времени, которое является намного более ценным, чем время, посвященное профессии. Сама профессия претерпевает огромные изменения, связанные с ростом потребности в гарантиях, в свободном личном времени и понижением уровня ответственности.

Правовые школы не вполне находят ответы на вопросы относительно того, как им следует быть, и в Дублинских критериях<sup>3</sup>. Школы права готовят людей ко множеству юридических профессий, и еще – для самих себя в качестве преподавателей. Часто возникает расхождение в оценке престижности труда юриста-практика и ученого, преподающего право. Некоторые программы определяются и развиваются потому как профессиональные, а не как академические, по подобию MBA. Но такого рода программы трансформируют полностью концепцию университета. Таким путем идет и Литва, учреждая профессиональные магистратуры. Нуждается ли юрист в неюридических дисциплинах? Какая программа подготавливает хорошего юриста? Как соотносятся программа подготовки юриста и практика? Кто определяет содержание учебных программ? Оказывает ли давление на содержание студент, выступающий как потребитель? Или такое влияние оказывают фирмы, являющиеся работодателями? Имеет ли значение ученая степень в области права? Какие области нуждаются в ученых? Такого рода вопросы приходится решать каждой юридической школе.

Определяет ли сегодня университет повестку дня при составлении учебных программ? Способны ли школы проводить адекватную экспертизу относительно предмета обучения? Насколько отдельные части программы являются органической частью целой программы? Как учебные программы юридических факультетов влияют на профессию юриста? Вырабатывает и может ли выработать университет образ своего выпускника и профессионала? Это те вопросы, которые должны стоять перед каждым юридическим факультетом.

Проблема соотношения между профессиональным и гражданским и гуманитарным компонентом в образовании носит гораздо более драматичный характер, поскольку накладывается на ситуацию расхождения между практикой, профессией и наукой. Образование, предоставляющее гражданские навыки, должно быть связано с гражданскими практиками, к примеру, как этого требуют дескрипторы. Но университетский подход – более космополитичный, чем гражданский, который ориентирован на национальное гражданство, и еще более кос-

<sup>3</sup> Qualifications Framework of the European Higher Education Area. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ehea.info/cid102842/qualifications-frameworks-in-the-ehea-2009.html>

мополитичный, чем политический подход. В праве и университете граждане находят верный и надежный источник идей о своих правах, статусе и притязаниях в публичной сфере. Но они это могут успешно делать, пока университет находится в гражданских отношениях непосредственно. Тогда люди в праве находят ответы на вопросы: кто тебя защитит в случае необходимости? К каким правилам следует обращаться? Надежно ли право как инструмент защиты моего притязания? Как мне следует защищаться? Как урегулировать конфликты? На подобного рода вопросы следуют неудовлетворительные ответы, если право не представляет автономной системы, если университет не обладает должной степенью свободы.

Университет, направленный на обучение профессии, обеспечивает стартовые позиции для юристов, минимальный уровень, необходимый им для понимания и решения профессиональных задач. Особенно это касается юридических факультетов в Восточной Европе: они готовят юристов, обладающих в основном техническими навыками. Почти 30 лет назад, во времена, когда я был студентом юридического факультета ведущего в СССР Московского государственного университета, его полушутя называли «ПТУ при МГУ». Такое положение не изменится так скоро. Характер обучения с опорой на технические умения сохраняется во многом в силу инерции образовательной системы. Профессия понимается как функция, она отделяется от личной жизни, может составлять «вторую» или «третью» реальность для человека, которая не смешивается и даже не пересекается с проблемами и вопросами, лично волнующими человека.

Потому дескрипторы, описывающие компетенции, сообщаемые юридическим образованием, не отвечают на все вопросы, которые встают перед юридическими школами; помимо нормативной заданности дескрипторов юридические школы находятся в ситуации изменений внутри юриспруденции как системы, которые носят глобальный характер и очень глубоки. Потому что и профессия, оказывая давление на университет и лишаясь его защиты, сама подвергается интервенции со стороны других систем. К примеру, Стивен Харпер замечает, что юридические факультеты в США всегда ориентировали студентов на то, что призвание юристов – это наиболее качественное представление интересов клиента (Harper 2013: 8). С 1980-х годов этот подход меняется: определяющим индикатором качества для юридических фирм и юристов становится доход, максимизация прибыли. Успешный юрист – это уже не только толковый специалист, а юрист именно с наибольшим гонораром. Кроме того, сами корпорации приобретают в это время огромное значение. Они ориентируются в своей кадровой политике на «лучшие университеты», «лучших выпускников». И корпорации нуждаются в надежных индикаторах, позволяющих определить качество этих самых университетов и их выпускников. Так появляются многочисленные рейтинги. Сами рейтинги согласно торжествующему подходу также разделяются на «посредственные» и «наилучшие» и «надежные». Так, даже профессия ста-

новится менее самодостаточной, менее ориентированной на собственную нормативность, превращается в функцию, чем оказывает еще большее давление на университет, который все менее самостоятелен в политике подготовки юристов. Профессия формирует заказ, ориентируясь на критерии экономического успеха, и университеты спрашивают у юристов-профессионалов: как нам вас готовить, как и чему обучать? Университет теряет веру в то, что он может развивать социально значимую программу и самостоятельно определять содержание учебного плана. Будучи представленной как элемент экономики, профессия сообщает и университету экономический характер. Университет становится предпринимательской структурой. Это глобальная тенденция. И даже наука выстраивается по логике предпринимательской структуры, вводя индикаторы, показатели и нормативы, подобные тем, которые существуют на производстве. Является ли все еще наука тем незаинтересованным исканием истины в дискутирующем сообществе, о чем писал в свое время Ф. Шлейермахер? Наряду с фундаментальной наукой сегодня существуют доминирующие прикладные исследования, основанные на технике более, чем на исследовательском творческом начале. Мир структурирован по законам научной рациональности, и в таком мире наука частью превращается в одну из функций социальной системы, теряет свое автономное и критическое начало и превращается в инструмент реализации не собственных целей. Такого рода изменения происходят в каждой из социальных подсистем.

\*\*\*

За последние 30 лет число юридических факультетов в Восточной Европе возросло в несколько раз, в Беларуси – в 5 раз. Сегодня 10 высших учебных заведений в Беларуси готовят юристов. Это по сравнению с двумя университетами 30 лет назад в коммунистической БССР<sup>4</sup>. Число студентов-юристов же увеличилось еще больше<sup>5</sup>. Это общие мировые тенденции. Но университеты не могут

<sup>4</sup> Каталог учреждений высшего образования Беларуси. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.abiturient.by/universities>; Учреждения высшего образования по областям и г. Минску. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/socialnaya-sfera/obrazovanie/godovye-dannye\\_5/uchrezhdeniya-vysshego-obrazovaniya-po-oblastyam-i-g-minsku/](http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/socialnaya-sfera/obrazovanie/godovye-dannye_5/uchrezhdeniya-vysshego-obrazovaniya-po-oblastyam-i-g-minsku/)

<sup>5</sup> Получение высшего юридического образования первой ступени возможно по профилям образования «Коммуникации. Право. Экономика. Управление. Экономика и организация производства» (направления образования «Коммуникации», «Право» и «Управление») и «Службы безопасности» (направления образования «Общественная безопасность», «Военное дело» и «Судебная экспертиза») по следующим специальностям: «Правоведение» (квалификация «Юрист»); «Международное право» (квалификация «Юрист-международник со знанием иностранных языков (с указанием языков

расти так быстро, взрывной рост их числа означает потерю качества и ориентацию на пониженные стандарты обучения. Число квалифицированных преподавателей не может настолько увеличиться за столь малое время. Такого рода университеты не могут оказать положительное влияние на юридическую практику, а также на социальные отношения, они не производят новые модели общества, не могут быть они и источником влиятельной доктрины. Они не обладают должным авторитетом даже для студентов, которые в них учатся. Вызваны они к жизни экономическими причинами, спросом, на который был дан положительный ответ. Поэтому неизбежным является дефицит корпоративного представления о профессии, а также размывание представления об университете, который был и остается не столько обществом философов, сколько коммодификатором. Также изменяются и цели обучения, и сама философия образования. Когда университетом заявляется тезис о том, что «мы не знаем, кем вы будете в вашей профессиональной жизни», речь идет не только о росте числа профессий и усилении неопределенности в связи с ростом скорости социальных изменений, это один из показателей отказа университета от роли и значения генератора культуры и общих стандартов, он перестает определять правила жизни общества как в целом, так и в отдельных сегментах. Эта модель слишком далека от той формулы, которая очень верно отображает суть университетского образования: как то, что остается, когда все, чему обучали, забывается. Такого рода

---

общения)»; «Экономическое право» (квалификация «Юрист со знанием экономики»); «Государственное управление и право» (квалификация «Юрист»); «Правовое обеспечение общественной безопасности» (квалификация «Юрист»); «Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности» (квалификация «Юрист»); «Политология» по направлению специальности «Политико-юридическая деятельность» (квалификация «Политолог-юрист»); «Управление подразделениями внутренних войск» (квалификация «Специалист по управлению – юрист»); «Судебные криминалистические экспертизы» (квалификация «Судебный эксперт – криминалист. Юрист»).

Образовательные программы первой ступени высшего образования реализуются 20 учреждениями высшего образования (УВО), из которых 15 являются государственными (10 УВО находятся в подчинении Министерства образования Республики Беларусь, 2 – Министерства внутренних дел Республики Беларусь, 1 – Администрации Президента Республики Беларусь, 1 – Министерства сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь, 1 – Министерства обороны Республики Беларусь) и 5 – частными. Подготовку по специальностям «Правоведение», «Международное право», «Экономическое право» и «Политология» (направление специальности «Политико-юридическая деятельность») осуществляют государственные и частные УВО, а по специальностям «Государственное управление и право», «Правовое обеспечение общественной безопасности» и «Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности», «Управление подразделениями внутренних войск» и «Судебные криминалистические экспертизы» – только государственные УВО. В 2011 г. выпуск по указанным специальностям составил 7204 человека, в 2012 г. – 6061 человек, в 2013 г. – 6457 человек, в 2014 г. – 5907 человек, в 2015 г. – 6450 человек, в 2016 г. – 6657 человек.



университет стремится обучать алгоритмам, упрощенному представлению о профессии и социальных процессах. Скорее всего, сам университет становится избыточным для профессии и рынка и существует скорее по инерции, нежели в силу необходимости.

Потому на повестке дня в Восточной Европе остается, пожалуй, самый главный вопрос о месте университета в социальной системе и об университете как социальной подсистеме, а также о принципах академической свободы и автономии. Университет взаимодействует с миром и обладает такой возможностью взаимодействия, поскольку окружен оградой из принципов академической свободы и автономии. Но что там, за этой оградой? Какова сегодня университетская жизнь? Она в самом деле способна оказывать воздействие на людей и структуры, находящиеся вовне? Каково слово университета? Позиция университета? Область реализации принципов свободы и автономии – наиболее политизированная область, принимающая на себя наибольшее напряжение в социальных процессах. Эффект возникновения подобной ограды всегда имеет двойственное значение: внутри нее оказывается возможным развитие начал некоего нового общества, но вовне этой ограды мир также меняется на собственных началах, не только потому, что того требует эта ограда, имеют место и другие факторы, не связанные с существованием университета. И процессы по обе стороны ограды не обязательно синхронизированы. Потому университет может подвергаться интерпретации со стороны внешнего мира, а может замыкаться в собственных структурах и программах и быть не вполне внимательным и чутким по отношению ко внешнему миру.

В этой области взаимодействия возникают несколько проблем, требующих пристального внимания. Одна из них – это положение членов академической корпорации и юристов как граждан определенного государства и одновременно как членов автономной университетской корпорации и представителей профессии, что определяет их одновременное пребывание в трудно согласуемых ситуациях – гражданского партикуляризма, профессиональной специализации, академического универсализма и космополитизма. Университеты должны быть чувствительны к каждой из этих областей, не снимая напряженности между ними. Вторая – это одновременное существование университета как генератора глобальной правовой культуры и универсальных ценностей, юридической профессии, направленной на определенные профессиональные, только ей присущие цели, – и возможность превращения и академии, и юридической профессии в коммодификаторов знания и культуры или, к примеру, агентов политики секьюризации, всегда вторичных и подчиненных потребностям более универсальных принципов выгоды и прибыли или контроля и уверенности.

Генератор глобальной культуры и универсальных ценностей производит социальную стратификацию и выполняет роль фронта, продвигающего людей на новые позиции, предоставляя им основания для действия, – помещает их в

новое место и наделяет определенной нормативностью. Коммодификатор же утрачивает функцию фронта, он передает роль фронтов каким-то иным институтам, поскольку становится одной из функций другой подсистемы – политики, экономики, религии, идеологии. Коммодификатор не может претендовать на роль генератора культуры, он утрачивает собственное место и позицию, в лучшем случае он может быть одним из факторов новой культуры, до этого времени невиданной. Университет и право могут терять свое самостоятельное значение в этом случае. Профессия может терять собственные уникальные основания и ориентиры.

Не за все процессы университет или право несут ответственность. Право иногда не справляется с вызовами, не может разрешить конфликт или проблему, не может предложить людям эффективную систему разрешения их конфликтов или проблем. История гражданских войн – свидетельство того, что право не является универсальным инструментом разрешения конфликтов, оно отстывает в некоторых случаях или оно может быть негодным инструментом при некоторых обстоятельствах. Иногда это конфликты непримиримые, к примеру когда люди начинают разговаривать друг с другом на разных языках, или у них возникает радикально разный образ будущего, или вдруг обрушивается вся их система ценностей, поскольку исчезают все предпосылки и условия их действительности. Очевидно, что можно представить систему, в которой регулирование отношений передается от права иной системе, например политической целесообразности или экономическому успеху или еще более специальным системам безопасности, уверенности и контроля. Возможным является и гражданское общество без правовой культуры. Право является именно элементом определенной культуры, производит именно культуру, не технику или свод правил – и потому оно не действует вне необходимого контекста и предпосылок. Любые правовые реформы или новации требуют также изменения предусловий для того, чтобы быть успешными. Университету потому требуется признание того, что между ним и гражданской культурой, между ним и профессией существует разница и что эту разницу нет смысла нивелировать, напротив, именно она залог того, что гражданской или национальной культуре, а также профессии можно будет придавать правовой характер либо любую гражданскую или правовую культуру можно цивилизовать. Это также означает, что обеспечение университетом «гражданских компетенций» и даже узкопрофессиональных компетенций не может иметь прямой характер и происходить в изоляции от иных социальных подсистем.

## II.

Я хотел бы здесь отступить несколько от основной темы и обратиться к тому, как университет возникает в Европе, вернее, как обнаруживает себя человек университета.

Общим европейским мифом являются средневековые крестьянские истории о трех персонажах: кузнеце, мельнике и шинкаре. Эти истории распространены от Португалии и Ирландии до Беларуси... И кузнец, и мельник, и шинкарь, с точки зрения крестьян, люди странные – живут они не от земли, не занимаются земледелием, а занимаются ремеслами, которые представляются крестьянам плутовством и магией на фоне мистерии произрастания животворящего хлеба из земли...

В те времена, когда святой Петр еще странствовал по земле, случилось ему однажды пройти мимо мастерской одного кузнеца. Кузнец этот заключил с чертом договор, по которому должен был принадлежать ему через 7 лет, взамен чего черт на всё это время обязался сделать его первым мастером в кузнечном деле. Договор был подписан обеими сторонами, поэтому над дверьми кузницы большими буквами было написано: «Здесь живет мастер над всеми мастерами»<sup>6</sup>.

Крестьянин опускает зерно в землю и полагается тем на Промысел, от которого зависит, будет ли голод или жизнь будет сытой, и от которого зависит счастье, достаток и жизнь этих общин и семей... Кузнец же разжигает огонь, опускает в него кусок железа и кует из него подкову. Делает он это сам – своими руками и в час, который сам избирает.

Это взгляд, обращенный крестьянином на кузнеца, – взгляд с поля, засеянного хлебом и подверженного изменчивой погоде, вредителям, ворам и проходящим войскам, на человека, ставшего вне Промысла и, значит, вне крестьянского мира и пожелавшего устраивать собственную жизнь на своем умении... Кузнец выходит за границы локального крестьянского мира, на него не распространяются многие жизненно важные для крестьянина нормы. Именно поэтому, находясь в крестьянском обществе, такой кузнец не может быть «плохим» или «хорошим»; он репрезентирует иной мир, который не поддается точному определению в рамках крестьянского мира. Потому крестьяне, рационализируя свой мир, в котором присутствует чуждый для него кузнец, утверждают связь кузнеца с нечистой силой, тем самым создавая и поддерживая границу своего собственного мира. Мир кузнеца уходит в тень. Вступая в крестьянское общество, кузнец должен жить по нормам крестьянского мира, доминирующего потому,

<sup>6</sup> Норвежские сказки. СПб.: Типогр. Высочайше утвержд. товар. «Общественная польза», 1898.

что именно крестьяне составляют общество и утверждают свою собственную нормативную систему. О такой локальной нормативной системе Н. Рулан замечает:

Право действует прежде всего в прерывном пространстве через посредство различных групп, которые и составляют общество... право отмечено печатью тайны: обычаи соседей, как правило, неизвестны, – и это неведение стараются сохранить как можно дольше, что облегчает применение устного права. И наоборот, история наших государств показывает, что оглашение права является знаком крупного социального потрясения (создание Законов XII Таблиц и борьба между патрициями и плебеями в Риме). Более того, каждая группа стремится создать свою правовую сферу... И наконец, право довольно часто бывает неопределенным и неимперативным (по двум идентичным спорам не обязательно могут быть вынесены одинаковые решения, положения обычного права могут не применяться, если стороны решат по-иному); право очень часто переплетается с мистическими и религиозными верованиями, которые иногда очень трудно различимы (Рулан 2000: 186).

Это мир неравенства и дискретности. На границах таких локальных миров стоят мифы, здесь, на границе мира, истощается право, рациональное мышление заменяется мифом. Для крестьян кузнец – это просто кузнец, тот, кто работает с огнем и металлом; его функция оказывается самым важным в его определении, в то время как сами крестьяне обладают именем, историей и характером. Вхождение кузнеца в мир крестьян возможно как вхождение чужака, и миф о его связи с нечистой силой поддерживает мир крестьян. О кузнеце изнутри мира крестьян нельзя вынести никакого морального суждения, потому что кузнец репрезентирует что-то за гранью «плохого» или «хорошего» – он репрезентирует «чужого». «Плохим» или «хорошим» кузнец становится только в сообществе кузнецов.

С XVI по XIX век – уже в таком выросшем мире смитов и миллеров – можно наблюдать, как развивается пастораль – также миф, основанный на взгляде уже общества кузнеца, мельника и шинкаря на крестьян. Первая пастораль была создана в центре нового общества смитов и миллеров – в Англии; автором «Эклог» (1515) был Александр Барклай. Пастораль умирает в Англии только в XVIII веке, когда появляются пародии на нее и пастораль обвиняют в отсутствии реализма, в том, что пастушеские картинки не походят на настоящую жизнь крестьян. Город открывает новую деревню в это время, а деревня сама становится лишь придатком города. Джордж Краббл в это время помещает в свою поэму «Деревня» (1783) реалистичные картины деревенской жизни. Новое общество не демонизировало крестьян, напротив, в пасторали крестьяне выглядят представителями рая. Крестьяне не искушали буржуа, подобно тому как кузнецы с мельниками,

все более и более автономные от земли и погоды и судьбы, искушали крестьян. Одно остается общим в этих мифах: крестьяне оставались в пасторальных столь же обезличенными, что и кузнецы в старых крестьянских сказках. Для горожан крестьяне выглядели также не вполне обычно – представлялись другим миром, и именно поэтому их можно было смешать и растворить в пейзаже. Это был способ нейтрализации тех, кто находился рядом, но не входил в городской мир, кто был не вполне понятен и кто не вполне вписывался в нормативность мира ремесленников и купцов. Крестьянин в пасторали – это «просто крестьянин» – функция без истории и имени. Таков, к примеру, крестьянин-беларус на картине Репина: сборный образ, хотя лицо и фигура картинного персонажа и принадлежали человеку, у которого было имя и история. Но на картине он остался лишь «Белорусом».

Чехов пишет в «Рассказе провинциала»:

Когда пришло время сеять овес, я пробовал доить, скородить, сеять, и делал всё это добросовестно, не отставая от работника; я утомлялся, от дождя и от резкого холодного ветра у меня подолгу горели лицо и ноги, по ночам снилась мне вспаханная земля. Но полевые работы не привлекали меня. Я не знал сельского хозяйства и не любил его; это, быть может, оттого, что предки мои не были земледельцами и в жилах моих текла чисто городская кровь. [...] когда я пахал или сеял, а двое-трое стояли и смотрели, как я это делаю, то у меня не было сознания неизбежности и обязательности этого труда, и мне казалось, что я забавляюсь. И я предпочитал делать что-нибудь во дворе, и ничто мне так не нравилось, как красить крышу (Чехов 1977).

\*\*\*

Но в городе развивалась не только пастораль, романтизовавшая «чужого». Кузнецы также демонизировали иных, не вмещавшихся в их общество, но появившихся уже в самом городском обществе. Восточная и Западная Европа, знающие одни и те же крестьянские мифы о ремесленниках, разделяются другим мифом, который знает Западная Европа и которого не сыскать в Европе Восточной, – мифом о Фаусте – лекаре и философе. Этот миф произведен уже не крестьянским миром, а городом, миром тех самых шинкарей и кузнецов, для которых деятельность Фауста является не менее странной и таинственной, чем для крестьян – деятельность ремесленников. Фауст – это миф о человеке науки, занимающемся вещами, странными и магическими уже с точки зрения кузнеца и мельника. Интересно, что если и кузнецы, и крестьяне в мифах о крестьянах или кузнецах не обладают именами, то схоляр в мифе об ученом именем наделен. Ученый – это Фауст, он уже не обозначается функцией, потому что сама

эта функция трудно определима, но обозначается именем, становящимся затем нарицательным. Его функции – довольно неясные, какой-то один термин не выражает ничего, потому что оказывается пустым. Такие персонажи обозначаются именем, которое гораздо лучше выполняет задачу обозначения и характеристики. Де Буа-Реймон так описывает образ классического академика:

академик старого типа – привилегированный вести умозрительную жизнь, далеко от шума рынка, от конфликтов агоры, отдаленный даже от приятной аудитории, в которой изредка читает лекции, заинтересованный исключительно в накоплении сокровища знания, в решении интеллектуальных задач, в расширении внутренних горизонтов (Finkelstein 2013: 448).

Схоляр сам ставит себя вне городского сообщества и, хотя подчиняется городским, или королевским, или республиканским законам, претендует на гораздо большую автономию и независимость, всегда подозрительные с точки зрения хорошего гражданина или подданного.

Можно уловить контуры этого отношения к схоляру уже у Рабле, который сам был академиком и знал это подсмеивание над схоластами Сорбонны, которые спорят в «Пантагрюэле» о незначительных и смешных вопросах. У Свифта, размещающего схоластов даже не в Башне Слоновой Кости, а на летающем острове, парящем над крестьянами и мещанами. У Гёте Фауст развивает целую программу, в которую и крестьяне, и горожане вовлекаются, как в некий процесс, который превыше всякого их хотения и соизволения. Фауст, остающийся тайной сам для себя, развязывает такие стихии, которыми уже и сам не в силах управлять. У Диккенса, у которого юрист оказывается наихудшим из наихудших персонажей его романов. У Домбровского, называющего устами одной из следовательниц-сотрудников НКВД юридический факультет факультетом ненужных вещей...

\*\*\*

Можно продолжить эту линию. Внутри университетского сообщества также рождается миф, которым это сообщество пугает себя. Это история о Чудовище Франкенштейна. О создании рук ученого, разрывающем границы человеческого, искусственно созданной человеком жизни. Более того, ставящем под сомнение само ученое сообщество и схолара. История о таком создании рождается почти одновременно с появлением современной учености. Арнольд из Виллановы, по этим преданиям, создал первого гомункула. Ученик Фауста Вагнер также выращивает гомункула. Гомункул живет в колбе, он не может жить вне колбы. Из колбы доносится его голос и распространяется сияние. Это пугает настоящего схолара, и он не знает, что делать с предполагаемым произведением



рук своих, как и с этим знанием, позволяющим создавать иную, искусственную, жизнь. Новое невиданное создание страшит университетского ученого, потому что создает обратную связь, заставляя подозревать в искусственном характере и саму человеческую жизнь, и обозначает пределы самой учености. Гомункулус утверждает заменимость человека, делает знание техническим занятием, обнуляет достоинство и какое-либо притязание на уникальность со стороны личности человека.

Отношения в такой новой реальности подчинены алгоритмам, в которых участвуют эти «новые люди». И каким бы сложным ни был алгоритм, он остается алгоритмом, который производит «матрицу», «роботов», «институты», «Левиафана», использующих математический язык как универсальный, не требующий переводчика, который даже чувства или волевые акты, любовь или надежду сводит к математике, физике, химии и инженерии. Рожденный разумом, этот новый человек – рационален и алгоритмичен и в этом превосходит своего создателя и подчиняет логике алгоритма самого создателя. Но его создатель не вполне знает, что делать ему с этой новой тварью и в какие отношения с ней вступать. Он ее опасается, потому что ее возникновение меняет его собственное положение. Этот алгебраический искусственный человек открывает, что мир устроен, как схема детерминаций, описывается математикой, цифры прекрасно позволяют создавать модели и запускать их в мир, пересоздавая его, переиначивая. Этот новый человек успешен, потому что он умеет очень многое – летать, считать с невыносимой быстротой, плавать, развивать скорости, недоступные для мышечной системы обычного человека, обогревать. И он намеревается управлять, поскольку в его руках – огромная информация и умения. Он устраняет неразрешимые проблемы как неразрешимые, отказывается от них как от излишних и равнодушно смотрит на сомнения. Он не болеет извечными вопросами. И он питается неисполненными надеждами самих ученых.

\*\*\*

Так мир философов вырабатывает страх перед собственным детищем – чудовищем Франкенштейна; Гоббс был просто зачарован одним из таких чудовищ – Левиафаном, другие отыскивают все новые их формы – модели тотального планирования или модели снижения риска и повышения безопасности и контроля, которые в силу своей тотальности становятся идеократиями в момент наивысшего своего расцвета. Но надо сказать, что мир не знает общества философов так, как он знает общества буржуа и крестьян. Интуиция Конта о новом обществе ученых так и остается интуицией намечающегося направления движения, но не самого движения и сложившейся формы, а его судьба – символом общей судьбы общества Франкенштейна. Университет, каким бы автономным и самостоятельным он ни был, не составляет отдельной системы и постоянно,

в разные эпохи своего существования, находится под давлением разных сил – церкви, государства, экономики. Тем более мир не знает общества, в котором бы гипотетический искусственный разум играл самостоятельную роль. Университет не замещает прежнее общество, но усложняет его. Искусственный разум усложняет это и без того сложное общество. Но именно потому, что университет является частью усложняющихся процессов, он может быть изменен в ходе социальных метаморфоз. Так, в свое время ученые хотя и не создали отдельного общества, но изменили общества крестьян и ремесленников, войдя в них и преобразовав все существовавшие до сих пор структуры. Университет и ученые не заместили существовавшие до них системы, более того, им сегодня приходится совершать огромные усилия для того, чтобы не превратиться в один из сервисов или функций современного общества, которое именно в силу своей сложности испытывает обратную потребность в упрощении, сглаживании и оптимизации всех процессов, которые протекают в нем. Это выражается в двух процессах, одинаково важных для университета и права: **коммодификации** и **функционализации**. Право в контексте новых обстоятельств и новых потребностей может выглядеть архаичной, нелогичной, противоречивой, произвольной, неэффективной машиной.

### III.

Magna Charta представляет университет как автономную социальную систему – не функциональную подсистему, по Луману, а именно социальную систему, не входящую в другие системы, не составляющую какую-то отдельную суперсистему, а как социальную систему, состоящую из философов в самом широком значении этого слова. Между миром философов и внешним миром находится профессия. Сам университет нельзя определить как профессиональное сообщество. Но университет готовит людей для работы в мире, в других социальных подсистемах для того, чтобы они имели основания для действия в этом мире, во взаимодействии с другими людьми... Или... (здесь ответы разветвляются):

– для того, чтобы быть способными к решению множества проблем, с которыми сталкиваются и которые прямо не вытекают из профессиональной деятельности,

– или для того, чтобы просто быть профессионалами, людьми профессии, посвященными определенному делу, сфокусированными на нем и выполняющими его как нельзя лучше и качественнее.

Но даже в последнем случае докса людей профессии укоренена в университетских ценностях, не в профессиональных структурах. Также надо заметить, что по существу это совершенно разные задачи. Они совмещаются легко только на бумаге, когда создаются дескрипторы профессиональных компетенций, в

которые так легко наряду с профессиональными включаются гражданские и общекультурные компетенции. Но на практике разные компетенции зачастую не совмещаются, а если совмещаются, то с огромным трудом. Даже профессиональные компетенции университет обеспечивает часто с большим трудом, а также с трудом понимает, что же, собственно, необходимо его выпускнику в его профессиональной карьере. Некоторые компетенции очень привлекательны и обладают некой внешней самоочевидностью. К примеру, юрист должен быть хорошим гражданином. Но обладает ли университет ресурсами для подготовки хорошего гражданина? И как университет может на себя брать подобную функцию? Как университет, подчиненный политически и встроенный в рыночные консьюмеристские цепочки, может учить свободе и ответственности? Вероятно, сегодня университет мог бы свидетельствовать больше о несвободе, чем о свободе. И это также могла бы быть одна из его задач и составляющая его миссии.

Профессия – это не университет, она существует за оградой университета. И гражданская жизнь – не университет, она также развивается за университетской оградой. Можно задаться вопросом, могут ли сегодня эти внешние по отношению к университету области развиваться уже без университета. Востребован ли университет как структура, как институт со стороны других социальных подсистем? И если востребован, то как? Очевидно, что многие профессии могут обходиться без университета. Больше, в чем они нуждаются, – в профессиональных школах, которые учат совершенствованию техники. Но ряд профессий, связанных с участием в публичной жизни, а также непосредственно с человеком, связаны с университетом органично и жизненно. Так, очень рано сформировавшиеся адвокатские ассоциации в Англии, давшие жизнь юридической профессии, не являются какой-либо частью университета, они не связаны с университетом напрямую, но созданы людьми университета и укоренены в той культуре, которую невозможно помыслить без университета. Но не все профессии обладают такого рода связью с университетом, а также не все они связаны с публичной сферой и гражданскими практиками. Однако расширяющееся гражданство и ширящаяся культурная революция такого рода связи требуют, они требуют воспроизводства элитарных схем, связывающих институты неэгалитарного общества, в обществе эгалитарном. Обеспечение этих схем в обществе равенства и обществе потребления составляет огромную проблему, потому что требования обращены к университету, выглядят чрезмерными и не могут обеспечиваться в эгалитарном обществе. Более того, такого рода требования неизбежно приводят университет к подчинению другим подсистемам с неизбежной потерей автономии и академической свободы. Можно объяснить это на примере юриспруденции. Право, как никакая другая область, не может развиваться без автономии университетов и автономии профессии, иначе оно неизбежно оказывается частью другой системы, оказывается подчиненным иной нормативности.

Ассоциации адвокатов никогда не заменяли и не могли заменить университетов и заниматься самостоятельно воспроизводством все новых поколений адвокатов. Университет и профессия сосуществуют. Но университет не только готовит профессионалов, он занят также работой над созданием предпосылок, которые обеспечивают существование самой профессии. Университеты могут это делать до тех пор, пока сохраняют свою автономию, руководствуются собственной нормативностью, обеспечивая существование профессии созданием не только компетентных юристов, но и среды, в которой эти компетенции распознаются как компетенции и наделяются ценностью.

Существует опыт создания корпоративных университетов, учебный план которых максимально приспособлен под нужды корпорации. Но могут ли такие университеты отвечать за гражданские компетенции, к примеру? Они ли обеспечивают контексты существования профессии?

Такой же вопрос можно повторить и по отношению к политике и гражданской жизни. Могут ли они быть без университета? Очевидно, что да, могут. Но без университета они часто не в состоянии производить контексты, в которых сами оказываются наделенными ценностями.

В области пересечения сфер университета, гражданской жизни, профессии, экономики, политики, идеологии, религии сегодня можно также наблюдать множественные разрывы, возникающие в силу несинхронных процессов, происходящих в области массового гражданства, культурной революции и массового высшего образования. Они не синхронизированы, имеют разную повестку дня. Синхронизация этих процессов не может быть выполнена силами лишь университета.

\*\*\*

«Хороший университет» – это вариант тысячелетней идеи о «хорошем обществе» – нормативный тезис, абстракция, которая взаимодействует с реальностью, не вполне соответствующей этой норме. Идея «хорошего университета» – идея партикуляристская, элитарная, потому что касается не всего общества, но только общества философов, самостоятельно организующего свою жизнь и огражденного от мира принципами академической свободы и автономии. Это сообщество ученых не может стать целым обществом. Потому оно обречено на элитарность или маргинальность в зависимости от того, какое место университету уделяется в той или иной социальной системе. Массовое высшее образование существенно размывает основания автономии университета, подчиняя его новой повестке дня, заимствованной у других социальных подсистем. В этом случае уместно задаваться вопросом о проблеме сохранения университета.

Что именно происходит, когда университет начинает жить в нормативности профессии? Мы сегодня находимся именно в такой ситуации. Массовое высшее

образование означает, что, по крайней мере, часть университета подчинена иной социальной системе – профессии, а это произошло потому, что и профессия, и университет стали областями интервенции экономики, оказались ориентированными на спрос, вынуждены были отказаться, по крайней мере частично, от собственных нормативных оснований. Макс Вебер пишет о политике как о призвании и профессии. Профессия имеет внутреннюю нормативность. И такие составляющие нормативности профессии, как качество, работа, отношение к работе, радость от работы, не находятся в прямой зависимости от дохода, который работа приносит. Доход важен, но он не является определяющим фактором. Он очень важен, поскольку обеспечивает саму жизнь, но он не главное. Даже политик не может стать хорошим политиком, если ориентируется только на выгоду или только на функцию и эффективность. Коммодификация делает незначимыми нефункциональные составляющие профессии и университета.

В процессе коммодификации любая из социальных подсистем может подчинять право или университет собственной программе и нормативности. Такими системами могут выступать религия, мораль, идеология, власть, нация и пр. Так, все время существования Европейского гуманитарного университета в Минске, а затем в Вильнюсе белорусские национальные активисты обвиняли университет в «ненациональном характере». Это один из вариантов коммодификации университета. И все-таки вызов экономической коммодификации является основным сегодня. Финансовые результаты могут выступать основным критерием успеха университета, а его способность к привлечению финансов – основным мерилom его значения и жизнеспособности. Потому современные университеты сами все больше подвергаются бюрократизации, окостенению, схематизации в преподавании, расслоению на очень узкие и специализированные дисциплины и т.п. В этом процессе университет смещается со своего основания и теряет собственное значение.

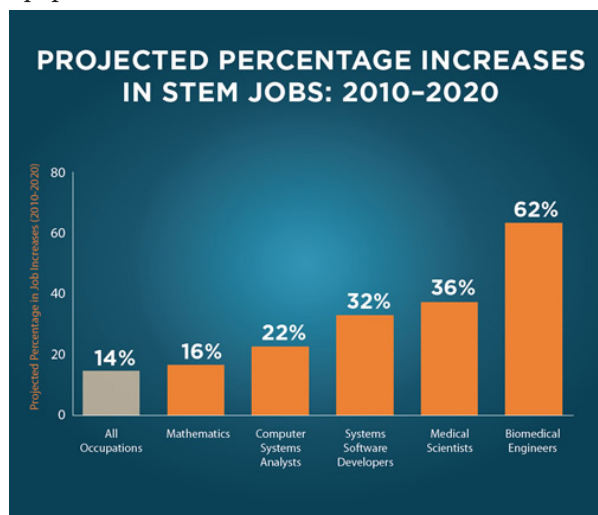
В подобного рода напряжениях складывается историческая модель университета; реальный университет – это не антипод идеального университета, который описан Magna Charta, не его противоположность, а корпорация, погруженная в социальный, национальный, глобальный и исторический контекст, находящаяся в ситуации между нормой и действительностью – в ситуации возможности критического и некритического самовосприятия – и включающаяся во все процессы, происходящие в том социальном пространстве, в котором она пребывает.

Возникновение этого напряжения внутри социальных подсистем и между ними, очевидно, оно носит глобальный характер. Также очевидно, что сегодня мы имеем по меньшей мере две системы на месте того института, который до сих пор назывался университетом: одна – коммодифицированная его часть, являющаяся уже составляющей рынка и подчиненная нормативности рынка, вторая – трансформирующийся собственно университет. Система высшего образования

дифференцируется, часть ее становится сегментом экономики, отдельные ее сегменты будут теснее работать непосредственно с профессией, оказываясь составляющими профессии или иных социальных функциональных структур. Но другие части, которые не могут быть функционализированы или коммодифицированы, имеют шансы стать новыми университетами с новой программой для нового общества. Такой университет – это еще один уровень или сектор высшего образования, обращающийся к существу образовательного процесса вне требований экономической, политической или идеологической подсистем, но с ними взаимодействующий. Это наверняка элитарный проект, потому что по-прежнему обращен к способным людям. Университет, сохраняющий систему отбора и внутренней конкуренции, а также свободы исследования, является такого рода структурой. Какие университеты могут себе это позволить? Какие силы могут обеспечивать существование такого рода университета? Ранее это были церковь, государство. Сегодня это иные субъекты и силы.

\*\*\*

Такого рода новые силы можно разглядеть в областях, в которых происходят сегодня наиболее заметные и существенные изменения в университетской жизни. К примеру, в области, использующей концепцию знания, основанного на точных науках (науке, технологии, инженерии и математике (STEM-based)). Департамент по образованию США располагает и распространяет регулярно примерно такую информацию<sup>7</sup>:



<sup>7</sup> US Department of Education. Science, Technology, Engineering and Math: Education for Global Leadership <https://www.ed.gov/stem>



Подобные тенденции – следствие социального заказа, который не просто отсекает и удаляет на периферию менее престижные направления, но стремится перестроить систему науки и образования. Право, как и другие социальные и гуманитарные науки, оказывается менее востребовано по сравнению с точными науками. Но это не главное. Подходы доминирующих направлений распространяются на все иные. От права также ожидают, что оно будет более эффективным и точным. Но оно может быть таковым только до некоторых пределов. Вместе с тем сами точные науки в своем развитии приходят к тому, что сталкиваются все-таки с нелинейными процессами и нуждаются в их понимании, а также в адекватном включении тех знаний, которые они несут в мир людей, в понимании его различий, особенностей, уникальных притязаний людей, их особых миров. От обстоятельств, связанных с особенностями мира людей, можно отстраниться, но невозможно отстраниться без последствий, его можно признать бесполезным, но нужда в нем возвращается в самый неподходящий момент.

Люди профессии сталкиваются с тем, что, если они предстают лишь профессионалами, подчиненными простым или сложным алгоритмам профессии, это пространство оказывается слишком узким для них. И они сталкиваются с неожиданными препятствиями, указывающими на искусственный и неверный, по существу, образ мира профессии, ограниченный лишь профессиональными функциями. Они сталкиваются с миром чудовища Франкенштейна, в котором не могут жить. Можно наблюдать это в самых неожиданных местах. К примеру, в образах современных юристов, выведенных в сериале «Сьютс». Эти юристы – сугубо профессионалы, они решают практические вопросы и направлены на эффективное решение дел, на выигрыш, на успех, на прибыль, на успех личный и успех своей компании. И делают они это разными способами, в том числе на грани законности или уже за ее гранью. Но то и дело они сталкиваются с принципами, неэкономическими, нефункциональными, не сулящими прибыль, которые обнаруживаются внезапно и которые далеко отклоняют их от этой простой схемы экономизма, прагматизма, от знакомых алгоритмов. Так сценаристы фильма обнаруживают, что право – это система, но никак не схема, не формула и не алгоритм, что в праве есть место нелинейным процессам. Это удивительное явление, обнаружение такого рода принципов и нелинейности – и в профессии, и в университете. Общество в своем многообразии и притязания отдельного человека производят их, изоляция и формализм их убивают. Право, превращаемое в функцию, в алгоритм и инструкцию, оказывается нечувствительным к иным нормативным системам, оказывается неспособным к гибкому взаимодействию с другими подсистемами и часто совершает интервенции в другие саморегулирующиеся нормативные системы, подавляя их. Оно неспособно к рефлексии относительно самого себя.

Право может быть представлено как система алгоритмов, техника, один из элементов точных наук, но тогда оно пугающе быстро перестает служить чело-

веку и миру человека. Но также и точные науки грозят выйти из-под контроля человека, если теряется человеческое измерение в них. Именно потому произошедший поворот в высшем образовании в области естественных наук составляет основу и для позитивных изменений в социальных и гуманитарных науках и праве, позволяет переосмыслить границы между дисциплинами и перейти к такой модели образования, в которой значимыми являются не объекты, а отношения, в том числе и отношения между дисциплинарными областями. Новое дыхание и значение гуманитарных и социальных наук может быть обусловлено как раз развитием STEM-области, которая уже испытывает и будет продолжать все больше нуждаться в гуманитаризации.

\*\*\*

Американский преподаватель права Ричард Зюскинд – один из немногих, кто озабочен в настоящее время все более растущим влиянием новых информационных технологий и искусственного разума на право (Susskind 2007). Он задумывается над вопросом: а возможно ли передоверие разрешения юридических вопросов машинам, которые могут представлять грандиозные экспертные системы? С одной стороны, такие предполагаемые экспертные системы способствуют, как и все информационные технологии, лучшему и более эффективному способу использования человеческого знания – более полному и объемлющему, с большим числом задач и охватом большего числа факторов, расширению, в конце концов, способностей человека. Для профессии юриста это означает предположительное достижение большей справедливости, беспристрастности, более устойчивого порядка, основанных на совершенно новом качестве информации и способов ее обработки. С другой стороны, именно в этой области юриспруденция сталкивается с почти неразрешимыми проблемами и вызовами, проистекающими из существа человеческой природы. Потому что доминирование экспертных систем в решении человеческих вопросов означает устранение самого человека и его права на ошибку. Построение такого рода юридических экспертных систем, кроме того, сталкивается с объективными проблемами, связанными с необходимостью замены права как «тела» и даже как «системы» правом, построенным на принципе алгоритма. Здесь неизбежно обнаруживается недостаток знаний у инженеров. Дифференциация знания уже в самой науке приводит к непереводаемости и значительному непониманию между отдельными областями знания. Вы почти не встретите среди компьютерных специалистов выдающихся и даже не очень выдающихся юристов, юристы же, в свою очередь, мало занимаются компьютерными технологиями. Кроме того, среди юристов не так много тех, кто способен стать отцом или матерью юридической экспертной системы, поскольку большинство из юристов понимают, что юриспруденция не представляет собой линейную и алгоритмическую систему. Потому что чаще

всего юридический опыт не переводим на язык алгоритма и не может быть до конца систематизирован. Существовавшие до сих пор правовые кодификации полны противоречий и разночтений. И даже если предположить, что такие родители у системы появились бы, они бы столкнулись именно с отсутствием методов и инструментов для перевода своего опыта на язык программ и алгоритмов. Это не означает, что такого рода системы невозможны и что их нельзя создать. Очевидно, что мы можем столкнуться с их появлением. Можно предположить, что появление такого рода машин покоилось бы на волевом властном решении, а не на очевидности их пользы. Безусловно, тогда также встал бы вопрос о контроле за качеством работы такой системы. Контрольная система должна быть устроена не менее, а часто – и более сложно, чем система, которую она призвана контролировать. Создание такого рода контрольной системы – еще один грандиозный вызов для развития информационных систем в области юриспруденции. И еще один важнейший вопрос – это легитимация такого рода информационных систем.

\*\*\*

Итак, миры университета и профессии не тождественны. Их связь нуждается в особой настройке, в особых предпосылках, которые не существуют вне огромной работы по их воспроизводству и поддержанию. Университет может существовать лишь для себя, поскольку не является функциональной системой, профессия может отрываться от университетского основания, рынок может не нуждаться в философах. В мире, подчиненном какой-то одной нормативности, могут обнаруживаться «избыточные» элементы, сам университет или целые области занятий могут быть таким избытком, равно как парламент или конституция. Но этот избыток существует только в определенной системе измерения. В другой системе измерения его не существует. Потому так важно удерживать состояние конкуренции и взаимодействия различных нормативностей и систем измерения.

Нефункциональные системы, такие как университет, не возникают в ответ на какие-то специальные нужды, они связаны со структурами сознания человека, и потому их невозможно полностью функционализировать – для них функционализация означает насилие и значительное упрощение и, что гораздо более важно, потерю собственного значения. Так, религия в процессе функционализации превращается неизбежно в идеологию, юридическая профессия – в политическую и чиновничью, профессор – в делового человека, бизнесмена.

Кроме коммодификации знания университет всегда обеспечивает воспроизводство контекстов, которые поддерживают ценность знания. Также университет обеспечивает космополитическую позицию любого лица и структуры, тем самым любую из национальных структур помещая в универсальный контекст. Это не

обязательно международный контекст, и даже прежде всего не международный контекст. Университет ставит властные и национальные структуры перед подлинным космополитизмом – космополитизмом личности, и отдельного человеческого существования, и мышления, которое больше любой национальной или коллективной и функциональной структуры и любого публичного или частного интереса. Более того, сам университет обеспечивает непрерывный диалог и сопоставление разных позиций, а также и выработку универсальных подходов к решению задач, как, впрочем, и к постановке проблем. Относительно юриспруденции университет, главным образом, обеспечивает понимание права, возможности его интерпретации и адаптации к другим системам. Если университет ослабляет это нефункциональное начало, он также рискует столкнуться с неподвижными вопросами и проблемами, причем самым неожиданным образом.

Функциональные системы и подсистемы, хотя и нуждаются в университете или в использовании университета, как, к примеру, нуждаются они в религии, или искусстве, или праве, – не могут, тем не менее, включить в себя полностью ни одну из нефункциональных систем – ни университет, ни религию, ни право, ни искусство. Но они могут пытаться это сделать. Функционализация и коммодификация университета – два существенных вызова сегодняшнего дня. У нефункциональных систем их существо не подчиняется «общественным потребностям и интересам». Если же они все-таки подчиняются коммодификации и функционализации – они рискуют столкнуться в своей ученой или профессиональной жизни с кризисом, проистекающим из нефункционального существа университета или юриспруденции. Жак Деррида в «Принципе разума. Университет в глазах его учеников» описывает университет как такую организацию, которая способна к производству знания и вовлечения его в человеческую, в том числе профессиональную, жизнь. Но такой университет возможен, только если он является нефункциональной системой. Там, где видится рост и усиление функционализации университета, наступает, напротив, закат и потеря оснований и какого бы то ни было значения университета. Потому что вести бизнес и осуществлять профессиональные функции могут другие структуры, не университет – другие делают эту работу лучше университета.

Нельзя преувеличивать значение профессии в обеспечении гуманитарных оснований. Эксперимент, связанный с возможностью профессии гуманизировать человека, ставила Симона Вейль. Ставила на себе, занимаясь тяжелым фабричным трудом, ожидая благого эффекта. После нескольких лет такого труда Симона Вейль полностью разочаровалась в его возможностях. Ее заключение: по-прежнему гуманизм не проистекает из факта труда, тяжелая работа не облагораживает сама по себе. Без обращения к существу знания – к мысли и смыслу, данных не как голая теоретическая схема, но как практика ума и проблематизация этого опыта, – профессия (любая) оказывается неполноценной, не удовлетворяет человека, но способна на какое-то время отвлечь и развлечь его.

Отчасти язык современных дескрипторов, описывающих университет как организацию, сообщающую студенту профессиональные компетенции, пусть и самые разнообразные, – отражает видение университета как функциональной структуры, обеспечивающей главным образом профессиональные компетенции.

\*\*\*

Юридические факультеты вырабатывают методы изучения языка и норм – для разрешения конфликтов и поддержания коммуникаций. Но на каких основаниях и исходя из каких принципов они это делают? Они производят ассоциации и вырабатывают представление об автономном характере права и о лице вне функционального статуса. Они производят не только профессию, но определенную культуру, в которую погружена профессия, а также воспроизводят определенный образ мира, охваченный нормами и правилами, но более всего – пронизанный возможностями свободы, обеспечиваемой как раз ограниченным нормативным регулированием. Они заняты часто забавными вещами, но они, и только они, являются хранителями и производителями знания, понимания и вырабатывания смыслов. Университеты и юридические факультеты должны как никто иной ощущать изменения внешней среды и осознавать, что происходит с ними самими. В этом также работа университета, но он не всегда на такую работу способен. Вот пример выражения такой способности к ограничению, которую демонстрирует юрист-практик. Судья Скалия замечает: «Когда... я (судья Верховного суда США. – О.Б.) принимаю общее правило... я не только ограничиваю суды низшей инстанции, я сдерживаю себя. Если в следующем кейсе встретятся отличающиеся от моих политических или личных предпочтений факты и они окажутся в отношении результата совершенно противоположными, я не смогу потворствовать этим моим предпочтениям; я буду держаться руководящего принципа» (Scalia, Gutmann, 1997). Это нефункциональная и нелинейная концепция, возможная лишь в сформированных культурных контекстах, которые предоставляют и ключи, и смыслы такого рода позиции. Изнутри права как профессии эта позиция судьи необъяснима.

В ситуации диктата функционализации юристы-практики, тем не менее, искренне пишут о том, какое влияние на них оказывает теория и университет. Даже если часть из них отвергает такого рода значение и прямое влияние, то судебская практика свидетельствует о другом. В США половина решений Верховного суда содержит ссылки на ученые статьи. Обильное обращение к юридической науке содержится и в решениях Европейского суда, а также в решениях конституционных судов. Они обращаются к юридической литературе, хотя, конечно, читателями ученых статей является очень небольшое число людей. Но ученые статьи достигают, таким образом, своей аудитории. Они обращаются к

индивидуальным кейсам. Это адресное обращение к области, которая развивается по своим внутренним законам, возвращает профессию к собственным основаниям и создает потребность в науке права, которую профессия не может производить. Экономизация университета и профессии приводит к еще более сложному характеру взаимодействия практики и университета, но не отменяет такого взаимодействия. В Восточной Европе, наверное, это расхождение между практикой и университетом носит наиболее драматичный характер, поскольку университет максимально дистанцирован от публичной жизни, является субъектом экономических отношений и часто, в еще большей степени, политических отношений, является слабым во всех смыслах, подчинен одновременно политическому заказу и в наименьшей степени самостоятелен. И здесь Восточная Европа снова оказывается передовой областью, испытывающей глобальные процессы в их самой острой и радикальной форме. Она сталкивается с наиболее продвинутым процессом социальной жизни с максимально ослабленным участием нефункциональных структур, в том числе университета, в образовании социальных практик и систем.

\*\*\*

Культура и правовая культура постоянно заматаются песком варварства или же сами подвергаются эрозии изнутри. Они требуют творчества и постоянного труда по возобновлению и обновлению. К примеру, только 15 из 100 студентов американских юридических факультетов читали сборник «Федералист». У студентов-юристов в Восточной Европе вообще нет каких-то исходных правовых текстов, которые бы сообщали им определенный вкус и нефункциональные установки в области права. Такими текстами не являются ни конституции, ни какие-то выдающиеся учебники или монографии. К классическим же текстам отсутствуют ключи. Конституции лишены той значимости, которая укоренена в практической мудрости, ценностях и убеждениях. После социализма на место таких текстов пытаются поставить международное право и право прав человека, но это часто выглядит натяжкой и сродни очередной идеологии, поскольку обоснование верховенства международного права мифологизировано и идеологизировано.

По-иному лишь там, где юристы оказываются погруженными в практику – каждодневную рутинную практику, в которой они встречают различные притязания и испытывают нужду в инструментах и критериях разрешения ситуации, где они сталкиваются с притязанием отдельного лица и множеством несовпадающих притязаний. Тогда они испытывают нужду не столько в профессиональных компетенциях, не столько в алгоритмах, сколько в контекстах, в которых и сама ситуация, и их профессия наделяются хоть каким-то смыслом. Тогда перед ними возникает серия вопросов, на которые у самой профессии нет ответов: к примеру, на основании чего осуществляется интерпретация закона



судьей или просто юристом? И здесь возникает понимание, что опыт, которым располагает судья, произведен научением, но также и нуждой в принципах, и основаниях, и контекстах профессии. Юрист не должен приобретать этот опыт заново и заново. Контексты должны иметь длительное существование. И в практике они обнаруживают грандиозное здание права как системы, даже если оно не достроено или подверглось разрушению; они обнаруживают, что это здание покоится на науке права, на университетской доктрине, и на работе по созданию контекстов и смыслов, которую делает университет. Так, даже не стремясь к теории, практики обнаруживают теорию. И так поддерживается устройство мира, в котором право и университет обладают собственным местом и не стремятся чрезвычайно расшириться, вплоть до пределов разумности и эффективности.

Так практика и профессия ставится лицом к лицу с проблемами, которые может разрешать лишь университет. Но университет должен обладать чуткостью именно к действительным проблемам профессии, оставляя ее профессиональные функции ей самой, не претендуя на них и не присваивая их себе. Равно как и профессия должна видеть свои собственные пределы, например как это происходит в области определения санкций за преступления, в том числе смертной казни. Наказание и кара за преступления – это не прерогатива юристов-профессионалов, это прерогатива народа, прерогатива политического решения народа, это не решение, которое может быть сделано профессионалами, людьми юридической профессии, это даже не решение судей, не правовое решение. Юристы следуют за общим волеизъявлением относительно санкций, хотя сами могут быть противниками тех или иных санкций. Право экспериментирует: создает конкретные и дискретные правила или же общие принципы или балансирующие тесты, с тем чтобы ограничить судебное усмотрение в решении юридических вопросов или, напротив, ослабить предельную жесткость права, обратившегося к алгоритмизации. Но там, где существует невероятная вариативность, – там место политики, политическое решение не должно заменяться экспертным мнением. И право должно уступить в этом случае место политике, признав за ней ее область. На политику право может действовать, лишь занимая свое собственное, свойственное ему место. Создание контекстов, в которых возможно такое взаимодействие между политикой и правом, – дело университета. Право должно основываться на собственных правилах, воздерживаться от проникновения в другие области и не заимствовать принципы из других социальных субсистем, особенно функциональных систем. Политическая система имеет собственные механизмы регулирования, экономика – свои, мораль обладает собственной областью регулирования, и до тех пор, пока они работают, они не должны заменяться правовыми. Право необходимо лишь в области, в которой оно эффективно и в которой оно основано на собственных правилах. Такая же линия аргументации обнаруживается, к примеру, в области понимания значения и юридической силы международного права. Международное

право верховенствует, потому что внешняя политика – прерогатива власти, чаще всего – исполнительной, и потому суды должны де-факто принимать обязательность тех решений, которые принимаются правительством во внешней политике. Равно как и права человека обязательны в силу того, что существует человек и существует консенсус по поводу того, кого считать человеком. Это социальный и политический консенсус, не экспертное мнение. Университет выработывает необходимые условия для этого консенсуса, который остается изменчивым и подлежит коррекции.

\*\*\*

Если университет является не только коммодификатором, его все равно настигают вопросы финансирования. Кто же обеспечивает существование университета? На каких условиях? Какой статус имеют преподаватели? Может ли университет существовать за счет платы за обучение студентов? Имеет ли право университет на часть публичных финансов?

С вопросом о финансировании связана и проблема размера университета. Должен ли университет расширять бесконечно свой рынок? Эффективна ли конкуренция между университетами? Что достигается в результате такой конкуренции? Каковы действительные ожидания общества от университета?

Очевидно, что при неясности ответов стоило бы поддерживать по крайней мере разнообразие предложений на рынке, а также разнообразие учебных заведений через непрекращающийся эксперимент и вариативность в этой сфере. Иными словами, нужно много правовых школ и нужно множество специализаций. Университеты в Восточной Европе нуждаются в двух или трех направлениях развития. Одно – это путь почти нереформируемых больших структур, обладающих колоссальной инерцией, это университеты, насчитывающие тысячи преподавателей и десятки тысяч студентов, финансируемые из государственного бюджета и выполняющие определенный социальный и политический заказ. Второе направление способны поддерживать лишь небольшие экспериментальные площадки, обладающие автономией. Одной из таких площадок, к примеру, является ЕГУ. В таком университете все может происходить быстрее и эффективнее, он острее воспринимает и переживает все основные вызовы, которые стоят как перед профессией, так и перед университетом, и вместе с тем испытывает на себе быстрее и все негативные тенденции современного высшего образования. Такие площадки не могут изменить ситуацию в образовании глобально, но они оказывают громадное косвенное воздействие, обеспечивают альтернативу и вариативность, разрушают корпускулярность системы, делают возможными гибкие и постепенные изменения. Третьим типом могут быть кооперативные цепочки, объединяющие университеты на уровне программ и отдельных команд, сотрудничающих и объединяющих ресурсы и усилия.

На самом деле, именно на таких площадках, как ЕГУ, происходит решение сложных вопросов, стоящих в том числе перед нацией: выясняется, чему учить студентов, желающих стать юристами, что такое современное право, кто такой юрист, делающий свою работу в Беларуси, как развивается современное право и в национальных границах, и за их пределами, где находятся горизонты его развития, как оно справляется с современными вызовами, глобальными и национальными. На таких площадках происходит формирование не только ответа на запрос, но и самих запросов и определяется возможная форма университета.

\*\*\*

Как управляются школы права – еще один вопрос. В Восточной Европе отсутствует класс профессиональных и сведущих менеджеров в области образования и науки. Даже коммодификация университета пока не приводит к становлению класса такого рода управленцев, что отнюдь не способствует успехам университетов и на рынке. Университеты управляются собственными чиновниками, отбираемыми из числа преподавателей и ученых, что еще раз подчеркивает уникальность такого рода институтов, но вместе с тем усиливает кризисный момент.

Существует также связанный с проблемой менеджмента вопрос, как отбираются преподаватели. Насколько престижной является позиция ученого? Отсутствие действительных конкурсов, механизмов действительного отбора, кризис университета, неочевидность его социального места и ценности не способствуют привлечению в университет самых способных. Именно отсюда происходит и проблема ограниченной способности так называемого академического сообщества образовывать смыслы – или хотя бы обозначать тенденцию к символическому господству. Зачастую университет забывает о том, что образование – это не только подготовка студентов, это также и подготовка преподавателей и образование самой структуры университета. Это обстоятельство часто находится в тени. Но подготовка преподавателей и ученых требует не меньшего внимания, чем профессиональная подготовка.

Юрген Хабермас как-то заметил, что институции не базируются на идеях и ценностях, они – продукт техники. Он повторяет это утверждение вслед за Максом Вебером, открывшим явление современной бюрократии. Функционализм этих институтов зависит как раз от их способности отделить мотивы и чувства и индивидуальность их членов от функций организации в целом. Потому Хабермас повторяет постоянно тезис об узости жизненного мира. Но в таком случае возникает вопрос: чему, какому миру принадлежит университет? Как далеко он продвинулся в сторону становления в качестве одного из институтов? Какие ценности, которые не подлежат коммодификации и только поэтому способны оказывать влияние на жизнь, университет действительно сберегает?

Осуществляет ли университет социализацию? Как он это делает? Насколько значимы механизмы социализации, которыми располагает университет? Насколько университет является генератором современной культуры, учитывая происходящую коммодификацию? Насколько университет является областью, в которой происходит становление гражданской и еще более широкой – космополитической позиции человека? Что делать, если оказывается, что ценности теряют свое значение?

Эти вопросы остаются открытыми.

### Литература

- Alain de Lille (Alanus de Insulis). *Anticlaudianus: The Good and Perfect Man* / trans. James J. Sheridan. Toronto: Pontifical Institute of Medieval Studies, 1973.
- Bryant, S., Milstein, E. *Shalleck*. Transforming the Education of Lawyers: The Theory and Practice of Clinical Pedagogy. Carolina Academic Press, 2014.
- Finkelstein, G. W. *Emil Du Bois-Reymond*. Neuroscience, Self, and Society in Nineteenth-century Germany. MIT Press, 2013.
- Harper, S. *The Lawyer Bubble. A profession in Crises*. NY: Basic Books, 2013.
- Palmer, P., Zajonc, A., Scriber, M. *The heart of Higher Education: A Call to Renewal*. Jossey-Bass, 2010.
- Qualifications Framework of the European Higher Education Area. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ehea.info/cid102842/qualifications-frameworks-in-the-ehea-2009.html>
- Scalia, A., Gutmann, A. *A matter of interpretation: federal courts and the law: an essay*. Princeton University Press, 1997.
- Stolker, C. *Rethinking the Law School. Education. Research. Outreach and Governance*. Cambridge, 2014.
- Susskind, R. *Transforming the Law*. Oxford, 2007.
- The Magna Charta Universitatum / <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>
- Берман, Г. Западная традиция права: эпоха формирования. М.: Инфра-М; Издательство МГУ; Норма, 1998.
- Деррида, Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. № 6. 2003.
- Кельзен, Г. Чистое учение о праве. 2-е изд / пер. с нем. М.В. Антонова и С.В. Лёзова. СПб.: Алет-Пресс, 2015.
- Рулан, Н. Юридическая антропология. М.: Норма, 2000.
- Набоков, В. Облако, озеро, башня // В. Набоков. Собр. соч. в 4 т. Т. 4. М., 1990.
- Хайдеггер, М. Самоутверждение немецкого университета // М. Хайдеггер. Работы и размышления разных лет. М., 1993.
- Харт, Г.Л.А. Понятие права / пер. с англ.; под общ. ред. Е.В. Афонасина и С.В. Моисеева. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007.
- Чехов, А. Рассказ провинциала // Чехов А. Собрание сочинений в 30 т. Т. 9. М.: Наука, 1977.

## НОВЫЕ СМЫСЛЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В XXI ВЕКЕ: ОПЫТ ЕГУ

Alla A. Sokolova

### New meanings of the legal profession in the 21st century: Experience of EHU

One of the major challenges for the liberal arts, education, and legal profession is the development of modern technologies and artificial intelligence in the 21st century. Can artificial intelligence overcome or alter human intelligence in the future, and replace many professions, including legal ones? Can we expect any stability of the legal profession in the labor market? Are all kinds of legal activities to be executed by “robot lawyers”? How could one portray an ideal intellectual lawyer? What competencies should he or she possess in order not to compete, but rather cooperate with a robot lawyer? In this article, the author makes an attempt to give answers to these questions and present the vision of modernization of the profession of a lawyer in the 21st century. The author’s reflections are supported by illustrations from personal professional experience, in particular, in the field of administration of legal educational projects at European Humanities University.

**Keywords:** artificial intelligence, modernization of legal education, new paradigm of legal consciousness, intellectual lawyer, EHU Law Department.

Социальный мир в XXI веке кардинально изменился: формирование информационного общества, вызовы глобального мира поставили новые проблемы перед человечеством. Являются ли они непреодолимыми, способны ли инструментарии юридической профессии преодолеть некоторые из них? Каким представляется путь модернизации юридической профессии в системе современной культуры

образования? Эти и релевантные им вопросы станут предметом размышления в данной статье, предлагаемые теоретические конструкции в которой будут дополнены иллюстрациями личного профессионального опыта автора, в частности, при создании и апробации модели факультета права в Европейском гуманитарном университете (1994–2004).

Один из основных вызовов XXI века для гуманитарного знания, образования и профессии юриста – развитие современных технологий и создание искусственного интеллекта. Может ли искусственный интеллект «победить» естественный и изменить или в перспективе заменить многие профессии, в том числе, как убеждены некоторые авторы, и юридические? Каковы перспективы устойчивости юридической профессии на рынке труда, все ли виды правовой деятельности могут быть выполнены роботами? Попытаюсь разобраться в этой проблеме и представить свое видение модернизации профессии юриста в XXI веке.

### ***1. Искусственный интеллект и профессия юриста***

Профессор права Джон Макгиннис в статье «*Machines v. Lawyers*», описывая кризис в юридическом образовании, констатирует: школы права сталкиваются с наиболее значительным снижением числа учащихся за последние десятилетия. Кризисное состояние юридического образования и положения профессии адвоката на рынке труда является предвестником надвигающейся трансформации в юридической профессии. По его прогнозам, компьютерное обучение и другие цифровые технологии могут в ближайшее время изменить профессию юриста, а искусственный интеллект вытеснит адвокатов из сферы правовых исследований (John O. McGinnis 2014).

Как относиться к возрастающей роли искусственного интеллекта, приведет ли этот процесс к конкуренции на рынке труда и замене некоторых категорий юридической деятельности юристами-роботами? Проблема активно обсуждается в юридическом сообществе: палитра мнений достаточно широка – от консервативного отношения к технологическим новациям до вполне взвешенного восприятия и предвидения положительных эффектов в возможности использования искусственного интеллекта в юридической практике.

На мой взгляд, ответ на этот вопрос не может быть однозначным.

С одной стороны, юридическая деятельность сопряжена с выполнением различного рода вспомогательных технических процедур, не требующих особой интеллектуальной подготовки. Для стран с *англо-американской правовой системой* (Common Law) это аналитическая работа с прецедентами, обзор правовых документов, их оформление и представление в судебные органы. Компьютерные технологии уже сейчас позволяют осуществлять поиск прецедентов, подготовку документов, прогнозирование результатов судебных процессов – эти задачи



охватывают основную часть юридической практики. Для государств с *романо-германской правовой системой* (Civil Law) поиск и систематизация правовой информации, ее оформление, подготовка однотипных исковых заявлений, завещаний, заключение стандартных контрактов и другие действия могут стать и в некоторых странах уже являются объектом использования искусственного интеллекта. В этом случае робот-юрист может преобразить юридическую профессию, освободив ее от рутинного мышления и технических операций.

В качестве иллюстрации приведу пример несложного юридического действия робота, созданного студентом Стэнфордского университета Джошуа Браудером в 2015 году для использования владельцами автомобилей, не согласными с полученными штрафами за неправильную парковку. Программа генерирует вопросы для робота как основу для текста апелляции. Первый успех у робота уже есть: сумма выигранных дел составляет три миллиона долларов. Тем не менее усматривается уязвимость результата действия искусственного интеллекта: робот-юрист умеет задавать вопросы и отвечать на них, но не учитывает факторы, которые оценивает юрист-человек, в частности, кто сидел за рулем во время парковки и позволяли ли дорожные условия правильно припарковаться (Робот-юрист, который выигрывает судебные дела. 2016).

С другой стороны, в юриспруденции существует много тонкостей и особенностей, требующих значительных интеллектуальных усилий, использования нравственных ценностей, принципов права, проявления чувств и реального опыта, которые заранее запрограммировать нельзя. Иными словами, значимые стороны юриспруденции связаны с когнитивной деятельностью, требующей высоко развитого интеллекта. Дэвид Робинсон в дискуссии с Макгиннисом задает резонный вопрос: «Но как насчет сложной когнитивной деятельности, какие изменения принесут с собой технологии в эту сферу?» Макгиннис прогнозирует, что в области правовых исследований искусственный интеллект вытеснит адвокатов. Робинсон считает это преувеличением: «навыки такого специалиста в риторике, его талант в красноречивом высказывании, в нахождении аналогий, восполнении пробелов или приведении гипотетических примеров часто имеют решающее значение» (Робинсон 2016).

Таким образом, не обладая достаточным ресурсом компьютерного образования, позволю заметить в качестве предварительного тезиса, что «замена» естественного интеллекта в сфере юриспруденции может осуществляться в двух направлениях: а) с помощью компьютерной автоматизации определенных видов технико-юридических операций и б) с использованием искусственного интеллекта, предполагающего постановку целей и задач, определяемых не алгоритмами, а самой «машиной». Возникает резонный вопрос: все ли виды деятельности правовой сферы могут быть заменены искусственным интеллектом?

Наиболее «уязвимыми» для внедрения искусственного интеллекта являются, на мой взгляд, две основные сферы юриспруденции: судебная практика с ин-

ститутом адвокатуры и законопроектная деятельность. Сможет ли робот выступать в роли судьи, адвоката, законодателя? Могут ли компьютерные программы выполнять эти функции? Будут ли общество удовлетворять принятые таким образом решения? И в этом случае ответ не будет однозначным. Задача судьи, сохраняя беспристрастность и объективность, профессионально квалифицировать рассматриваемое деяние, решая вопрос, подпадает ли оно под действие той или иной нормы закона. В судебной практике немало дел, сопряженных с применением административно-правовой ответственности, алгоритм разрешения которых вполне может быть запрограммирован, а робот-судья станет безупречным исполнителем (в частности, юридические программы-роботы используются в делах по взысканию долга, оспариванию штрафа). Однако юридическая деятельность характеризуется не только формальными признаками, но и особым *юридическим мышлением*, неизменными атрибутами которого являются: уровень правосознания, правовой психологии (чувства, эмоции); умение применять принципы права; интерпретировать такие правовые категории, как добросовестность, честность, порочащие честь, достоинство или деловую репутацию граждан сведения, состояние аффекта; искусство риторики; личный жизненный опыт и другие нюансы, неподвластные машинной технике, искусственному интеллекту. Например, речь адвоката в судебном заседании, затрагивающая деликатные нюансы и тонкий психологический рисунок конкретного дела, оказывающая решающее воздействие на присяжных (вспомним блестящие речи адвокатов Ф.Н. Плевако и А.Ф. Кони); процедуры медиации, позволяющие сторонам прийти к компромиссному решению. И в этом – особенность профессии юриста, только внешне ограниченной формальными рамками, а содержательно основывающейся на уникальном личностном опыте и профессионализме (я имею в виду лучшие безупречные ее образцы, а не низкопрофессиональную деятельность, которую, вероятно, юрист-робот выполнит более квалифицированно).

Обобщающее значение для излагаемой в предыдущем фрагменте проблемы представляет выступление президента и декана Бруклинской школы права Николаса Алларда на пленарном заседании VIII Петербургского международного юридического форума, участники которого описали свое видение того, как в перспективе будет меняться деятельность юристов. Н. Аллард допускает, что часть юридической работы вполне можно доверить машинам (редактура документов, проверка цитат и орфографии). Но необходимо, как он полагает, закрепить за человеком три столпа юридической профессии, к которым Николас относит анализ, консультирование и защиту прав граждан. Эту деятельность, по его мнению, машины никогда не смогут отобрать у юристов-профессионалов (Адвокатская газета. Орган Федеральной палаты адвокатов РФ. 17 мая 2018).

В *законопроектной деятельности* ресурс искусственного интеллекта можно успешно использовать для социологического обеспечения процесса раз-

работки нормативно-правовых актов. Развитие компьютеризации позволяет сосредотачиваться на определении реальных последствий действия законов и способствует развитию экспериментальных техник с целью проверки их эффективности. По сути, процесс формирования права – это информационная технология, алгоритм особых операций, которые может обеспечить искусственный интеллект. На мой взгляд, простые, с позиции юридической техники, не требующие сложной правовой аргументации и обоснования проекты норм права могут готовить компьютеры и тем самым освободить специалистов от рутинного труда. Другая сторона создания права – исследовательская, аналитическая, творческая, требующая социолого-правового сопровождения, интеллектуальных междисциплинарных усилий профессионалов, завершающаяся созданием *научной концепции* будущего нормативно-правового акта, требует высокого мастерства и профессионализма юристов (см.: Соколова 2018). Наблюдая усложнение компьютеризированных систем и их воздействие на социальные, можно предположить перспективность их активного взаимодействия. К примеру, определение стратегических направлений в законодательной политике, принятие креативных политических решений, разработка правовых теорий требуют интеллектуальных инвестиций и реального жизненного опыта. Основная роль в этих процессах будет принадлежать «интеллектуальным» юристам. Обработка социологических и статистических данных, количественный анализ, математические способы прогнозирования последствий этих решений, выстраивание цифровых аргументов и алгоритмов, позволяющих выявлять тенденции, «спрятанные» внутри огромных массивов информации, – сфера искусственного интеллекта.

Итак, на мой взгляд, следует различать виды правовой деятельности, в силу своей технической вспомогательной природы подлежащие автоматизированию и компьютеризации, и сферы правовой жизни, интеллектуально насыщенные, когнитивные, требующие интерпретации, аналитики, принятия решений и многих иных мыслительных навыков и компетенций, не подвластных машинному интеллекту в ближайшее будущее. И в этом ракурсе полноценное университетское обучение, включающее «синтез исторических традиций и новаций, единство теоретического и практического компонентов, баланс цифровых технологий и идеолого-мировоззренческих ориентиров, гармонию юридического и морально-психологического, культурно-воспитательного аспектов» (Баранов 2017: 19), является культурно-правовой основой для деятельности будущего специалиста.

Следует признать, что юридическая профессия уже активно трансформируется под воздействием компьютерных технологий. Как относиться к внедрению искусственного интеллекта в юридическую сферу? Полагаю, что он должен являться составной частью профессиональной деятельности юриста: искусственный в помощь естественному. А значит, должен стать компонентом обра-

зовательной программы. Юрист, получивший качественное профессиональное и гуманитарное образование, сможет занять активную позицию в творческом процессе правовой деятельности и в случае противостояния «искусственный интеллект – профессия юриста» выстоять и принять роботов в качестве технических партнеров.

Как с позиции высшей школы реагировать на происходящие и набирающие невиданный темп компьютерные инновации? Все ли направления правовой деятельности может заменить искусственный интеллект? Каков портрет юриста эпохи искусственного интеллекта? Вот, на мой взгляд, основные вопросы, определяющие вектор образовательной политики и самым непосредственным образом влияющие на уровень *профессионализма* в правовой деятельности.

## **2. Юрист-интеллектуал или юрист-«инженер». Новая парадигма правопонимания как основы юридического правосознания**

Процесс модернизации юридического образования продолжается во многих европейских странах. Дискуссионными остаются вопросы моделей юридического образования, его структуры, продолжительности обучения и содержательного наполнения. Юридическое университетское образование в государствах, входящих в пространство действия Болонской декларации, представлено различными моделями. Литовское законодательство, к примеру, позволяет помимо имеющей ряд очевидных недостатков системы «бакалавриат + магистратура» для образовательных программ юридического профиля организовать пятилетнее непрерывное университетское обучение с выдачей диплома «магистр права». Эта модель используется в Европейском гуманитарном университете: в 2013 году разработана и в настоящее время реализуется пятилетняя магистерская программа «Международное право и право Европейского союза», совмещающая уровни бакалаврской и магистерской подготовки, по завершению которой выдается диплом магистра права.

Общее реформирование юридического образования должно быть направлено, на мой взгляд, на достижение *конвергенции образовательных систем* европейских стран, придание черт схожести и унификации, с тем чтобы создать общеевропейский рынок труда профессионально подготовленных специалистов-юристов. Участвуя с 90-х годов прошлого века в международном проекте *Camrus Europaе*, автор статьи столкнулась с проблемой составления общей для университетов-партнеров образовательной платформы по юридической специальности (*Core Curriculum*) в целях гармонизации учебных планов, взаимного признания академических достижений студентов, обучающихся в университетах-партнерах *Camrus Europaе*, и выдачи двойных (совместных) дипломов. Формальная принадлежность правовых систем постсоветских государств к ро-

мано-германской правовой семье не обеспечила совпадения образовательных учебных программ, излишне идеологизированных по содержанию.

Поэтому, прежде всего, сближения требует содержательный контекст, определяемый, на мой взгляд, *следующими принципами*.

В университетах постсоветских государств по-прежнему методологическим основанием, определяющим концепцию развития юридического образования, остается *правовой позитивизм* (Sokolova 2012). Доминирующий позитивизм как парадигма обучения формирует основы правовой культуры не *юристов-интеллектуалов*, а *юристов-«инженеров»*. Он не развивает компетенций критического восприятия и анализа политико-правовой реальности, определения путей оптимизации действующего законодательства, принятия нестандартных решений в правовой практике, современных способов интерпретации правовых документов, определения их социальной эффективности. Его методологический потенциал состоит в передаче правовой информации студентам, запоминании ими норм правовых актов и их неукоснительного применения. Для трансформирующихся государств эти цели не самодостаточны. Основная задача преподавания правовых дисциплин видится мне в формировании юридического мышления, правовой эрудиции, системы профессиональных и социальных компетенций, направленных на креативное разрешение социальных проблем, сопричастность процессу формирования права и его модернизации.

Понимание права, отличное от позитивистского его восприятия или этатистского как крайнего его проявления, формируется в рамках *интегративного подхода*, позволяющего совмещать различные ипостаси права как многомерного социального феномена, объединяющего в реальной жизни нормы, ценности и факты (Холл 1999: 738–741). Право является не продуктом государства (в традиции Дж. Остина), не выражением государственной воли (классовая теория права), а результатом действия различных социальных факторов. Интегративное восприятие права, исключающее определение доминирующей правовой школы и признающее их взаимозависимость, позволяет раскрыть содержательный потенциал права во всех его основных аспектах и использовать таковой в конструктивных целях правового созидания – выявлении социальных предпосылок, условий эффективности и совершенствования.

С проблемой правопонимания связан и вопрос о методологическом приоритете подготовки профессии юристов – *интеллектуальной* или *узкоспециализированной*. Каким видится портрет юриста эпохи искусственного интеллекта: юриста-интеллектуала или юриста-«инженера»? Многолетний преподавательский опыт работы в Европейском гуманитарном университете приводит меня к констатации преимуществ формирования *юриста-интеллектуала*, занимающего активную позицию не только в сфере юриспруденции, но и в публичном пространстве. Именно юрист-интеллектуал – будущий реформатор политико-правовой системы авторитарного государства, актер публичной сферы, высту-

пающий как политик, общественный деятель, эксперт, нормрайтер (см. о профессии нормрайтера: Баранов 2017).

Для меня одной из привлекательных моделей подготовки высококвалифицированного юриста-интеллектуала служит образовательная программа факультета права ЕГУ (речь идет о периоде Минской истории университета – 1994–2004 годах). Успешность этой программы (одно из свидетельств этого утверждения – неоспоримый факт высокого вступительного конкурса) определялась, с одной стороны, основной концептуальной идеей – выбором направления обучения: специализация в области международного (публичного и частного) и европейского права (первый беспрецедентный образовательный опыт в вузах Беларуси). С другой стороны, программа была уникальной по своему *интеллектуальному потенциалу*. Учебная подготовка основывалась на принципах междисциплинарности, изучения основ социогуманитарных наук, использования в преподавании иностранных языков как инструмента профессионального общения. Блок гуманитарной подготовки включал нетрадиционные для советского юридического образования авторские курсы: «Введение в историю философии (Древнего мира, Нового времени, русской философии)», «Введение в искусствоведение», «Введение в историю и теорию литературы», «Введение в историю психологии», «Введение в историю и теорию литературы», «Введение в богословие», «История мировых цивилизаций», «История Европейской цивилизации», «История религии», «История национальных литератур», «Введение в методологию гуманитарного познания», «Основы логики» (список курсов из Приложения к диплому выпускника ЕГУ 2000 года). Блестящий состав преподавателей, среди них А.Л. Ренанский, Г.М. Кучинский, А.А. Баканов, В.А. Дунаев, Н.С. Семенов, Ю.В. Стулов, Л. Чернышева, А.А. Звозников и многие другие мастера-гуманитарии, открывал для студентов нравственные и эстетические ценности, мир литературы и поэзии, истории и религии! Миниатюрных по объему курсов было вполне достаточно для того, чтобы придать импульс и активизировать процесс гуманитарного познания, социального взросления и творческого поиска. Студенческие инициативы – создание творческой мастерской и демонстрация замечательных спектаклей, театрализованных церемоний, сопровождавших торжественные события университетской жизни, – производили особый эффект в жизни академического сообщества (в эти годы сложилась традиция проведения торжественной церемонии *посвящения в студенты*: для студентов-юристов впервые такое мероприятие состоялось в октябре 1995 года в здании Национального театра оперы и балета).

Гуманитарная подготовка для студентов-юристов особенно важна в настоящее время, рождающее новые цифровые технологии, не способные пока заменить труд юриста-интеллектуала. Примечательна в этом отношении тематика Восьмых философско-правовых чтений памяти академика В.С. Нерсисянца – «Право и литература» (Институт государства и права Российской академии наук,



Москва, 2013). Современная правовая культура должна развиваться во взаимосвязи с культурой творческой. Убедительность художественных образов, идеи и смыслы гениальных творцов, обнаруженные ими силой своего таланта, являются нам непреходящие ценности, спасительные для всех цивилизаций. Создатели мировых литературных шедевров внесли свой вклад в развитие не только духовной, но и правовой культуры. Размышления о взаимодополняемости правоведческого и художественно-образного постижения мира права и социальной реальности вполне могут стать исследовательским полем в программе магистерской подготовки по философии права. Художественная литература способна стимулировать гуманистический интерес к актуальным проблемам правовой теории. Правовое содержание можно обнаружить в произведениях многих выдающихся писателей: это «Илиада» Гомера, «Венецианский купец» и «Гамлет» Шекспира, «Преступление и наказание» Достоевского, «Воскресение» Толстого, «Процесс» Кафки, «Приглашение на казнь», «Истребление тиранов» В. Набокова. Идеи об отношении закона к кровной мести, о преступлении и наказании, судебной практике, наследовании, интеллектуальной собственности оказывают гуманистическое воздействие на общественное сознание, формируют образы права, справедливого закона. Тексты многих художественных произведений самых различных литературных жанров выступают источниками правовых идей различных исторических эпох, иллюстрирующих эволюцию институтов права и в целом отражающих элементы правовой культуры, взятые из повседневности. Особо важно обращение к этому слою мировой культуры юных юристов-исследователей, профессиональный портрет которых во многом будет зависеть от их междисциплинарной образованности, эрудированности, умения извлечь правовые ценности из сокровищницы художественной культуры и актуализировать их применительно к реалиям юридической повседневной практики.

Сколько поистине гениальных правовых идей, замысловато вплетенных в тексты произведений, можно «обнаружить» в творчестве *А.С. Пушкина*! Особо важное значение для характеристики «правового» портрета поэта имеет его стихотворение «Из Пиндемонти» – своеобразный гимн правам человека, аксиологическое кредо, в котором выражено авторское понимание идеи свободы как идеи универсальной. Блестящий источник философско-правовых рассуждений! Для корректировки правового сознания следует, на мой взгляд, рекомендовать это сочинение юным юристам при изучении курсов по теории и философии права, теории прав человека (см.: Соколова 2014). Кстати, любопытно посмотреть на состав прочитанных юным лицеистам одним из педагогов Царскосельского лицея *А.П. Куницыным* курса лекций, включающего логику, психологию, этику, право естественное, право народное, право гражданское русское, право уголовное, финансовое и т.д.

В условиях процесса глобализации, сближения региональных систем права, мобильности студентов и преподавателей, возможности выбора трудоустрой-

ства в европейском пространстве особую значимость приобретает *международное и европейское право*, которое, на мой взгляд, должно стать не только обязательным компонентом постсоветского юридического образования, но и инструментом обычной юридической практики. Профессиональная подготовка факультета права ЕГУ включала блок базовых юридических дисциплин и дисциплин специализации – международного права и европейского права. Благодаря активной международной деятельности, установлению контактов с зарубежной академией, успешной проектной деятельности университет участвовал в ряде престижных международных проектов. В рамках образовательного проекта TEMPUS-TASIS (1995–2001) в преподавании спецкурсов по европейскому праву принимали участие профессора-визитеры из Университета Монтеस्कье Бордо IV (Франция) и Университета Алкала (Испания). Особая заслуга в организации этой программы принадлежит профессору права Кристиану Грелуа (Франция), сотрудничество с которым продолжается до сих пор. Параллельно студенты изучали спецкурсы по европейскому экономическому праву в рамках программы «Развитие международного коммерческого права» – Eurasia Foundation (1996). Уникальность этих программ – преподавание курсов на французском и немецком языках и способность студентов, благодаря интенсивной языковой подготовке, осваивать их, стажироваться в университетах Бордо IV, Бременском, Гамбургском. В конце XX – начале XXI века этот компонент профессионального обучения имел неоспоримое преимущество в национальной системе юридического образования. Программы завершались выдачей студентам помимо дипломов государственного образца сертификатов переводчика-референта, владеющего профессиональным английским/французским или английским/немецким языками. Понятен и объясним тот факт, что многие выпускники буквально в период государственных экзаменов получали приглашения по трудоустройству в престижные государственные и международные организации.

Традицией и профессиональным новшеством, формирующим высокую профессиональную эрудицию и навыки публичного выступления будущих юристов, стало участие студентов в международных юридических конкурсах. Впервые в истории Беларуси команды студентов факультета права ЕГУ приняли участие в конкурсах *Jessup Moot Court Competition* (1995 год и последующие), а также в конкурсах по международному гуманитарному праву *Jean-Pictet Competition* и *Telders International Law Moot Court Competition*.

### **3. Юридическое образование и правовой тренинг (*Legal Clinic*)**

Профессиональный аспект юридического образования требует в качестве обязательного дополнения к программе обучения *клиническую подготовку*, формирующую *практические компетенции* будущего юриста, но имеющую отличительные особенности по сравнению с традиционным институтом произ-

водственной практики студентов. На факультете права ЕГУ впервые в Беларуси была организована *юридическая клиника (Legal Clinic)* – вид профессиональной практики студентов с консультированием граждан по вопросам гражданского, трудового, семейного права под руководством практикующих адвокатов. Помимо развития профессиональных умений и навыков студенты приобщались к выполнению социальной миссии – оказывали правовую помощь малоимущим слоям населения.

#### **4. Новые компоненты университетского образования**

Модернизация юридического образования, на мой взгляд, должна быть направлена на усиление способности юристов реализовывать свои профессиональные функции в глобально меняющемся мире. Внедрение искусственного интеллекта в область юриспруденции задает новую парадигму концепции профессиональных компетенций юриста. Неадекватность модели профессионального обучения требованиям рынка может обострить риски трудоустройства молодых специалистов. На рынке труда, как было отмечено выше, уже появляются профессии, обеспечивающие юридические услуги компьютерными инновациями. В Российской Федерации, например, новые технологии в юридической сфере развиваются по следующим направлениям: автоматизация типовых юридических услуг, рост юридических онлайн-сервисов для клиентов, переход системы правосудия в онлайн, создание решений на основе искусственного интеллекта (Цветкова 2017). В социальных сетях учеными-правоведами и юристами-практиками активно обсуждается вопрос о внедрении legal AI (artificial intelligence). Основатель Platforma практикующий юрист Ирина Цветкова выразила уверенность в том, что сегодня происходит настоящая legalTech-революция (Цветкова 2017).

Настало время серьезно задуматься о траектории развития профессиональных компетенций в организации юридического образования. Внедрение legal AI создает конкуренцию на рынке труда, победителями в которой станут юристы, владеющие такими инструментами, как ROSS или Beagle, и использующие более автоматизированную практику, компьютерные технологии (Как искусственный интеллект изменит юриспруденцию. 2017). В этой связи набор традиционных для профессионального портрета *юриста-интеллектуала* компетенций и навыков, таких как критическое мышление (анализ, оценка законодательства), интерпретация правовых норм, использование института аналогии права при восполнении пробелов в законодательстве, техника медиации и др., должен быть, на мой взгляд, дополнен оригинальными навыками использования *современных legal AI технологий* (на основе изучения, к примеру, курса по юридическому сопровождению IT-бизнеса – Digital Law). Смеею предположить, что для *идеального юриста* XXI века перспективно совмещение юридического

и технического образования: создание юриста-робота может быть результатом творчества двух этих профессий. Но элитарные юристы-интеллектуалы, виртуозные мастера своей профессии – останутся вне конкуренции.

### 5. Университет. Академическое сообщество

Итак, в каких «храмах» науки и культуры должны воспитываться юристы-интеллектуалы? Ответ прост: в университетах! (Не будем, однако, преуменьшать роль иных высших учебных заведений, к примеру существующих при академиях наук различных государств институтов права.) Юридическая профессия зародилась в глубине веков и с течением времени в силу постоянно растущей социальной динамики трансформируется. Подготовка специалистов по праву, а также по философии, богословию, медицине в Западной Европе проводилась в университетах. В исторически первом, как принято считать, университете Западной Европы – Болонском (основан в 1088 году) обучались студенты, большинство которых ранее в монастырской или кафедральной школе получили гуманитарное образование (программа состояла из семи «свободных искусств»: грамматики, риторики, логики, арифметики, геометрии, астрономии и музыки). Примечательно, что с XII века предварительным условием изучения права, теологии, медицины стало изучение «свободных искусств» (Берман 1998: 130). В Средние века университеты превратились в «очаги культуры»: в них зарождались новые прогрессивные идеи, создавалось право ученых, ставшее общим для всей Европы, развивалась наука (Давид 1998: 54). Средневековые университеты (*universitas* – в переводе с латинского «корпорация», «объединение», «коллектив») представляли собой союз преподавателей и студентов (*universitates magistrorum et scholarium*), постепенно превращающийся в *самоуправляющиеся академические сообщества* со своими традициями и принципами. В 2004 году академическое сообщество ЕГУ, сформировавшееся на идеях академических свобод и коллегиального сотрудничества, продемонстрировало солидарность и стойкость в отстаивании своей репутации и академических достижений университета в противостоянии с государственными структурами: студенты своей гражданской позицией влияли на настроение и решительность преподавателей, а те поддерживали юных коллег. Как показывает история, модель университетской корпорации зачастую отражает государственную. Такие инструменты корпоративного сотрудничества, как Устав университета, Сенат, процедуры его функционального взаимодействия с администрацией, практика реализации академических свобод, во многом определяют атмосферу академической жизни и стратегию ее развития. Четверть века для университета – лишь несколько страниц его истории, среди которых немало замечательных, пафосно говоря, героических. Сможет ли академическое сообщество ЕГУ, сохранив свои традиции, преумножив их, продолжить путь в будущее?!

Уникальна судьба университета в изгнании: с одной стороны, проблемы адаптации к новой социальной среде; с другой стороны, неожиданные преимущества – освоение новой культуры, возможность осмысливать и сравнивать ее с доминантами национальной. В методологии преподавания юридических дисциплин в университете-изгнаннике активно используется *сравнительный подход*. Приобщение к правовым ценностям и достижениям других правовых систем, постижение процесса их эволюции и развития позволяют понять суть правовых институтов и уместность их заимствования для обновления национальной правовой системы, формируют критическое правовое мышление, так необходимое для возрождения правовой культуры.

### **6. Вместо заключения. Новые акценты в миссии юриста**

Любая историческая эпоха испытывает вызовы своего времени. К созданию искусственного интеллекта следует, на мой взгляд, относиться креативно: освобождение человека от физического монотонного труда, от рутинного мышления – неплохая затея. В юридической профессии технические функции секретаря судебного заседания, помощника юриста, помощника судьи, помощника нотариуса вполне могут быть автоматизированы. Процесс развития цифровой технологии в западных странах затронул и высокооплачиваемые работы, которые обычно выполняли опытные юристы. В публикации «Три профессии, которые роботы осваивают всё лучше» (речь идет о профессиях фармацевта, юриста и журналиста) есть ободряющий фрагмент «Как перестать бояться и принять роботов». В нем приведены интересные факты: 65% американцев сегодня работают в информационной сфере, которой 25 лет назад не существовало, а две третьих населения планеты в 1900 году работали на фермах или заводах. Сегодня эти показатели упали всего лишь до каких-то 2% (Три профессии, которые роботы осваивают всё лучше. 2015). Информационный век диктует свои правила: одни профессии исчезают, новые профессии появляются.

Проникновение в социальную жизнь совершенно новых явлений (таких, как права роботов, блокчейн, цифровая торговля, беспилотные автомобили) ставит перед юристами задачи адекватного правового регулирования, разработки новейшего законодательства, а значит, переосмысления традиционных правовых концепций, создания новых исследовательских и образовательных программ. Требование времени – формирование междисциплинарных специальностей: юрист в сфере журналистики, медицины, спорта, экологии, биоэтики, образования, законотворческой деятельности и т.д.

Итак, результирующий вопрос: *как реагировать на «интервенцию» искусственного интеллекта в область юриспруденции?* Думаю, что ее следует принять и признать роботов своими партнерами. В стратегии юридической образовательной политики акценты следует поставить, на мой взгляд, во-первых, на

изучение современных информационно-коммуникационных технологий; во-вторых, на подготовку *элитарной* группы специалистов, обладающих знаниями и компетенциями юриста и IT-специалиста, способных совместными усилиями разрабатывать цифровые программы, алгоритмы, другие продукты, наиболее эффективно влияющие на результаты юридической деятельности; в-третьих, на развитие гуманитарной подготовки юристов-интеллектуалов, вклад которых в филигранную сферу юриспруденции будет несовместим с внедрением искусственного интеллекта.

Реагируя на вызовы современности, процесс реформирования юридического образования должен основываться на новой парадигме, и юридическая профессия, как индикатор многих характеристик государства и общества, я полагаю, приобретет новые смыслы.

### Литература

- Адвокатская газета. Орган Федеральной палаты адвокатов РФ. 17 мая 2018. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.advgazeta.ru/novosti/budushchee-yuridicheskoy-professii-obsudili-na-pmyuf/>
- Баранов, В.М. Норморайтер как профессия // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2017. № 6 (119). С. 16–29.
- Берман, Г.Дж. Западная традиция права: эпоха формирования / Пер. с англ. 2-е изд. М.: Изд-во МГУ; Издательская группа ИНФРА–М–НОРМА, 1998.
- Давид, Р. Основные правовые системы современности / Пер. с фр. и вступ. статья В.А. Туманова. М.: Прогресс, 1998.
- Робинсон, Д. Если роботы заменят юристов, угомонятся ли политики? 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://robo-hunter.com/news/esli-roboti-zamenyat-yuristov-ugomoniyatsya-li-politiki>
- Как искусственный интеллект изменит юриспруденцию. 2017. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://legal-it.club/kak-iskusstvennyj-intellekt-izmenit-yurisprudentsiyu/>
- Робот-юрист, который выигрывает судебные дела. 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://robo-hunter.com/news/sozdan-robot-kotorii-viigrivaet-sudebnie-dela>
- Соколова, А.А. Классическая художественная литература: от повседневности к правовым идеям (на примере творчества А.С. Пушкина) // Право и литература: материалы восьмых философско-правовых чтений памяти академика В.С. Нерсесянца / отв. ред. и сост. В.Г. Графский. М.: Норма, 2014. С. 146–151.
- Соколова, А.А. Профессионализм в нормотворческой деятельности: перспективы и вызовы в XXI веке // Юридическая наука и практика. Вестник Нижегородской академии МВД России. 2018. № 2 (42). С. 340–343.
- Три профессии, которые роботы осваивают всё лучше. 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://robo-hunter.com/news/3-professii-kotorie-roboti-osvaivayt-vsyoluchshe>
- Холл, Дж. Интегративная юриспруденция // Антология мировой правовой мысли: в 5 т. Т. 3. М.: Мысль, 1999.



- Цветкова, И.* Искусственный интеллект в суде, боты-юристы и краудфандинг правовых споров – как начинается LegalTech-революция. 2017. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rb.ru/opinion/legaltech/>
- McGinnis, John O.* Machines v. Lawyers. As information technology advances, the legal profession faces a great disruption // City Journal. Spring, 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.city-journal.org/html/machines-v-lawyers-13639.html>
- Sokolova, A.* Legal Education In Post-Soviet Countries: Problems and Principles of Reform // The International Lawyer. 2012. Vol. 46 Issue 2. P. 639–643.

**Виктория Константиук**

## **ДИСКУРС УНИВЕРСИТЕТА И СУДЬБА ЗНАНИЯ В ЭПОХУ ДИГИТАЛИЗАЦИИ**

**Viktoriya Kanstantsiuk**

### **Discourse of the University and the fate of knowledge in the era of digitalization**

Digital technologies change the relationship between the subject, knowledge and enjoyment (jouissance) of knowledge. As Jacques Lacan said, “knowledge is the jouissance of the Other”. Enjoyment allows you to see the limits of knowledge, because all these categories are initially connected. What is knowledge and the educational process, how are they transformed in connection with sociocultural changes? What kind of remnants and enjoyment, which are mostly opaque, the discourse of the master generates? The main issue considered in this article is how the university discourse tries to cope with these remnants at the present stage under the influence of the discourse of capitalism and digitalization.

**Keywords:** discourse of the university, discourse of capitalism, knowledge, lack, education, individualization, lifelong learning, digitalization

Знание – это наслаждение (от) Другого.  
*Ж. Лакан*

Известный психоаналитик Жак Лакан возможное разнообразие форм социального взаимодействия рассматривал через призму пяти типов дискурса: *дискурс господина (или учителя)<sup>1</sup>*, *дискурс университета*, *дискурс истерика*, *дис-*

---

<sup>1</sup> В русскоязычной традиции используется слово «господин», однако и господин, и учитель – это одно и то же слово *maître*, которое и использовал Лакан.

курс аналитика и дискурс капитализма. Семинар «Изнанка психоанализа», посвященный первым четырем дискурсам, Лакан провел сразу после событий 1968 года во Франции, так называемой студенческой революции. Понятие «капиталистический дискурс» он ввел немного позже, в 1972 году, во время выступления в Миланском университете. В целом 1960–1970 годы – это новый этап в функционировании капиталистической системы, развитии постфордистского капитализма, изменении характера труда и форм эксплуатации (нематериальный труд, превращение пролетария в когнитария). Человек становится объектом эксплуатации не столько на уровне физического труда, сколько на уровне знания. Кроме того, начиная с этого периода, происходит приращение функции капитала через объединение денежного потока, потока знания и потока коммуникации (Наумова 2015: 43).

Дискурс Ж. Лакан понимает как социальную связь, осуществляющуюся в языке, которая регулирует интерсубъективные отношения. Субъект – это то, что представлено означающим для другого означающего. Психоаналитик объединил лингвистическое понятие речи с диалектикой господина-раба Гегеля, чтобы артикулировать тезис о том, что речь создает социальную связь (Григг). Понятие дискурса отсылает и к институции, и к месту субъекта в рамках дискурса. Лакан попытался «описать все те комбинации общественных отношений, в которые может быть вписан субъект именно с психоаналитической точки зрения: как субъект желающий и наслаждающийся» (Мати).

Разрабатывая свою идею, французский психоаналитик пытался понять, как меняется место знания и кому оно принадлежит в зависимости от того или иного типа дискурса. Знание в рамках лакановского дискурса – это то, чем обмениваются говорящие существа. Знание есть наслаждение (от Другого, согласно лакановскому психоанализу. Вопрос знания также тесно связан с вопросом власти и наслаждения. За практикой знания скрывается наслаждение (Лакан 2011: 163). Лакан называет знание орудием наслаждения: «С помощью знания как орудия наслаждения производится работа, которая имеет некий, темный, смысл. Он, этот смысл, и является смыслом истины» (Лакан 2008: 35).

В рамках данной статьи рассматривается несколько вопросов, а именно: что мы можем сказать о дискурсе университета и знании в контексте дигитализации; насколько актуально сегодня лакановское понимание дискурса университета, какие произошли изменения в этом контексте?

Первоначальный дискурс, согласно Лакану, – дискурс господина, четыре остальных – его производные. Различие между ними психоаналитик проводит в зависимости от взаимного расположения четырех составляющих – *господствующего означающего* ( $S1$ ), *знания* ( $S2$ ), *субъекта* ( $\$$ ) и *объекта а* (причины-желания, наслаждение/прибавочное наслаждение).

Дискурс господина	Дискурс университета	Дискурс истерика	Дискурс аналитика
$\underline{S1} \rightarrow \underline{S2}$ (раб, знание) \$ a	$\underline{S2} \rightarrow a$ S1 \$	$\underline{\$} \rightarrow \underline{S1}$ a S2	$\underline{a} \rightarrow \underline{\$}$ S2 S1

Дискурс капитализма
$\underline{\$} \rightarrow \underline{S2}$ (знание, обещающее восполнить нехватку) S1 a

В формуле Лакана есть четыре фиксированные позиции (места): агент (тот, кто говорит, кто совершает акт), Другой, истина (непризнанное агентом), продукт (эффект дискурса). Между этими четырьмя позициями осуществляется неполная циркуляция (к истине никакое движение в этой циркуляции не ведет). Истина служит скрытым мотором для того, кто говорит, она также может напрямую адресоваться Другому (через образования бессознательного, например, такие как ошибочные действия, сны и др.). Тот, кто говорит, адресует Другому, который производит эффекты. Требование, обращенное к Другому, структурно встречает разрыв, зияние, которое проистекает из интерпретации Другим требования (Мати).

агент	Другой
истина	продукт

Во всех дискурсах есть свой доминантный элемент, который задает значение всем остальным и находится в верхней левой позиции. В дискурсе господина главное место занимает *господствующее означающее*, в университетском – *знание*, в истерическом – *субъект (симптом)*, в аналитическом – *объект причина -желания*, в капиталистическом – *знание технонауки*. S1 следует рассматривать как означающее, которое внедряется в S2 (батарея означающих, поле Другого), \$ – это расщепленный субъект, субъект желания/нехватки (*desidero*). Стоит S1 вступить в поле других означающих, как в результате этого вмешательства в систему возникает \$. Такая репрезентация означающего/субъекта производит остаток, поэтому итогом этого процесса оказывается потеря или утрата, т.е. объект a, который репрезентирует изначально утраченный объект, ощущает нехватку.

Дискурсам господина и университета противостоят дискурсы аналитика и истерика, а главная особенность дискурса капитализма заключается в том, что он строится на нарушении логики обмена предшествующих. В то же время один и тот же дискурс может быть существенно различным в разные периоды

времени. Кроме того, на индивидуальном и коллективном уровне дискурсы комбинируются.

Дискурс господина – это дискурс императивов (приказов), дискурс супер-эго и категорического императива Канта. В дискурсе господина Другим (S2) является раб, удел которого знание того, что хочет господин. «В дискурсе господина, так же как и в диалектике раба и господина у Гегеля, именно раб обладает знанием. Раб, будучи принуждаем господином к работе, обретает знание того, как все устроено, обретает инструментальное знание, необходимое для выполнения приказов господина, удовлетворения его желания» (Григг). Лакановский господин мнит себя всезнающим субъектом, сила которого сосредоточена в знании, воплощающем в себе и функцию контроля. Однако на самом деле знание отчужденно от господина, оно находится на стороне раба (S2). Исторически дискурс господина – это абсолютная монархия, которая подорвала артикулирующую сеть феодальных отношений и взаимозависимостей.

Лакан также указывал, что функция философии состояла в том, чтобы лишить раба знания и отдать его господину, что и является следствием преобразования практического знания, мастерства (*savoir* как *savoir faire*), то есть знания раба, в теоретическое знание, чистое знание – знание господина. Рассел Григг полагает, что именно по этой причине Лакан усматривал тесную связь между университетским дискурсом и наукой. «История науки является движением от ремесла, локусом знания которого был отдельный ремесленник, к технологии, в которой знание пребывает в масштабных безличных институциях и социальных структурах» (Григг).

### **Конструирование субъективности внутри университетского и капиталистического дискурса**

Дискурс университета производится посредством смещения дискурса господина на четверть оборота против часовой стрелки. В результате данного вращения теперь уже знание занимает место господина (Лакан 2008: 35). В этом и состоит логика педагогического процесса: «из “неприрученного” объекта («не-социализированного ребенка») мы делаем субъекта, вживляя в него знание. Гонимая правда этого дискурса – в том, что под нейтральной маской “знания”, которое мы стараемся навязать другому, всегда кроется жест господина» (Жижек 2000).

Субъект университетского дискурса – это знающий, сознательный субъект, что исключает расщепленного субъекта, в то время как, согласно психоаналитически-антропологической концепции, человеческая субъективность изначально расколота, содержит в себе зияние, разрыв, фундаментальную нехватку. Дискурс университета, по мнению Лакана, представляет собой гегемонию знания, которая тесно связана с гегемонией науки, научного знания. В то же время универ-

ситетский дискурс не связан с университетом только как социальным учреждением. Например, Лакан полагал, что Советский Союз был чистым господством университетского дискурса: «Союз рабочих и крестьян привел, как ни крути, к форме общества, где рычаги управления получил как раз Университет. Ибо в государстве, именуемом обычно Союз Советских Социалистических Республик, царит именно Университет» (Лакан 2008: 258). Славой Жижек полагает, что университетский дискурс как гегемонистский дискурс современности получает две формы существования, в которых его внутреннее напряжение (противоречие) экстернализируется: капитализм (его логика интегрированного избытка, система, воспроизводящая себя посредством постоянного самореволюционирования) и бюрократический «тоталитаризм», концептуализированный в разных обличьях, таких как технологии, биополитика и др. (Zizek).

Психоанализ неоднократно в своей истории и теории обнаруживал связь с проблематикой университета и научного дискурса (Фрейд и его разрыв с научным знанием, Лакан и его понятие дискурса аналитика). Психоанализ и для Фрейда, и для Лакана является практикой, разрушающей всякие притязания на доминирование и господство, именно поэтому он противоположен дискурсу университетскому, который строится на идее прироста знания и его эффективности (Мазин 2016: 57). Дискурс аналитика выступает за возникновение революционно-эмансипаторной субъективности, которая разрешает раскол университета и истерию (Zizek). Психоанализ оказывается по ту сторону науки, которая строится на утверждениях и поддержании позиции господина, ибо психоаналитик не занимает позицию знающего, эксперта, ученого. Поэтому работа психоаналитика – поддерживать вопрошание субъекта, а не давать ответы (Мазин 2012). Аналитический дискурс возвращает в фокус внимания человеческое незнание, нехватку, которая этим дискурсом управляет. Психоанализ связан с незнанием, с тем, что в субъекте оказывается больше, чем он сам. Лакан здесь опирается на *ignorantia docta* Николая Кузанского («Об ученом незнании», 1440). Именно поэтому психоанализ «примыкает в истории науки к тому состоянию ее, в котором она пребывала до своего определения Аристотелем и которое именуется диалектикой» (Лакан 1997: 48). Психоаналитический дискурс имеет дело с символическим знанием, *незнаемым знанием* (бессознательным), о котором субъект еще не знает, что он его знает. «Бессознательное – это свидетельство о том знании, большая часть которого от говорящего существа ускользает» (Лакан 2011: 165). Между субъектом и знанием существует разрыв. Диди Мати считает, что, поднимая вопрос «о месте субъекта с его желаниями и его нехваткой в общественных структурах, Лакан дает важный инструмент критики социальных отношений и призывает мыслить об обществе, не упуская из виду человеческого субъекта со всеми его живыми и фундаментальными противоречиями» (Мати). Исторический дискурс важен для психоанализа, так как он являет субъекта, сталкивающегося с постоянным сдвигом, разломом между его требованием и



тем, что Другой ему предлагает в ответ. Истерический вопрос открывает разрыв, то, что «в субъекте есть нечто, помимо самого субъекта», объект в субъекте, который открывает подчиненность субъекта, его включенность в символическую структуру (Жижек 1999: 119).

Дискурс университета и дискурс капитализма тесно связаны, согласно Жаку Лакану и его последователям (С. Жижек, С. Лесур, Р. Салецл и др.). Дискурс университета (знания) послужил образцом сегодняшнего капитализма (Мазин 2009). Капиталистический дискурс является вариантом господского дискурса, обуславливающим сегодня все остальные, «допозволяющим “свободно” трансгрессировать субъект и переходить из одних символических отношений в другие» (Семикозов). Данный дискурс формируется на стыке капитала, университета и науки. Славой Жижек называет его не столько социальной связью, сколько пара-дискурсом, «речью извращенного господина» (Žižek). Знание становится механизмом эксплуатации, а потребление знания оказывается схожим с потреблением других услуг. Дискурс университета пасует перед активно отвыкающим себе пространство дискурсом капитализма (Кудряшов 2017).

Согласно Лакану, капитализм появляется в тот момент, когда наслаждение становится исчислимым: «Начиная с определенного момента в истории, в дискурсе господина произошли определенные изменения. Мы не будем ломать себе голову над тем, обязаны мы этим Лютеру, Кальвину или, скажем, генуэзской торговле в Средиземноморье, так как важно другое – важно, что, начиная с определенного момента, избыточное наслаждение начинает исчисляться, подсчитываться, суммироваться. Начинается то, что известно как накопление капитала» (Лакан 2008: 225). Наука и воплощает в себе капитализм знания, который переводит прибавочное наслаждение в прибавочную стоимость знания, делает знание исчислимым и извлекает из него прибыль (Наумова 2015).

До появления дискурса капитализма все дискурсы конституировались через нехватку. Лакан инвертировал отношение  $S1/\$$ , изменил весь смысл циркуляции и уничтожил траекторию, ведущую от агента к Другому. Поэтому циркуляция между четырьмя позициями становится полной и бесконечной. В дискурсе капитализма объект потребления занимает место субъекта, исчезающего в череде товаров потребления. А место  $S2$  занимает знание (знание технаучки прежде всего), обещающее восполнить любую нехватку. Капиталистический дискурс пропагандирует полноту, неограниченность, безраздельность счастья. Он обещает создать субъект-без-нехватки (Мазин 2009). Общество потребления всегда готово предложить ему вариант того, чего ему не хватает «до полного счастья», а не заткнуть данную нехватку (Кудряшов 2017). Дискурс капитализма обещает путь к целостности и совершенству. В рамках данной схемы мир должен меняться под человека, а все личные изменения под систему происходят спонтанно. Субъект такого дискурса – это истерик без истерики, так как он имеет

право высказывать свою нехватку («клиент всегда прав»), а также истерик без господина (Кудряшов 2017).

Таким образом, в рамках капиталистического дискурса субъект больше не выступает в паре с означающим, он должен сам выбрать или как-то найти свое собственное означающее (Лесур 2012: 121). Субъект относится к социальной сфере таким образом, что он или она воспринимает себя в качестве господина. При капитализме субъект воспринимается как агент, который имеет огромную власть, и прежде всего власть выбора (Salecl). Происходит смещение субъективности к личному выбору и ответственности за этот выбор. Это субъект, который волен выбирать как объекты, приносящие ему удовлетворение, так и направление своей жизни, самого себя. Идеология индивидуального выбора формирует общество позднего капитализма и в то же время становится препятствием для общественных изменений, исключая возможность выбора новых форм социальной организации и подменяя социальную критику самокритикой<sup>2</sup>.

Идея выбора – идеологический инструмент общества потребления. Это преобразование имеет свои клинические последствия, такие как тревога и неудовлетворенность (Лесур 2012). Избыток выбора может иметь обратную сторону и восприниматься как невозможность выбора, которая приводит порой к информационной перегрузке, анорексии. Реальное присутствие Другого как нехватки теряется, а нехватка в Другом оказывается заполненной и даже переполненной (Константюк 2017: 143). Современный уровень развития технологий предлагает переизбыток вариантов выбора.

Еще 15–20 лет назад образование вручало человеку идентификацию или набор идентификаций, обеспечивающих субъективную уверенность в каких-то целях и пожеланиях. Сегодня ситуация выглядит совсем иначе: «По крайней мере со стороны это выглядит всегда одинаково: множество метаний и эпизоды апатии, разбросанность усилий и тем, постоянная фрустрация от неисполненных ожиданий, перерастающая в явные и неявные претензии к знанию и образованию. Эти претензии слышал каждый: скучно, непрактично, не дает чего-то такого, что будет востребовано в жизни. Любопытно, однако, что мало кто обращает внимание на противоречивость этих требований: структурно они устроены так, что не столько отрицают ценность знания, сколько предполагают наличие ценного знания в другом месте. И это похоже на парадокс: поколение, имеющее самый широкий доступ к информации, верит в то, что им не хватает определенного знания (чтобы улучшить или понять свою жизнь)» (Кудряшов 2017).

---

<sup>2</sup> Рената Салецл: Наша нездоровая одержимость выбором [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.tiny.ted.com/talks/renata\\_salecl\\_our\\_unhealthy\\_obsession\\_with\\_choice](https://ru.tiny.ted.com/talks/renata_salecl_our_unhealthy_obsession_with_choice)

## Дигитализация знания и идеология непрерывного обучения

То, с чем сталкиваются университеты сегодня, – это дигитализация знания и образования. Если опираться на количественные показатели, цифровое образование (он-лайн, дистанционное) является одним из быстрорастущих сегментов мирового рынка образования (+23% в год в течение 2012–2017 годов), который все же занимает пока еще небольшую долю (<3%) в общем рынке образовательных услуг. Однако согласно прогнозам может достигнуть \$252 млрд уже к 2020 году при среднегодовом приросте в 17%<sup>3</sup>. Оно также постепенно сужает сферу традиционных образовательных систем и приводит к появлению новых образовательных стандартов. Цифровое (онлайн) образование – это как новый вид образовательных практик и получения знания, так и новый вид социальных связей. Дигитализация в целом приводит переизбыток информации, значительно превосходит коммодитизацию в ее способности множить разницу (Константиук 2017: 143). Интернет, по аналогии с капитализмом, рассматривается рядом авторов (например, С. Жижек, Дж. Дин, С. Зимовец)<sup>4</sup> как перверсивное пространство, которое воспринимается пользователями в качестве пространства свободы, лишённого прежних символических координат.

Дигитализация системы образования прошла несколько этапов. Первый (1990–2011) этап был связан с оцифровкой действующих учебных материалов и практик, с появлением первых свободных виртуальных обучающих сред с открытым кодом, систем дистанционного обучения (например, Moodle<sup>5</sup>, 2002) и образовательных (открытых, бесплатных) онлайн-платформ. Первая открытая массовая образовательная платформа Khan Academy (Академия Хана) появилась в 2006 году. Второй этап дигитализации образования относится к 2012 году, который газета «The New York Times» назвала годом массовых открытых онлайн-курсов<sup>6</sup>. Значимым в сфере онлайн-образования является появление платформ [edX](#), [Coursera](#), [Udacity](#), [Openedu](#), которые с момента основания получили существенную финансовую поддержку (от именитых университетов либо

<sup>3</sup> Статистические данные из статьи [Ирины Шашкиной](#) «Образование на всю жизнь: как онлайн превращает обучение в элемент личной “инфраструктуры”» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnologii/345797-obrazovanie-na-vsyu-zhizn-kak-onlayn-prevrashchaet-obuchenie-v-element-lichnoy> Дата доступа: 26.06.2017, 11:01.

<sup>4</sup> См.: Zizek, S. What Can Psychoanalysis Tell Us About Cyberspace? // The Psychoanalytic Review. December 2004. Vol. 91. No. 6. P. 801–830; Зимовец, С. Один оттенок фейсбука // Логос. 2016. № 6. С. 1–21.

<sup>5</sup> Обучающая среда Moodle [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.altlinux.org/ru-RU/archive/4.1/html-single/school-server/moodle/index.html>

<sup>6</sup> Сиди и учись: почему онлайн-образование побеждает в мире и в Украине [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://platfor.ma/magazine/text-sq/projects/traditional-vs-online-education/> Дата доступа: 18.05.2016.

от венчурного капитала). В основании данных платформ лежал, прежде всего, принцип демократизации образования, позволяющий желающим со всего мира получить свободный доступ к знанию. Образовательные платформы (MOOCs<sup>7</sup>) изменили сам подход к образованию, стерли границы времени и места. Однако тенденция такова, что платформы с общедоступным образованием на сегодняшний день постепенно коммерциализируются. Третий этап дигитализации связан с переходом к образованию на основе больших данных (Big Data), когда система анализирует большое количество данных об образовательной деятельности обучающихся и предлагает оптимальный образовательный маршрут (Кондаков 2017).

Европейский гуманитарный университет (Вильнюс)<sup>8</sup>, преподавателем которого является автор данной статьи, в силу ряда социально-политических обстоятельств столкнулся в 2004 году с невозможностью продолжать свою деятельность на территории Беларуси и вынужден был искать альтернативные способы существования. Университет смог переехать в соседнюю Литву и там продолжить свою деятельность. Сначала университет был зарегистрирован в качестве международной образовательной структуры «EUNU-international» и оказался одним из первых вузов Беларуси и Литвы, активно вовлеченным в использование дистанционного обучения на базе свободного программного обеспечения системы Moodle, которая на сегодняшний день благодаря своим функциональным возможностям приобрела широкую популярность. Система используется более чем в 30 000 учебных заведений по всему миру, переведена почти на 80 языков и успешно конкурирует с коммерческими обучающими системами. Так как первый год обучение велось в дистанционном формате, ЕГУ в одночасье превратился из классического университета в дистанционный, преподаватели из классических преподавателей – в виртуальных, виртуальность стала реальностью. Можно сказать, что благодаря этому университет, один из немногих на то время на постсоветском пространстве, смог заложить и в быстрые сроки апробировать основы нового формата заочно-дистанционного обучения на университетском уровне. Именно такое сочетание (классического/очного и дистанционного формата) позволило нивелировать разницу между очным и заочным форматом, а также недостатки уже традиционного (постсоветского, в первую очередь) заочного обучения/образования (нерегулярные нагрузки, учеба от сессии к сессии, отсутствие контакта с преподавателями и однокурсниками на протяжении долгого времени т.д.). В то же время дистанционное обучение одновременно стало и выходом в непростой ситуации, и новым вызовом как для руководства, так для преподавателей и студентов, поставило перед учебным заведением новые вопросы и задачи. На первоначальных этапах

---

<sup>7</sup> Массовые открытые онлайн-курсы.

<sup>8</sup> ЕГУ был создан в Минске в 1992 году, в 2004-м переехал в Вильнюс (Литва).

работы с дистанционным курсом появление нового медиума воспринималось порой достаточно травматично (новые формы отчуждения, новые методики преподавания и технологии разработки курса, недостаточный уровень онлайн-культуры и др.).

Развитие дигитальных технологий изменяет способы создания и передачи знания, личностное развитие человека, его самоидентификации. С появлением онлайн-обучения меняется смысл понятий «студент» и «преподаватель», а также формы коммуникации между ними, происходит переформатирование университета и образовательных практик в целом: «...развитие дистанционного образования и появление нового поколения образовательных продуктов и программного обеспечения – эти и другие реалии наводят на мысль если не об исчезновении университетов, то об их радикальном переформатировании, в результате которого останутся только ученики» (Усманова 2017: 32). Именно с появлением онлайн-обучения произошел окончательный переход от обучения в формате *teaching* к формату *learning*, который не был еще настолько очевиден в рамках классической университетской аудиторной формы. Однако уже более ранние медийные формы (письменность, книгопечатание, электронные медиа) были связаны с возрастанием самостоятельности ученика и ослаблением роли учителя. Именно поэтому сегодня университеты все больше делают упор на индивидуализированный (персонализированный), сфокусированный на студенте формат обучения. Все более актуальным становится научение самоорганизации и участию в командной проектной работе. Преподаватель лишается своего прежнего монологического, господствующего положения. Сегодня дигитализация обучения является интегральной частью учебного процесса в ЕГУ, нацеленного, таким образом, на студенто-ориентированный, индивидуальный подход к обучению (согласно стратегическому плану). В рамках нашей преподавательской деятельности в ЕГУ мы заостряем внимание студентов на том, что сегодня и дистанционное, и очное обучение требуют большей степени самостоятельности, самодисциплины, способности вовремя выполнять задания и соблюдать дедлайны. «Так как нет больше “господской фигуры” другого, которая будет указывать/принуждать учиться. Сильное влияние на образование, университет и способы получения знания оказывают массовые практики креативной коммуникации, связанные с социальными сетями, мобильными приложениями, компьютерными играми. Web 2.0 переделывает потребителей в участников и создателей, и, следовательно, уменьшает различие между производителями и потребителями. Что еще более важно, дискурсы, которые окружают культуру Web 2.0, предлагают демократизацию коммуникации» (Игнатова 2017: 75). Заинтересованность современного человека в производстве и предъявлении себя, своего образа – все это также влияет и на сферу образования (Маршалл 2016). Смысл понятия «студент XXI века» раскрывается только при соотнесении с такими понятиями, как «мобильные технологии», «цифровые аборигены» и «циф-

ровые иммигранты» (Игнатова 2017: 51). Цифровые технологии в целом, и онлайн-образование в частности, все более индивидуализируют коммуникацию и обучение, предлагают своим пользователям высокую степень самовыбора и самоопределения, позволяют осуществлять поиск, коммуникацию, обучение в соответствии с индивидуальными потребностями и интересами. Именно коммуникативный индивидуал (термин Дж. Дин) является стержнем сегодняшнего общества и идеологии, пронизывающим даже те практики, которые хотят индивидуализма избежать. Данная тенденция, как можно заметить, точно вписывается в логику лакановского дискурса капитализма.

Университеты в целом довольно сильно медиатизировались. Новые технологии предлагают новые формы наглядности, интерактивности обучения. Трендом становится асинхронность обучения, геймификация, персонализация, связанная с big data. Традиционная модель университета привыкла к трансляции знаний, накопленных предшественниками. Теперь же становится актуальным не столько давать знания, сколько научить студентов брать их самостоятельно, учиться самостоятельно, превращать информацию в знание. «Педагогическая практика, ассоциирующаяся с сотрудничеством и культурой участия, разрывает прежние педагогические нормы, представления об авторитете в обычной аудитории, в то же время она способствует регуляции субъективности и подготавливает студента к нематериальным и гибким трудовым отношениям» (Игнатова 2017: 80). В то же время, опираясь на собственный опыт, хочется отметить, что под влиянием особенностей коммуникации в интернете (в мессенджерах, социальных сетях) порой оказываются под вопросом даже элементарные правила вежливости, уважительного отношения к собеседнику (преподавателям либо коллегам по учебе), с использованием которых не возникает проблем в реальной жизни, в аудитории.

Под непрерывным образованием понимают обучение на протяжении всей жизни, постоянное, добровольное и самомотивированное стремление к знаниям по личным или профессиональным причинам. Принято считать, что оно способствует социальной интеграции, активной позиции, личностному развитию, самообеспеченности, конкурентоспособности на рынке труда. Образование и знание становятся элементом личной «инфраструктуры» (Шашкина 2017). Непрерывное обучение сравнивают с ездой на велосипеде, вы постоянно должны крутить педали, то есть получать новые знания, чтобы двигаться вперед<sup>9</sup>. Современный работник, не способный к обучению на протяжении жизни, рискует подлежать увольнению. Это актуально в связи с динамичным изменением рынка труда, который все чаще выдвигает требования непрерывного повы-

<sup>9</sup> Например, здесь: Обучение в течение всей жизни. Lifelong Learning [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://itmultimedia.ru/obuchenie-v-techenie-vsej-zhizni-lifelong-learning/>



шения уровня квалификации, компетенций или даже кардинальной смены без отрыва от работы<sup>10</sup>.

Появление новых инструментов и технологий, включая Web 2.0, стало катализатором эволюции и мировой экспансии концепции непрерывного образования. Разнообразные массово доступные курсы, мастер-классы, тьюториалы, видеоролики не только дают реальную возможность обучиться тому, что ранее было недоступно либо на что не хватало времени, но также создают и поддерживают ощущение постоянной доступности и необходимости получения все более нового знания. Возможность конструирования своего образовательного профиля, постоянное обучение и развитие знаний, навыков, компетенций преподносятся все чаще как ключ к полноценной жизни. Непрерывное обучение стало новой нормой (Шашкина 2017). Одни авторы полагают, что массовые онлайн-курсы «стали ответом на давнюю потребность людей получать нужные им знания не в краткий промежуток времени, а на протяжении всей жизни» (Шашкина 2017). Другие считают, что за обучением на протяжении всей жизни стоит идея незавершенности, нехватки знания как образа мышления, как привычки людей приобретать (Fischer). Не случайно наличие механизмов непрерывного образования является одним из требований, предъявляемых современным университетам, которые сегодня активно стремятся дополнить предоставляемое образование либо просветительскими, либо более практичными образовательными проектами (Кудряшов 2017). Глобальное образование в XXI веке становится системой обмена компетенциями, которые постоянно устаревают, требуют немедленного апгрейда (в том числе и ускоренных форматов обучения) или тотальной замены другими компетенциями. В результате мы получаем специалиста с «паспортом компетенций», гибко перестраивающегося под сменяющиеся друг друга тренды<sup>11</sup>.

В заключение отметим, что дискурс университета и дискурс капитализма Лакана до сих пор актуальны в понимании тех процессов в образовании, которые происходят сегодня в связи с дигитализацией. Дигитальное опосредование образования и знания приводит к ускоренным форматам обучения, ко все большей индивидуализации (персонализации) образовательного процесса и выбора, к поддержанию потребности перманентного потребления нового знания (за счет влияния дискурса капитализма, превращения знания в товар и объект потребления, устранения фундаментальной нехватки), которые реали-

<sup>10</sup> Сегодня пользователи уже довольно активно добавляют сертификаты Coursera и Udey в свои резюме [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://platfor.ma/magazine/text-sq/projects/traditional-vs-online-education/>

<sup>11</sup> См.: Образование и просвещение в эпоху цифровой революции. Лекция философа Натэллы Сперанской о целях и задачах образования в разные эпохи и сегодня [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://syg.ma/@natella-speranskaja/obrazovaniie-i-prosvieshchieniie-v-epokhu-tsifrovoi-rievoliutsii>

зуются в виде технологически поддерживаемого непрерывного обучения. В то же время некоторые авторы полагают, что дигитализация и *free software* могут выступать в качестве иной модели участия, которая основана именно на циркуляции знания, где нет противопоставления производства и потребления. «Система культурной индустрии XX века была основана на том, что потребитель никак не участвовал в производстве, а цифровая индустрия основана на том, что каждый вносит свой вклад, иногда даже не подозревая об этом» (Стиглер 2012: 35). Google, Facebook и некоторые образовательные платформы используют это в своих интересах, но Бернар Стиглер полагает, что важно продолжать использовать эту модель, чтобы переобучать людей и продолжать распространять ее на другие области, в том числе и на образование.

### Литература

- Григг, Р. Дискурс // Компендиум лакановских терминов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dreamwork.org.ua/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81/>
- Дубин, Б. Университет в трех проекциях (рец. на кн.: Macherey, P. La parole universitaire. P., 2011) // НЛО. 2013. № 122 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2013/122/32d-pr.html>
- Жижек, С. Возвышенный объект идеологии. М., 1999.
- Жижек, С. Глядя вкось. Введение в психоанализ Лакана через массовую культуру. 2000 [Электронный ресурс]. Точка доступа: [http://sbiblio.com/biblio/archive/jijek\\_glada/00.aspx](http://sbiblio.com/biblio/archive/jijek_glada/00.aspx)
- Игнатова, Н. Ю. Образование в цифровую эпоху: монография. Нижний Тагил, 2017.
- Колтинец, Е. Фигура из пустоты: селебрити как феномен цифровой повседневности // Логос. 2016. Т. 26. № 6. С. 161–189 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.logosjournal.ru/arch/90/logos-90.pdf>
- Кондаков, А. Образование в эпоху четвертой промышленной революции [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://vogazeta.ru/articles/2017/9/20/analitics/252-obrazovanie\\_v\\_epohu\\_chetvertoy\\_promyshlennoy\\_revolyutsii](https://vogazeta.ru/articles/2017/9/20/analitics/252-obrazovanie_v_epohu_chetvertoy_promyshlennoy_revolyutsii) Дата доступа: 20.09.2017
- Константюк, В. Дигитальное опосредование и исчезновение фундаментальной виртуальности // Международный журнал исследований культуры. 2017. № 2 (27). С. 140–146.
- Кудряшов, И. Протоллак университета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://syg.ma/@ivan-kudriashov/protallaks-univiersitieta> Дата доступа: 13:06, 08.05.2017.
- Лакан, Ж. Варианты образцового лечения // Инстанция буквы в бессознательном. М., 1997.
- Лакан, Ж. Изнанка психоанализа (1969–1970). М., 2008.
- Лакан, Ж. Еще (семинар, книга XX (1972/73)). М., 2011.
- Лесур, С. Дискурс капитализма и анализант сегодня // Лаканалия. 2012. № 8: Тревога. С. 120–123.
- Мазин, В. По ту сторону психоанализа // Expert Online, 2012 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://expert.ru/2012/06/8/po-tu-storonu-psihoanaliza/>

- Мазин, В. Практическая теория // Логос. 2016. Т. 26. № 6. С. 57–70 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.logosjournal.ru/arch/90/logos-90.pdf>
- Мазин, В. Технонаучный оккультизм и дискурс капиталиста. Фрагмент из книги Виктора Мазина «Паранойя: Шребер-Фрейд-Лакан». СПб., 2009 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://expert.ru/2012/07/25/tehnonauchnyj-okkultizm-i-diskurs-kapitalista/>
- Маршалл, Д. Продвижение и предъявление себя: селебрити как символ презентационных медиа // Логос. 2016. Т. 26. № 6. С. 137–160 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.logosjournal.ru/arch/90/115\\_9.pdf](http://www.logosjournal.ru/arch/90/115_9.pdf)
- Мати, Д. Психоанализ политического [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://openleft.ru/?p=2068> Дата доступа: 06.03.2014.
- Наумова, Е.И. Концепция дискурсов Лакана: знание, наука, университет // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 2. № 3. С. 36–43 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-diskurov-lakana-znanie-nauka-universitet>
- Семикозов, Г. Семинар № 6. Лакан и политика. Диалектика опосредования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://freedocs.xyz/rtf-242853355>
- Стиглер, Б. Будьте бдительны! // Лаканалия. 2012. № 11: Круги. С. 24–35.
- Усманова, А. «Огугленное знание»: производство и распространение знания в условиях цифрового поворота // Топос. 2017. № 1-2. С. 7–27.
- Шапкина, И. Образование на всю жизнь: как онлайн превращает обучение в элемент личной «инфраструктуры» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnologii/345797-obrazovanie-na-vsyu-zhizn-kak-onlayn-prevrashchaet-obuchenie-v-element-lichnoy> Дата доступа: 26.06.2017.
- Fischer, G. Lifelong Learning: Changing Mindsets. Available from Internet: <http://l3d.cs.colorado.edu/~Gerhard/papers/icce99.pdf>
- Salecl, R. Worries in A Limitless World. Available from Internet: [http://www.dum-club.si/mateja/karamazov\\_www/r\\_salecl\\_worries.htm](http://www.dum-club.si/mateja/karamazov_www/r_salecl_worries.htm)
- Zizek, S. Jacques Lacan's Four Discourses. Available from Internet: <http://www.lacan.com/zizfour.htm>

*Светлана Назаренко*

## ИНСТИТУТ НАУЧНОГО РУКОВОДСТВА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

**Svetlana Nazarenko**

### **Academic supervision as a condition of efficiency of students' training**

The article describes the supervision practices at the bachelor and master level and the problems that occur in the process of supervision, as a requirement for the development of a further qualification programme for the academic supervisors. The article also presents the results of an exploratory research devoted to the questions of a re-interpretation of the academic supervision practices in higher education institutions and to the analysis of personal experience in the shaping of the competences of an academic supervisor. The basis of the research is formed by the interviews with the academic supervisors and students of the European Humanities University (EHU) in Lithuania, expert interviews at the National Research University "Higher School of Economics" in the Russian Federation, questionnaires, regulatory documents of academic supervision at the EHU, and the monitoring of the bachelor theses defended at the EHU in 2013-2017.

**Keywords:** academic supervisor, academic supervision, training of researchers, role and functions of an academic supervisor, collective supervision, effectiveness of academic supervision, scholarly work, competences, readiness for an activity.

Научный руководитель в истории высшей школы существует столько, сколько существует университет, однако институт научных руководителей появился в практике высшего образования сравнительно недавно. Мы можем наблюдать неочевидность генеалогии этой практики и незаметность мутаций, сопровождающих ее. Демократизация тактик

и стратегий производства знания в обществе знания, возникновение другого типа учености, утрата вузами привилегированного права на истину, появление новых игроков на рынках образования, переход от дисциплинарного общества к обществу контроля, медиареволюция и эпоха Web 2.0 радикально меняют практики коммуникации внутри академического сообщества. Кафедра, профессор, научная школа перестают быть основными каналами и механизмами университетской социализации и передачи академического опыта. Дистанция между учителем и учеником в высшей школе сокращается, а рисунок отношений – переопределяется. Руководителя сегодня выбирают не для того, чтобы научиться у конкретного человека тому, что он умеет и в чем силен, а для того, чтобы выполнить квалификационную работу. Научных руководителей назначают, часто они не являются специалистами в той теме, которую выбрал студент, научным руководителем может быть и вчерашний студент. Это уже совсем другое руководство под тем же названием.

Нас интересовало, как эти подвижки и смещения изменяют практики научного руководства. Как специалисты с разным опытом, стилем коммуникации, эпистемической культурой практикуют научное руководство? Какие жанровые формы принимает научное руководство? Как артикулируются отношения студента и преподавателя? Какой репертуар форм контакта и академического контакта между ними существует?

Практика научного руководства, сохраняя свою аналитическую невидимость, остается одной из опор современного университета, поэтому ее изучение и совершенствование имеет и фундаментальное, и выраженное прикладное значение для понимания устройства высшей школы и его оптимизации. В отечественных и зарубежных исследованиях описаны и изучены отдельные теоретические конструкции и практики научного руководства, но при этом отсутствуют достаточно полная, непротиворечивая концептуализация научного руководства студенческими исследованиями и опирающаяся на это комплексная подготовка молодых научных руководителей.

### ***Теория и практика научного руководства***

В связи с изменением требований, которые предъявляются к исследователю в настоящее время, предполагается, что трансформируются и формы работы научного руководителя с дипломниками/магистрантами/аспирантами.

Позиции автора, исследователя, переводчика, преподавателя проговорены и/или прописаны и денатурированы. А научное руководство – как концепт, позиция, практика участия в производстве знания неопитами – стабильно ускользает от рефлексии, критики и проблематизации. Истоки этой «невидимости» мы усматриваем в отсутствии теоретических оснований и языка для описания роли научного руководства в становлении специалиста. Практики научного руковод-

ства в высшем образовании рассматриваются с прагматической перспективы, с включением в анализ различных уровней (практик) нормативного порядка и практического исполнения. Фокус смещается с научного руководителя (формирования методологических схем и алгоритмов передачи знания) на студента/магистранта и его/ее текст. Непроясненным остается вопрос, как формируется сам научный руководитель. Хороший исследователь и преподаватель – это не обязательно эффективный научный руководитель.

Практики научного руководства сложно «ухватить» и строго описать, они подвижны, изменчивы, пластичны сами по себе, и каждая новая практика отличается от предыдущей. Многие активно практикующие научные руководители не видят здесь проблемы. Их не смущает, что практика существует, а теория научного руководства отсутствует. И возможно, что в таком классическом понимании «теория» научного руководства и не нужна, но нужен практико-ориентированный инструментарий, который можно «дать в руки» научным руководителям, чтобы они не чувствовали себя неподготовленными к научному руководству. «...Де-факто предполагается, что обладатель степени кандидата наук и звания доцента, прошедший в ходе обучения в аспирантуре курс педагогики [педагогики высшей школы], обладает необходимой теоретической базой для осуществления научного руководства, а недостающие приемы он освоит непосредственно в процессе» (Котляров 2015: 42–43).

Существует несколько определений «научного руководства» и «научного руководителя». В качестве исходного можно взять определение, предложенное Л.Б. Эрштейнтом: «... можно определить научное руководство как целенаправленный процесс организации, мотивации, управления и контроля над проведением научных исследований, происходящих в результате воздействия объекта, которым является субъект, в качестве которого может выступать отдельная личность, группа лиц или организация... научный руководитель в случае научного руководства является не столько объектом, сколько субъектом, а сам процесс научного руководства является процессом взаимодействия двух субъектов» (Эрштейнт 2011: 9). С этим определением, однако, можно согласиться лишь частично. Оно отражает вертикальный властный характер академических отношений, но очевидно, что они устроены более сложно и нужно выяснять и прописывать, как именно.

Эрштейнт выделяет три типа научного руководства в зависимости от количества субъектов, включенных в процесс:

- научное руководство отдельной личностью;
- научное руководство рабочей группой;
- научное руководство организацией.

Первый тип научного руководства самый распространенный в высшей школе. Это руководство студентом в процессе написания им курсовых и дипломных проектов, а также магистрантом/аспирантом/докторантом при под-



готовке магистерской, кандидатской и докторской диссертации. Второй тип может быть реализован в процессе большого научного исследования/проекта, и научный руководитель работает с группой сотрудников, где каждый выполняет свою задачу. Третий тип – когда научный руководитель решает научную задачу, поставленную перед всей организацией. Очень часто он ее сам и формулирует для организации и разрабатывает возможные решения. В данной работе нас интересует только первый тип научного руководства.

Можно согласиться и с выделением таких трех типов научного руководителя, как авторитарный, авторитетный и либеральный (Эрнштейн 2011: 29–30). Исходя из своих наблюдений, я бы добавила сюда и четвертый тип научного руководителя – прагматичный. Такой руководитель четко знает, сколько времени он готов потратить на своего подопечного, сам формулирует цели, задачи и дизайн исследования. Включается в процесс на контрольных точках. Готов работать на результат, но минимизировать свои усилия и время. Подопечный как таковой его не интересуется.

Обычно в нормативных документах в учебных заведениях за научным руководителем закрепляется две наиболее явные функции – консультирующая и контрольно-проверочная. И преподаватели воспроизводят именно эти функции, в связи с тем что они близки к их повседневным рутинным практикам преподавания: проконсультировать, проверить и проконтролировать студента. Это, однако, по моему мнению, не отражает полноту процесса научного руководства.

Можно в этой связи отметить сходство описания процесса научного руководства с процессным подходом в менеджменте. Можно ли в таком случае заменить термин «руководство» на термин «управление» в описании практики научного руководства? Полагаю – нет. Научные руководители должны обязательно обладать управленческими компетенциями, и именно этих знаний и умений им часто не хватает. Но практика научного руководства гораздо шире, чем управление, она создает и поддерживает организационную среду, в которой становится возможным эффективное руководство.

Научный руководитель выступает в самых разных ролях: он и учитель, и ментор, и лидер, и эксперт, и тьютор, и консультант, и психолог, и помощник, и коуч, и ученый, и редактор, и организатор. Однако далеко не все научные руководители готовы брать на себя эти роли, скажем, не каждый из них готов быть лидером, психологом или редактором для своего подопечного, хотя очень часто студенты нуждаются именно в такой поддержке со стороны руководителей.

### ***Готовность к деятельности по научному руководству исследованиями студентов***

Под готовностью к научному руководству будем понимать совокупность качеств преподавателя, которые ему необходимы для успешной реализации

функций научного руководителя. В частности, готовность к деятельности научного руководителя включает комплекс таких компонентов, как когнитивный, мотивационный, организационный и технологический. Когнитивный компонент готовности – это необходимые теоретические знания, понимание исследовательских задач и проблем и путей их решения в профессиональной деятельности, понимание требований к исследовательским проектам. Мотивационный компонент выявляет включенность научного руководителя в процесс научного руководства, показывая, что им движет, является ли деятельность в качестве научного руководителя для него целью и ценностью. Организационный компонент деятельности показывает склонность к управлению студенческими и собственными исследовательскими процессами, планированию, организации и контролю над работой. Технологический компонент – это владение навыками исследовательской деятельности и готовность передавать их студентам, с тем чтобы они могли применять исследовательские методы (проверка гипотез, анализ, наблюдение, анкетирование и т.д.) для решения конкретных задач. Оценить готовность научного руководителя к деятельности можно при помощи следующих методов: анкетирования, интервьюирования, наблюдения, самооценки, анализа защит выпускных квалификационных работ (ВКР).

### ***Результаты предпроектного исследования практик научного руководства исследованиями студентов Европейского гуманитарного университета***

Для изучения устройства научного руководства в ЕГУ автор обратилась к анализу нормативных документов и серии интервью с преподавателями и студентами Европейского гуманитарного университета. Кейс ЕГУ, на примере которого велись поиски ответов на поставленные вопросы, интересен сам по себе. Это первый частный университет Республики Беларусь эпохи независимости, основанный в 1992 году и в 2004 году переместившийся в Литву по политическим мотивам. Университет активно работает для белорусских студентов и в интересах независимой свободной страны, не имея поддержки государства. Администрация университета озабочена качеством студенческой науки в университете и видит путь решения этой проблемы в повышении эффективности деятельности научных руководителей, которые должны быть лидерами в исследовательских направлениях/проектах.

С целью более углубленного анализа проблемы мной был сформулирован ряд исследовательских вопросов: как формируется «мастерство» научного руководителя; из чего складываются представления научного руководителя о его компетенциях; как оценивают свою готовность к деятельности по научному руководству преподаватели?

Для проведения исследования были выбраны преподаватели, осуществляющие преподавание и практику научного руководства по бакалаврской программе «Медиа и коммуникация» и магистерской программе «Культурные исследования». В исследовании приняли участие 15 штатных преподавателей департамента социальных наук и 3 почасовика, 18 студентов постоянной и 22 студента продолжающейся форм обучения бакалаврской программы «Медиа и коммуникация» и 4 студента магистерской программы «Культурные исследования».

Задачи исследования:

- выявить, под влиянием каких факторов формируются знания, навыки, компетенции научного руководителя у профессорско-преподавательского состава (ППС);
- проанализировать готовность к научному руководству преподавателей ЕГУ;
- сравнить ожидания студентов и мнения научных руководителей о важных критериях выбора научного руководителя;
- проанализировать представления студентов о функциях, модели работы, ожиданиях и мотивах выбора научного руководителя;
- выявить наличие цифровой компоненты в студенческих работах; подтвердить чувствительность студентов к новым трендам;
- познакомиться с опытом работы научных руководителей других образовательных организаций.

Чтобы понять, как осуществляются практики научного руководства в университете, был собран и проанализирован эмпирический материал. Объем проанализированного эмпирического материала в предпроектном исследовании представлен в табл. 1.

*Таблица 1. Эмпирический материал предпроектного исследования*

Эмпирический материал	Количество документов
Нормативные документы ЕГУ	4
Интервью с ППС	18
Интервью со студентами 4-го курса постоянной формы обучения	12
Интервью со студентами магистратуры	4
Анкетирование ППС (анкета 1 «Готовность к деятельности научного руководителя»)	15
Анкетирование ППС (анкета 2 «Чем руководствуется студент, выбирая научного руководителя»)	16
Анкетирование студентов 4-го и 5-го курсов постоянной и продолжающейся форм обучения (анкета «Чем я руководствуюсь, выбирая научного руководителя»)	40

Мониторинг выпускных квалификационных работ 2013–2017 годов	Все ВКР за этот период
Интервью с экспертами Института образования НИУ ВШЭ	3

В процессе исследования были проанализированы внутриуниверситетские нормативные документы и локальные нормативные акты, которые размещены в открытом доступе в Moodle<sup>1</sup>. Документы распределены по шести темам: учебный процесс – 7 документов; научно-исследовательская деятельность – 2 документа; гранты и стипендии – 7 документов; мобильность – 1; выпуск – 3 документа и другие документы – 5. Из 25 нормативных документов только в одном документе – Положении «О порядке подготовки, защиты и хранения итоговых бакалаврских и магистерских работ в ЕГУ» встречается информация о научном руководстве, об обязанностях научного руководителя и студента/магистранта, о подготовке бакалаврской/магистерской работы/проекта. В Положении дается определение бакалаврской и магистерской работы. В то же время сам процесс руководства в Положении никак не отражен. Практически каждый его пункт нуждается в методическом сопровождении и разработке инструментария для эффективной реализации процесса руководства.

Анализ нормативных документов позволяет сделать вывод, что необходимо разработать положение о научном руководстве студентами для внутриуниверситетского пользования, которое будет организовывать процесс научного руководства, регламентировать работу научного руководителя и его взаимодействия со студентом/магистрантом. Это связано и с тем, что в существующих нормативных документах акцент, как правило, делается на описании контрольных мероприятий (дедлайнов), дается определение видам письменных работ, прописывается типовая структура, порядок оформления текста, цитирования и составления библиографии. И в то же время в документах отсутствуют всесторонне разработанные требования к научному руководству как к практике, активно используемой в процессе обучения.

По результатам проведенных интервью с преподавателями можно выделить пять активно прозвучавших тем, позволяющих более глубоко понять опыт и направления развития практик научного руководства.

1. Воспроизведение научным руководителем опыта взаимодействия со своим научным руководителем бакалаврской, магистерской или (особенно) кандидатской работы.

2. Работа с научным редактором в процессе написания статей и монографий.

3. Работа в комиссиях по защите курсовых, дипломных работ; участие/присутствие на заседании кафедры при обсуждении выпускных работ и диссертаций.

<sup>1</sup> <http://moodle.ehu.lt/course/view.php?id=1864>

4. Преподавание курсов по методологии («Качественные и количественные методы исследования», «Методология исследования медиа» и т.п.).

5. Опыт управления большой организацией.

Что касается вопроса о *функциях* научного руководителя, то в рамках интервью, к сожалению, не было достаточно полных ответов. Респонденты обычно называли 2–3 функции и на этом останавливались, хотя из опыта многолетнего наблюдения за респондентами известно, что они выполняют больше функций в качестве научных руководителей, чем это было озвучено в интервью. Можно предположить, что затруднения с формулировкой комплексных ответов на вопрос связаны с тем, что практика взаимодействия, которая конструируется совместно научным руководителем и студентом, многогранна, пластична, вытекает в значительной мере из конкретных ситуационных задач и интуитивных решений.

В рамках интервью мы также пытались выявить представления преподавателей о компетенциях научного руководителя, а также прояснить, как они определяют само это понятие. Опрос показывает, что преподаватели, осуществляя практику научного руководства, как правило, не задумываются, какими компетенциями они обладают и какими должны обладать для эффективного руководства. Назывались следующие универсальные компетенции: коммуникативные, психологические, педагогические и исследовательские. Очевидно, что перечень компетенций неполный и весьма общий. Анализ интервью позволяет сделать вывод, что необходимо более глубокое осмысление (рефлексия и саморефлексия) научными руководителями определений «научный руководитель», «научное руководство», собственной практики, выстраивание ими системного понимания функций и компетенций научного руководителя. Важно сформировать понимание сути компетенций как универсальных, общепрофессиональных, профессиональных, дополнительных.

Как уже отмечалось, в процессе исследования мы обратились в формате интервью к выпускной группе студентов постоянной формы обучения бакалаврской программы «Медиа и коммуникация», пытаясь понять студенческое видение названных выше проблем. Анализ интервью позволяет сделать следующие выводы.

1. Интервьюирование студентов не выявило связи выбора научного руководителя с его исследовательской деятельностью или опытом работы научным руководителем. Мы видим, что если опыт написания курсовой работы благодаря руководителю был успешным, то студент выбирает продолжение работы с этим же руководителем, так как они «нашли общий язык».

2. Ожидания студентов фокусируются на коммуникативных, психологических, технологических компетенциях научного руководителя. Студенты ждут от руководителя поддержки, систематического консультирования, доступности, помощи в выборе литературы, комментирования фрагментов текста, вдохно-

вения в реализации своих амбиций и «удержания» студента в рамках темы исследования.

3. Остается неясным вопрос о ценности для студента опыта проведения исследования с помощью его научного руководителя. С одной стороны, студент хочет и надеется, что руководитель «научит его писать», т.е. передаст свой опыт исследовательской работы. С другой – руководитель должен быть, так сказать, «музой», вдохновлять на исследование (или просто на написание работы в установленные сроки), быть лидером, соответствовать уже отмеченному комплексному характеру научного руководства, в рамках которого руководители одновременно выступают в различных ролях.

4. В качестве одной из важных черт научного руководителя студенты выделяют его управленческие способности.

Чтобы получить более полную картину оснований выбора студентами научных руководителей, мы провели анкетирование выпускников программы «Медиа и коммуникация» 2017–2018 учебного года, в котором приняли участие 40 выпускников из 45. С помощью такого метода экспертных опросов, как процедура Дельфи, и опираясь на исследования О.В. Никифоровой, был сформирован список требований к научным руководителям – 30 характеристик, отражающих четыре типа показателей: «психологические/субъективные характеристики», «профессиональные характеристики», «стиль работы преподавателя» и «степень вовлеченности руководителя в процесс разработки» исследования.

Данную анкету было предложено заполнить выпускникам и научным руководителям. Было интересно увидеть разрыв (наличие разрыва предполагалось) в ожиданиях студентов и мнении научных руководителей о том, что важно при выборе научного руководителя. Респондентам было предложено ранжировать по степени важности характеристики, которые влияют на выбор научного руководителя (табл. 2).

**Таблица 2. Ранжирование показателей выбора научного руководителя**

	<b>Показатели [27, с. 587]</b>	<b>Ожидание студентов</b>	<b>Мнение преподавателей</b>	<b>Разница в рангах студентов и преподавателей (абсолютные значения)</b>
<i>Профессиональные</i>				
1	Знание иностранного языка	10,2	15,3	5,1
2	Компетенции в области исследования	20,2	23,9	3,7
3	Наличие собственных исследований в данной области	14,8	21,2	6,4



4	Опыт руководства научными работами	18,7	20,4	1,7
5	Средняя оценка предыдущих работ, разработанных под руководством этого преподавателя	7,7	10,4	2,7
	В среднем по группе показателей	14,32	18,24	3,94
<i>Стиль работы преподавателя</i>				
6	Большое количество предлагаемых тем для бакалаврских работ	7,5	6,6	0,9
7	Большое количество студентов, одновременно готовящих работы под руководством этого преподавателя	4,2	6,2	2,0
8	Быстрые ответы по электронной почте/messenger/ viber/whatsapp	16,7	14,1	2,6
9	Доступность руководителя	16,8	15,9	0,9
10	Небольшое количество предлагаемых тем для бакалаврских работ	5,7	5,6	0,1
11	Небольшое количество студентов, одновременно готовящих работы под руководством этого преподавателя	7,1	6	1,1
12	Присутствие руководителя на защите	10,3	10,4	0,1
	В среднем по группе показателей	9,75	9,25	0,5
<i>Степень вовлеченности руководителя в процесс разработки исследования</i>				
13	Контроль разработки исследования	17,0	17,7	0,7
14	Обеспечение необходимыми материалами (программами, инструментальными средствами и т.п.) и литературой	17,2	14,7	2,5
15	Определение направления исследования	17,3	19,1	1,8
16	Помощь в исправлении грамматических и стилистических ошибок	9,8	8,4	1,4
17	Проверка текста работы (комментирование)	17,0	16,6	0,4
	В среднем по группе показателей	15,66	15,3	0,36
<i>Психологические/субъективные</i>				
18	Альтернативное мышление	14,3	13,3	1,0
19	Беспокойство о проблемах студента по другим учебным предметам	4,9	6,6	1,7

20	Внешность	1	1	0
21	Возраст (желательно младше 35 лет)	2,0	1,4	0,6
22	Возраст (желательно старше 35 лет)	2,5	2,6	0,1
23	Доброжелательное и отзывчивое отношение к студентам	15,5	18,1	2,6
24	Коммуникабельность	15,6	14,9	0,7
25	Психологическая поддержка	14,9	15,6	0,7
26	Чувство юмора	9,8	9,4	0,4
	В среднем по группе показателей	8,94	9,21	0,27
	<b>Показатели [27, с. 587]</b>	<b>Ожидание студентов</b>	<b>Мнение преподавателей</b>	<b>Разница в рангах студентов и преподавателей (абсолютные значения)</b>
<i>Профессиональные</i>				
1	Знание иностранного языка	10,2	15,3	5,1
2	Компетенции в области исследования	20,2	23,9	3,7
3	Наличие собственных исследований в данной области	14,8	21,2	6,4
4	Опыт руководства научными работами	18,7	20,4	1,7
5	Средняя оценка предыдущих работ, разработанных под руководством этого преподавателя	7,7	10,4	2,7
	В среднем по группе показателей	14,32	18,24	3,94
<i>Стиль работы преподавателя</i>				
6	Большое количество предлагаемых тем для бакалаврских работ	7,5	6,6	0,9
7	Большое количество студентов, одновременно готовящих работы под руководством этого преподавателя	4,2	6,2	2,0
8	Быстрые ответы по электронной почте/messenger/ viber/whatsapp	16,7	14,1	2,6
9	Доступность руководителя	16,8	15,9	0,9
10	Небольшое количество предлагаемых тем для бакалаврских работ	5,7	5,6	0,1
11	Небольшое количество студентов, одновременно готовящих работы под руководством этого преподавателя	7,1	6	1,1

12	Присутствие руководителя на защите	10,3	10,4	0,1
	В среднем по группе показателей	9,75	9,25	0,5
<i>Степень вовлеченности руководителя в процесс разработки исследования</i>				
13	Контроль разработки исследования	17,0	17,7	0,7
14	Обеспечение необходимыми материалами (программами, инструментальными средствами и т.п.) и литературой	17,2	14,7	2,5
15	Определение направления исследования	17,3	19,1	1,8
16	Помощь в исправлении грамматических и стилистических ошибок	9,8	8,4	1,4
17	Проверка текста работы (комментирование)	17,0	16,6	0,4
	В среднем по группе показателей	15,66	15,3	0,36
<i>Психологические/субъективные</i>				
18	Альтернативное мышление	14,3	13,3	1,0
19	Беспокойство о проблемах студента по другим учебным предметам	4,9	6,6	1,7
20	Внешность	1	1	0
21	Возраст (желательно младше 35 лет)	2,0	1,4	0,6
22	Возраст (желательно старше 35 лет)	2,5	2,6	0,1
23	Доброжелательное и отзывчивое отношение к студентам	15,5	18,1	2,6
24	Коммуникабельность	15,6	14,9	0,7
25	Психологическая поддержка	14,9	15,6	0,7
26	Чувство юмора	9,8	9,4	0,4
	В среднем по группе показателей	8,94	9,21	0,27

Соотношение рангов всех показателей, влияющих на выбор научного руководителя, представлено на диаграмме 1.

Анкетирование показало, что самая большая разница в ожиданиях студентов и мнениях научных руководителей наблюдается в группе профессиональных показателей – 3,94. Максимальное расхождение в этой группе имеют такие показатели, как наличие собственных исследований в данной области (6,1), знание иностранного языка (5,1), компетенции в области исследования (3,7). Самое минимальное расхождение в этой группе имеет показатель опыта руководства научными работами (1,7).

Самую минимальную разницу мы видим в группе психологических/субъективных показателей (0,27). Самое максимальное расхождение в этой группе

имеют такие показатели, как доброжелательное и отзывчивое отношение к студентам (2,6) и беспокойство о проблемах студента по другим учебным предметам (1,7), отсутствует расхождение по такому показателю, как внешность.

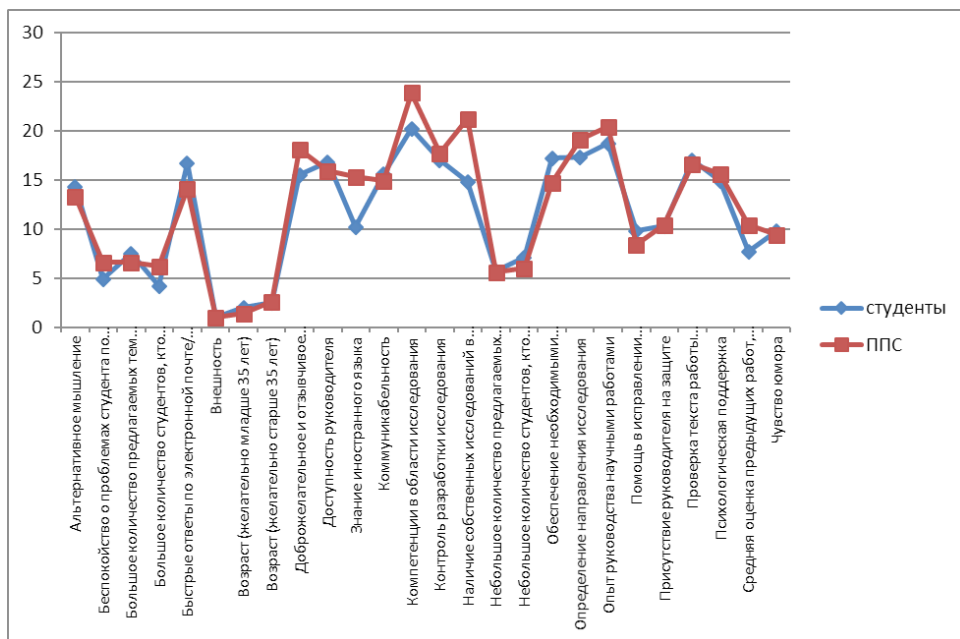


Диаграмма 1. Сравнение результатов ранжирования показателей по степени важности характеристики, которые влияют на выбор научного руководителя.

Мы видим, что для студентов являются важными следующие показатели: компетенции в области исследования (20,2), опыт руководства научными работами (18,7), определение направления исследования (17,3), обеспечение необходимыми материалами (программами, инструментальными средствами и т.п.) и литературой (17,2), контроль разработки исследования (17), проверка текста работы (комментирование) (17) и доступность руководителя (16,8).

По мнению преподавателей, для студентов должны быть значимыми следующие показатели: компетенции в области исследования (23,9), наличие собственных исследований в данной области (21,2), опыт руководства научными работами (20,4), определение направления исследования (19,1), доброжелательное и отзывчивое отношение к студентам (18,1), контроль разработки исследования (17,7), проверка текста работы (комментирование) (16,6).

Как можно увидеть, результаты интервьюирования студентов и преподавателей, описанные ранее, подтвердились при анкетировании. Ожидаемого значи-

мого разрыва в критериях выбора научного руководителя у студентов и преподавателей не наблюдается.

Анализ результатов интервьюирования и анкетирования позволил автору обратиться к исследованию готовности к реализации процесса научного руководства у самих научных руководителей. Существует негласное правило, что если преподавателя допускают к преподаванию и он проработал 2–3 года в вузе, то он автоматически готов руководить выпускными работами, что, предполагаю, является весьма спорным моментом. Многие здесь к тому же зависят от соотношения количества студентов, которые обучаются по программе, и количества преподавателей, а также проблем распределения нагрузки. Но есть еще один момент: профессорам и доцентам, активно занимающимся исследованиями, зачастую просто не интересно работать с бакалаврами.

Нами была разработана анкета «Готовность преподавателя к научному руководству» на основании предложенной О.В. Михайловым теоретической модели готовности к деятельности (Михайлов 2007). Анкета включает 5 блоков: информационный блок (опыт научного руководства, степень и звание) и 4 блока о компонентах готовности к деятельности, которые отражают знания, навыки и умения преподавателя в предметной, методологической, методической и психологической областях. В анкетировании приняло участие 15 преподавателей: 11 преподавателей имеют опыт работы научным руководителем более пяти лет, 3 преподавателя – от трех до пяти лет, один преподаватель – менее трех лет (диаграмма 2); 6 преподавателей имеют степень кандидата наук в области философии, истории, педагогики, 2 защитили PhD по философии и политологии, 5 магистров (социология, философия, гендерные исследования), один преподаватель является заслуженным деятелем в области журналистики, один не имеет академической степени (диаграмма 3).

Результаты анкетирования научных руководителей представлены на диаграммах 4, 5. Степень сформированности различных компонентов готовности к научному руководству оценивалась самими научными руководителями по 5-балльной шкале:

- «5» – очень высокая;
- «4» – высокая;
- «3» – средняя;
- «2» – низкая;
- «1» – очень низкая.

Из диаграммы 2 видно, что преподаватели оценили свою готовность к деятельности как «очень высокую» и «высокую» по всем показателям и как «среднюю» по четырем показателям из семи. Для дальнейшего проектирования программы было важно посмотреть ответы преподавателей на последний показатель – «Осознаю значимость научного руководства». 12 преподавателей из 15 оценили свою готовность к руководству по этому показателю как «очень вы-

сокую». Следовательно, можно ожидать высокой степени включенности преподавателей в процесс обучения по разрабатываемой нами программе.

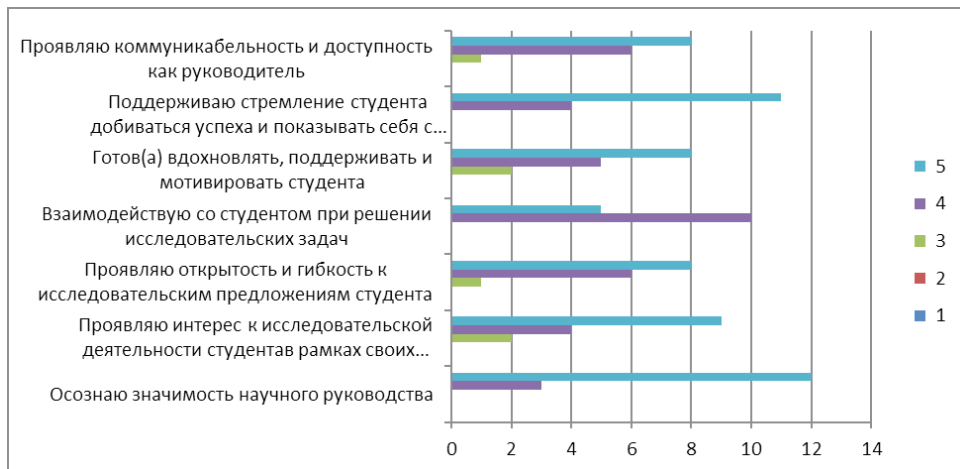


Диаграмма 2. Мотивационно-ценностный компонент (хочу/должен)

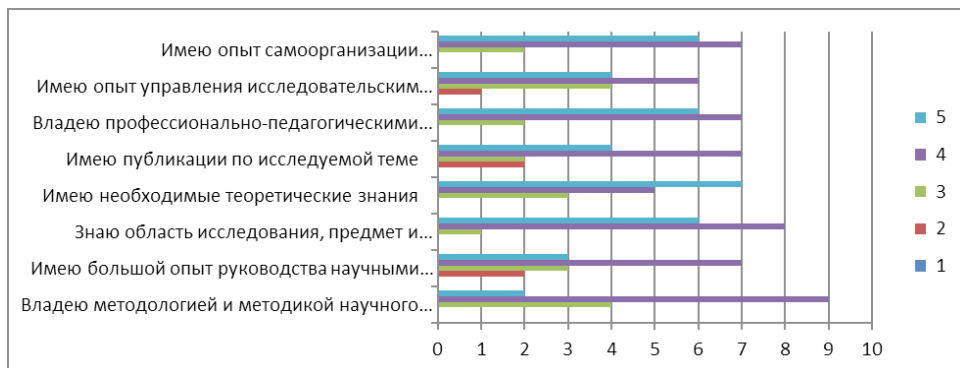


Диаграмма 3. Когнитивный компонент (знаю/могу)

Диаграмма 3 показывает в трех показателях из восьми «низкую» степень готовности. Низкая оценка по этим показателям подтверждает предположение об отсутствии у научных руководителей достаточного управленческого опыта в исследовательской сфере. Было важно увидеть ответы преподавателей на два последних показателя: «Имею опыт управления исследовательским процессом» и «Имею опыт самоорганизации (самоменеджмент, тайм-менеджмент)», которые учитываются при проектировании программы. В результате получены оценки научных руководителей от «низкой» до «высокой».



На диаграмме 4 видно появление в четырех показателях из семи «низкой» степени готовности. Если учитывать «очень низкую», «низкую» и «среднюю» оценки по этому показателю, то получается, что 9 (60%) преподавателей не владеют в полном объеме техническими средствами и необходимым программным обеспечением, технологической осведомленностью.

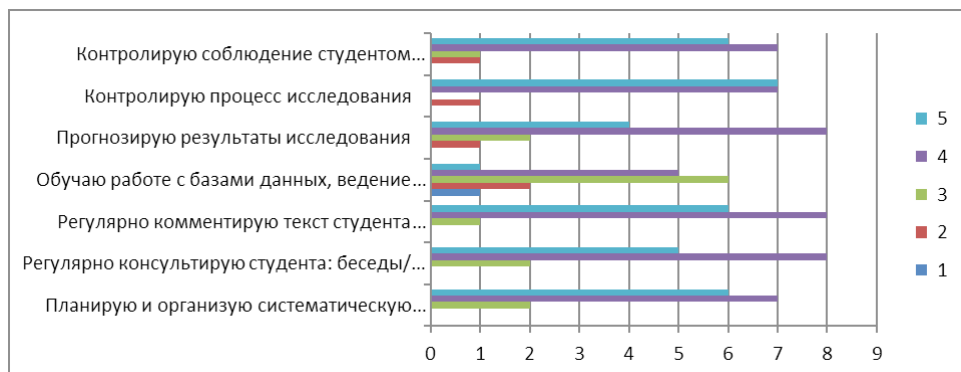


Диаграмма 4. Операционально-деятельный компонент (умею)

Согласно диаграмме 5, научные руководители оценили свою готовность к научному руководству в четырех показателях как «среднюю», «высокую» и «очень высокую».

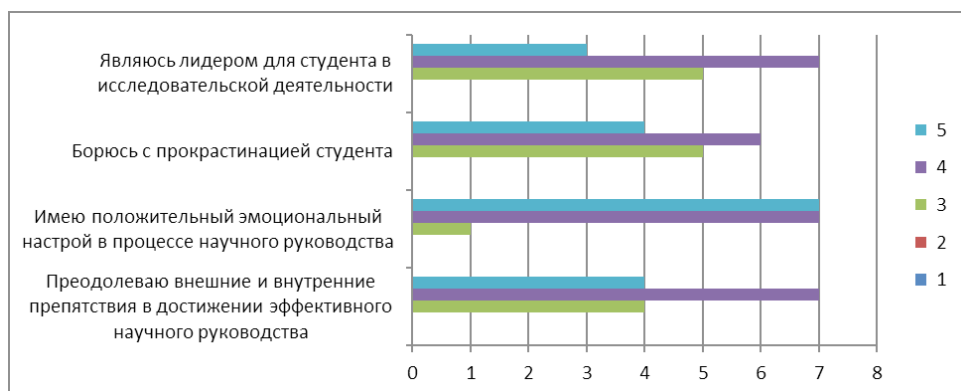


Диаграмма 5. Эмоционально-волевой компонент (добиваюсь)

Таким образом, 4(27 %) преподавателя оценивают свою готовность к научному руководству по всем компонентам как «высокую» и «очень высокую», 6 (40%) преподавателей – как «среднюю», «высокую» и «очень высокую», 11 (73%) преподавателей – как «низкую», «среднюю», «высокую» и «очень высокую».

Данные анкетирования подтверждаются и моими наблюдениями в течение многолетнего опыта (с 2009 года) работы куратором бакалаврской программы «Медиа и коммуникация». У преподавателей зачастую отсутствуют знания в области менеджмента и навыки владения технологическими средствами и программным обеспечением, что подтверждается и интервью с респондентами.

В ходе бесед с научными руководителями было сформулировано предположение, что студенты более чувствительны к цифровым трендам, которые опережают существующие учебные программы, во время поиска тем своих будущих исследований. Было решено провести мониторинг бакалаврских работ (всех программ в университете) за 5 лет с 2013 по 2017 год, чтобы проверить эту гипотезу. Мониторинг иллюстрирует, в какой степени научные руководители готовы работать с инновационным содержанием работ. Анализ материала позволил выделить два аспекта проблемы. Во-первых, количество студентов, обращающихся к анализу цифровых явлений, новых программных сред и инструментов, зависит от образовательной программы. Например, на бакалаврской программе «Медиа и коммуникация» студенты более чувствительны к цифровой компоненте, чем студенты программы «Международное право». Каждый год студенты-медийщики пишут 8–10 работ на очной форме обучения и 5–6 работ на заочной, которые связаны с цифровыми сюжетами, методами или теориями; на программе «Политология и европейские исследования» – 1–3 работы, на программе «Международное право» всего за 5 лет было написано две работы в 2013 и 2014 годах. Во-вторых, важно наличие преподавателей, готовых работать с цифровой компонентой и осуществлять научное руководство в соответствии с интересами студентов.

Чтобы понять, не является ли проблема подготовки научных руководителей только специфической проблемой ЕГУ, нами были также проведены экспертные интервью с академическим директором аспирантской школы по психологии НИУ ВШЭ, академическими руководителями магистерской и образовательной программ Института образования НИУ ВШЭ. Понимая, что Высшая школа экономики – национальный исследовательский университет с мощной аспирантской школой, мы все же обратились к коллегам за ответами на интересующие нас вопросы. Основанием для этого стал кейс аспирантуры НИУ ВШЭ «Как повысить качество научного руководства в современной аспирантуре», разработанный студентами магистерской программы «Управление в высшем образовании» в 2015 году (печать в 2016 году). Коллеги отмечают: «В ходе проведения глубинных интервью выяснилось, что... вопрос [Кто будет руководить диссертационными исследованиями?] в настоящий момент стоит перед руководством аспирантуры НИУ ВШЭ наиболее остро <...> в подразделениях НИУ ВШЭ ощущается нехватка научных руководителей, обладающих необходимыми профессиональными качествами для того, чтобы: а) сделать с аспирантом качественное диссертационное исследование, соответствующее мировым стандартам; б) со-

блюдать все дедлайны; в) довести аспиранта до успешной защиты диссертации» (Зиньковской, Савеленок 2016: 294). На основании интервью мы можем сделать следующие выводы относительно проблем, с которыми сталкиваются коллеги в НИУ ВШЭ и которые являются актуальными и для нашего университета.

1. Отсутствие стандартов, по которым сами научные руководители и менеджеры могли бы оценивать собственную эффективность. Научное руководство сложно соотнести с показателями измеримости KPI.

2. Разрывы в коммуникации, низкая коммуникативная культура «студент – научный руководитель».

3. Отсутствие технологий, системных решений, которые позволяют диагностировать потерю контакта между студентом и научным руководителем на ранней стадии, т.е. слабая технологизация мониторинга ранней диагностики таких проблем.

Это ключевые проблемы, которые выделили наши коллеги. Первая проблема решается очень трудно, так как «показатели KPI нельзя масштабировать на уровне программ», «нельзя обсуждать вопросы научного руководства, если у вас на программе или в вузе не выстроена инфраструктура, которая связывает преподавание, исследование и научное руководство». Вторую проблему коллеги решают через обязательное собеседование по учебному процессу (Development Interview), которое проходит 3 раза в течение учебного года. Одной из тем обсуждения является удовлетворенность научным руководством. Опыт проведения собеседования по учебному процессу мы попытаемся внедрить как аналитический инструмент в ЕГУ. Вторую и третью проблему коллеги предлагают решать и через введение системы тьюторства со стороны преподавателей и самих студентов, что позволит выявлять разрывы в коммуникации и мониторить текущую ситуацию. Отмечу также, что по результатам интервью с научными руководителями ЕГУ стало понятно, что преподаватели не видят различий в процессе работы над исследованием с со студентами бакалавриата, магистратуры и докторантуры, что делает оправданным наше обращение к опыту аспирантской школы НИУ ВШЭ.

### **Заключение**

В процессе проведения предпроектного исследования было выявлено ряд проблем, а именно:

– навыки и умения научного руководителя у ППС формируются стихийно, на основе личного опыта руководства подготовкой и защитой бакалаврских/магистерских выпускных квалификационных работ студентов, знаний специальных дисциплин (например, преподавания курсов «Качественные и количественные методы исследования» и т.п.), практики работы с научным редактором, опытом работы куратором во время стажировок и т.д.;

- отсутствует четкое представление о роли, функциях и компетенциях научного руководителя;
- отсутствует осознанность самими научными руководителями своей готовности к научному руководству студентами и магистрантами и, как следствие, выявлена завышенная самооценка преподавателей к готовности к деятельности в качестве научного руководителя;
- отсутствуют систематические знания, навыки и умения в области менеджмента и самоменеджмента;
- недостаточна рефлексия над собственной практикой научного руководства студентами.

Представляется, что решение выявленных проблем может проектно разрабатываться в четырех направлениях:

- контрольно-административные решения (стимулирование ППС повышать качество работы научных руководителей с бакалаврами и магистрами через рейтинги, отчеты на заседаниях департамента и сената, премирование и лишение права научного руководства и т.д.);
- наставничество (закрепление за молодыми и/или новыми научными руководителями опытных коллег и совместное руководство студентами);
- стажировка (отправка молодого научного руководителя в другой университет/страну для изучения практик научного руководства);
- внутрикорпоративная программа подготовки научных руководителей (программа дополнительного обучения).

## **Литература**

- Кейсы российских университетов: сб. / сост. К.В. Зиньковский, Е.А. Савеленок. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016.
- Котляров, И.Д. Проблемы осуществления научного руководства соискателями ученой степени кандидата наук // Вестник московского университета. Серия «Педагогическое образование». 2012. № 3. С. 38–47.
- Кошелева, А.О., Шевченко, О.И. Проблемы развития способностей личности к научному руководству соискателями в высшей школе. Ученые записки // Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 1 (37). С. 71–77.
- Мескон, М.Х., Альберт, М., Хедоури, Ф. Основы менеджмента. М.: Вильямс, 2006.
- Михайлов, О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития. Автореф. дис. ... канд. психол. наук // Специальность 19.00.13. М., 2007.
- Никифорова, О.В. Руководство научным исследованием первого уровня: ожидания студентов и мнение руководителей. С. 583–591 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v15\\_i3/html/21.htm](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v15_i3/html/21.htm)
- Резник, С.Д., Макарова, С.Н., Джевицкая, Е.С. Аспиранты России: отбор, подготовка к самостоятельной научной и педагогической деятельности: монография / под общ. ред. С.Д. Резника. М., 2017.

*Сухих, И.А.* Теоретические аспекты формирования готовности к профессиональной (педагогической) деятельности студентов вуза – будущих учителей // Вестник ШГПИ. 2013. № 4(20) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/nauka/vestnik-shgpi/vestnik-2013-No4>

*Эрштейн, Л.Б.* Научное руководство: теория, принципы, практика / Монография. СПб., 2011.

**Архив**



Журнал «Перекрёстки», начиная с данного номера, предлагает читателям рубрику «Архив». Мы намерены размещать в рубрике наиболее интересные и важные документы и материалы, которые позволят более глубоко и объемно понять историю Европейского гуманитарного университета, проблемы, с которыми он сталкивается, пути, которые университет предлагает для их решения. Мы приглашаем коллег вносить предложения по вопросам публикации конкретных документов и материалов. Начинаем мы наш архив с публикации ряда материалов, связанных с формированием новой модели общегуманитарной подготовки в формате современного понимания либерального образования, что сейчас имеет ключевое значение для создания нового, отвечающего новейшим социальным и культурным потребностям университета.

## **EHU CORE CURRICULUM CONCEPTION**

*Концепция общегуманитарной подготовки студентов ЕГУ была обсуждена и одобрена в 2014 г. и уже четвертый год практически реализуется.*

### ***University Mission***

The European Humanities University is a private institution of higher education based on principles of institutional autonomy and standards of the European Higher Education Area. Since its founding in Minsk in 1992, the EHU has remained committed to Belarus. Existing in political exile, it resides in Vilnius and is hosted by and receives the support of donors and the citizens of Lithuania.

At the heart of EHU is the production and dissemination of socially responsible and critical knowledge in the social sciences and the humanities, ensuring quality education through the integration of teaching with research, creative and applied projects.

EHU uses its potential for the development of a European intellectual space without borders, the return of knowledge to Belarus, the establishment of innovative social partnerships, the development of civic education, and the broadening of human rights and potential through freedom of expression, thought, and research.

### ***Conceptual Principles of a Liberal Arts Education***

A 21<sup>st</sup> century societies and education are in a state of constant social change and should be viewed as a process which spans the entire life of the individual. Becoming well educated is not so much the acquisition of professional knowledge and skills, but competencies necessary for a full and dynamic life. Adaptability

and flexibility are critical characteristics of a well-educated person. Professional and labor markets increasingly rely on multi-disciplinary skill and competencies, combined with organically with modern knowledge and creativity.

B. Knowledge in the social sciences and humanities resides within a constant process of historical self-reflection, particularly within the European intellectual tradition. It is only through creative and relevant interpretation of the fundamental values of traditions and practices within specific social, national and regional contexts that individual and cultural character is formed.

C. The quality of knowledge in the social sciences and humanities is dependent upon the depth of human experience, the ontology of human existence, and going beyond abstract schemes of classical knowledge. Above all, the human being should be seen as fully immersed *-in the world*, not set apart as an independent agent (ego) or as an anonymous member of a greater society.

D. It is necessary to understand the character and powerful cognitive potential of works of art which contribute to an in-depth understanding of human and social reality within an aesthetic framework. Great works of art serve as an incentive to creativity and openness to the voice of historical existence most clearly heard through this Language.

E. Knowledge in the social sciences and humanities provides involvement in the traditions of specific social, cultural and political circumstances. It also provides insight into specific systems of human dependency (power-knowledge, socio-economic structures, structures of meaning, etc.)

F. For EHU, in particular, a liberal arts education is intended to promote democratic social transformations in Belarus (and the region) through the direct application of Western socio-cultural patterns to historical and social contexts. Comprehensive analysis of the post-Soviet tradition and a thorough study of the possible methods of cultural translation of European values into the languages of regional social practices, can become an important factor to ensure that transformation processes are systemic and efficacious.

### ***General Educational Goals of the Core Curriculum***

- 1) Ability to think critically, introspectively and creatively.
- 2) Ability to closely analyze texts (verbal and visual).
- 3) Understanding events within a particular historical and social context.
- 4) Mastery of different “languages”.

### ***Specific Acquired Key Competencies***

- 1) The student should be comfortable with a broad spectrum of texts (reading, annotating, structuring in accordance with ‘meaning.’)
- 2) The student should have an active and personal relationship to texts (interpretation and understanding)
- 3) The student should be capable of presenting written ideas in a clear and reasoned manner.
- 4) The student should be an effective public speaker and thoughtful listener.
- 5) The student should be capable of applying theoretical knowledge and creatively generating ideas within a social and team framework.
- 6) The student should possess a basic knowledge and ability to apply scientific methodologies.
- 7) The student should demonstrate the ability to organize, plan, make decisions and assume responsibility for the quality of their work and its social results.
- 8) The student should understand the importance of maintaining a commitment to life-long learning and open-mindedness.

### ***Pedagogical Methodology***

**1) To identify a block of core curriculum texts and experiences (the total number, the ratio of theoretical and artistic, verbal and visual texts).**

Texts, creative works and projects will determine the identity of the core curriculum program in humanities, based on the program principles and realistic assessment of problems with reading by the present “digital” generation.

The fundamental criterion of the course quality is the teacher’s ability to work with the text and creative works as a *midwife* (not his/her “paraphrasing”), having the ability to initiate an active hermeneutic approach to the text or art work on the part of students.

To build methodically productive work in different courses using different perspectives and ways of reading and observing. Particular attention is paid to the interaction of European and Belarusian dimensions of educational practices.

Personalization of learning that meets the very nature of core curriculum in humanities, allowing students to choose their own track of study within the framework of the proposed set of texts, experiences, projects, personalities and personal requests.

**2) To formulate a number of key questions that would cut across most courses.**

Highlight the most critical issues within the social sciences and humanities - a human being, being/existence, time, history, memory, language, society, everyday life, knowledge, power, freedom. Pose questions such as: “What is a human being?”, “How

are being/existence and time related?"; "What does it mean to live in a society?"; "What happens to an individual under the influence of new technologies?" etc. To teach the generation of the Internet and Instagram how to manage and analyze texts and develop a historical understanding.

### **3) To organize the interaction of faculty in differing forms of methodological seminars, open lectures and workshops**

Provide a pedagogical support program to improve integration within program of methods and content. Particular attention is to be paid to how to respond to the fundamental questions of life while speaking the language of the 21<sup>st</sup> century generations. Explore how to combine and take advantage in the educational practices of the core curriculum traditional and new learning formats, including a blended model which utilizes the latest technology.

### **4) To use team projects in a wide array of forms:**

- A faculty member should function as a coach in the game of *engaged learning* involving all students,
- Should read texts for a specific result (the creative essay on individual issues, your translation of the text)
- Should visualize creative results in a broad range of forms (art works, a scripts, radio programs, experimental videos, educational films).

Project team activity will assist:

- not only in acquiring different skills and abilities (writing, composition, filming, directing, designing, etc.), but to develop them and solidify knowledge on the basis of the material studied;
- in acquiring knowledge through mutual learning, to learn to see the material through the eyes of the 'other,' and to deeper understand the material itself with the other;
- in learning to "see" the text and its semantic structure and the work of art's revelational character.

**5) To learn foreign languages** (especially English) by working with texts in the humanities and social sciences, translation, reflection on the limits of translatability, and intertextuality. The main forms of work with texts should be through courses in English (if possible, and other foreign languages) comprising not less than 25% of the credits allocated in the core curriculum block, as well as inclusion of texts in foreign

languages (translation workshops, studying specialized vocabulary, etc.) into Russian and Belarusian language courses.

### ***Structure of Core Curriculum***

The model of liberal arts education stands as the basis for the organization of the core curriculum, developed in close cooperation with universities working within a similar system. This model requires a flexible curriculum that combines the requirements of the breadth of disciplinary coverage with in-depth study of individual subject areas, encouraging interdisciplinary work and offering students freedom of choice, while utilizing content within disciplinary areas.

### ***Characteristics of the educational structure***

- regular schedule (1-2<sup>nd</sup> years: not less than 6 hours of classes per week)
- methodological seminar for faculty at least 1 time per month (at least 8 hours per month)
- supervision of 1-2<sup>nd</sup> year students (at least 2 hours per week)
- interaction with tutors (at least 2 hours per week)

### ***Cooperation with Academic Departments and Senate***

- Offer key texts for obligatory courses.
- Offer teachers for obligatory courses.
- Offer essential questions/theme for all courses
- Offer courses for elective module «Comprehension and Creativity» 12 ECTS, 5-7 semesters.

### ***Core Curriculum Courses***

Essential content, key themes/question, core texts, anthology, assessments and the concrete title of each course is the task for regular methodological workshops for teachers who will prepare syllabi and will work with the students in classroom.

#### **1) Title: Language and Thinking**

Subtitle/Module: “Freedom and Responsibility”

(Seminar, 6 ECTS, 1 semester, obligatory)

*Course started in 2014.*

The seminar is an intensive introductory course in the ‘liberal arts’ tradition that places an emphasis on writing, thinking and creative practices. Developed in collabo-

ration with EHU's international partners since 2013, the Language and Thinking seminar establishes EHU's strength in engaging students in their own learning process. It aims at overcoming the difficulties faced by students, trying to express their thoughts, and to write and think both critically and creatively. The course promotes the development of habits of thoughtful reading and discussion of texts, encouraging students to accurately organize their thoughts and ideas, self-reflect and engage in collaboration with others around questions such as "What does it mean to be human?" and "How do we realize freedom and responsibility?". The community atmosphere created by this unique course makes it a staple feature of EHU's new vision for a Core Curriculum that will give confidence to students entering the university to actively participate in how higher education will shape their own lives, their peers and society in general.

### **Competencies:**

- Students will analyze and evaluate oral, written and visual communication in terms of situation, audience, purpose and diverse points of view.
- Students will engage with academic texts and art works, share their thoughts and respond to teachers and students in accordance with 'meaning.'
- Students will express the structure of their ideas in compelling statements and order supporting points logically, convincingly and creatively.
- Students will employ processes such as planning, collaborating, organizing, composing, annotating, revising, and editing to create written and oral presentations.
- Students will gain interpretative skills across a range of genres, from poetry and theatre to natural science, speech making and debate.
- Students will recognize the distinctions among opinions, facts, and inferences in reasoned discourse.
- Students will be able to use various forms of communication, off-line and/or on-line in ways suitable to the target and the subject matter.

### **2) Title: Introduction to Humanities**

(First Year Seminar, 12 ECTS, 1-2 semesters, obligatory)

*Course will be developed in spring 2016 and start in autumn 2016.*

The "first year" seminar aims to generate a number of basic learning competencies with a focus on developing the ability to critically analyze a variety of texts, to discuss them orally and in written form and to prepare creative presentations. Being interdisciplinary in character, the seminar builds on the Language and Thinking seminar, adding a further depth of exploration with longer texts, writing and speaking assignments and engaging themes. It is designed to give students an opportunity to investigate the main seminar topic from the point of view of literature, philosophy, religion, politics, natural science and art. The seminar is a collective forum in which teachers



and students work together to read, write and discuss the fundamental problems of culture in weekly seminars, to which are added plenary talks, guest lectures, panel presentations, performances, student workshops and forums. This course begins the first year introduction to texts, themes, figures and problems that are specific to the European tradition, and in particular that raise issues faced today in the EU's Eastern-partnership region.

### **Competencies:**

- Students will learn to present written ideas in a clear and reasoned manner.
- Students will gain the ability to formulate essential questions based on reading and active listening.
- Students will develop an active and personal relationship to a broad spectrum of texts.
  - Students will draw on historical and/or cultural perspectives to evaluate any or all of the following: contemporary problems/issues, modes of expression, and ideas which are necessary for people today and into the future.
  - Students will be able to recognise the value and relevance of humanities approaches for professional development.
  - Students will learn to articulate the diversity of human experience in the European tradition across a range of historical periods and/or cultural perspectives.
  - Students will analyze and critically interpret significant primary humanities texts and/or works of art, including fine art, literature, music, theatre, & films, as forms of cultural and creative expression.
  - Students will develop their public speaking and oratory skills.
  - Students will examine the possibilities and limits of scientific methodologies in their application to contemporary world problems.

### **3) Title: Foreign Language**

(12 ECTS, 1-2 semesters, obligatory)

Foreign language is a challenge that has always been a key problem for humanities. It is not only necessary for students to exercise their professional life in a multilingual world, but is also essential to accessing cultural meaning through the spoken and written word – the doorways to interdisciplinary and international understanding and knowledge. The basis of foreign language courses in EHU should be a strategy “to write, to read, to speak, “and vice versa , “to speak, to read, to write,” which will provide access to humanities texts in foreign languages, where the primary role today belongs to the English language.

Language education at EHU flexibly allows students the opportunity to choose the path of their encounter with a foreign language. Depending on the student's level of preparation, they may choose:

a) Developing all four language skills (reading, listening, writing and speaking) and achieving mastery of substantial vocabulary and grammar structures to become an independent language user,

b) Learning through content and language integrated learning (CLIL) which involves a curricular subject through the medium of a language.

c) Learning academic language, includes comprehending academic texts and lectures in a variety of educational methods. They include academic vocabulary and writing, note-taking strategies, reading skills and textual strategies, text summarizing, academic discourse of a subject, and achieving mastery over scientific discourse to efficiently communicate in an academic field.

### **Competencies:**

- Students will improve their ability to communicate effectively both orally and in written form

- Students will develop receptive (listening and reading) and productive skills (speaking and writing).

- Students will acquire and use knowledge for different purposes, i.e. 'learning to do' in a foreign language.

- Students will work on their skills of speaking in interpersonal encounters and in front of an audience

- Students will accommodate to different social contexts and language varieties inherent in them based on intercultural dialogue.

- Students will acquire language in a particular subject area, i.e. "talking a subject".

- Students will prepare for their chosen profession and life in a more internationalised society, i.e. "social uses of a subject".

- Students will gain translation skills by working with texts in different languages and translating texts between languages.

- Students will acquire note-taking strategies, reading skills and strategies with academic texts, text summarizing, and academic discourse of a subject.

### **4) Title: Introduction to Social Sciences**

(Second Year Seminar, 12 ECTS, 3–4 semesters, obligatory)

*Course will be developed in autumn 2016/spring 2017 and start in autumn 2017.*

"Introduction to the Social Sciences" continues to develop the active 'writing and thinking' practices in the Core Curriculum, now focusing on 'scientific' analysis, in ad-

dition to the philosophical and literary traditions in the humanities. As a product of the 20th century, the social sciences have made the claim that they provide the same degree of certitude and validity as natural scientific knowledge and, thus, the basis for a rational and predictable development of society. Such claims seem an old-fashioned anachronism today. At the same time people need to have reasonably justified knowledge about society, its structural components and functional practices, to gain knowledge that will allow us to foresee trends of social development in concrete circumstances. The interdisciplinary course's main features and concepts explores features of contemporary social processes: modernity, late modernity, postmodernity, globalization, network society, risk society, history/memory, space, time, normativity, publicity, technology, communication, mediatization, everyday life, power, freedom, and others. The course recognizes social knowledge as always mediated by the value orientations of acting individuals and is formed into specific social practices as a means of making decisions that emerge within these practices. The course contributes to developing competencies required in any area of social and professional life.-

### **Competencies:**

- Students will identify, describe and attempt to understand human behaviours and how they are influenced by social structures, institutions, and processes within the contexts of diverse communities.
- Students will articulate how beliefs, assumptions, values and ethics are influenced by factors such as history, economics, politics, culture, religion, and social institutions.
- Students will improve their ability to apply social scientific methodologies and to use the theoretical knowledge base of the social sciences to identify, describe, explain, and critically evaluate relevant issues, ethical dilemmas, and arguments in practical situations.
- Students will creatively generate ideas and assignments within a social and team framework.
- Students will be able to convey basic ideas from the social sciences to a non-specialist audience or to practitioners of other disciplines.
- Students will analyze information (sources, texts, scholarly and academic writings), contextualising them and using the analytical results to address relevant social problems.

**5) Title: “Comprehension and Creativity”<sup>1</sup>**

(12 ECTS, 5 and 7 semester, obligatory with Department specific electives)

*Courses will be developed in autumn 2017/spring 2018 and start in autumn 2018*

*Publication of the catalogue of elective courses – autumn 2017*

There are so many Great Texts – philosophical, literary, artistic, legal, political, media ones. The seminar aims at developing of the advanced interpretative skills that would accumulate basic knowledge in Social Sciences and Humanities acquired during previous two years of study and allow student to pass to their own creative or research activities.

Interpretation and comprehension strategy of the seminar is based on the following methodological premises:

a) Contextualization of texts and creative works: consideration of particular discipline’s topics (Media and Technology, Governance and Justice, Design and Public Arts, Freedom and Transformation) in the context of the Core Curriculum’s big questions (about human life, knowledge, society, etc.) to provide students with the sense of European tradition.

b) Texts from a historical perspective:

- Reading them not as sets notions and definitions, but as stories, coherent narratives with specific textual, “pictorial” patterns (and complimentary “reading” of images, videos as visual texts), in order to discover the hermeneutic potential of the poetic word.

- Placing them in particular historical context, demonstrating that abstract knowledge is always socially relevant and historically specific.

- Reading texts through the lens of personal experience, combining being in *time* and involvement in *history* in the act of comprehension.

---

<sup>1</sup> The Core Curriculum course(s) in the 5th and 7th semesters are still an open question for the CCC to discuss and decide in the coming months, with input from the Departments, based around a core set of texts and themes for the chosen Categories. In other words, establishing the essential content, key themes and questions, core texts, the anthologies, assessments and the concrete title of each course are tasked to faculty in the regular methodological workshop who will prepare the syllabus and work with students in the classroom and beyond it. These Categories continue EHU’s Core Curriculum Program, by adding to the rich text-based ‘language and thinking’ methods more applied multi-media projects in the students’ assignments, along with a focus on research conducted for practical purposes.

**Competencies:**

- Students will define and pursue research topics which can make a significant contribution to knowledge of human beings, their forms of expression and their cultural and social environments.
- Students will develop skills to work autonomously in their own field and in a collaborative way with others in order to increase their knowledge and facilitate its transfer into other interdisciplinary areas.
- Students will gain the ability to organize, plan, make decisions and assume responsibility for the quality of work and its social results.
- Students will gain experience in both leadership and followership through activities related to scholarship and civic engagement.
- Students will demonstrate a capacity for original thinking based on the ability to look critically and self-critically at ideas and be able to apply them in practice.
- Students will assess their own strengths and weaknesses and devise strategies to fulfil their research and professional goals. Students will understand the importance of maintaining a commitment to life-long learning and open-mindedness.

## HOW FAR IS EHU FROM BEING A LIBERAL ARTS INSTITUTION?

Liberal Education is About...

- Developing the minds of individuals who can
  - think clearly, critically and creatively;
  - judge wisely;
  - communicate effectively;
  - act humanely and ethically.
- Preparing a person not simply for a job, but for a lifetime of learning

### *Basic Terms*

**Artes Liberales** – historically, the basis for the modern liberal arts; the Quadrivium (arithmetic, geometry, astronomy, and music) and the Trivium (grammar, logic, and rhetoric);

**Liberal arts** – Specific disciplines (the humanities, social sciences and sciences);

**Liberal arts college** – A particular institutional type - often small, often residential, that facilitates close interaction between faculty and students, and has a strong focus on liberal arts disciplines;

**General Education** – The part of a liberal arts education curriculum shared by all students. It provides broad learning in liberal arts and science disciplines, and forms the basis for developing important intellectual, civic, and practical capacities. General education can take many forms, and increasingly includes introductory, advanced, and integrative forms of learning.

#### 4 Universities Comparison

	W&M (VA)	Oberlin (OH)	Earlham (IN)	EHU(LT)
established	1693	1833	1847	1992
students body	8000	2900	1200	1750
teachers body (full time)	596	270	97	100
student/faculty ratio	12to1	11to1	12to1	18to1*
degree programs	40	46	40	20
endowment	\$624 mln.	\$689 mln.	\$254 mln.	0
number of campuses/area	3/5.0 km2	1/1.7 km2	1/3.2 km2	0
alumni	90.000	50.000		1.800**

\* extreme values: 5/1 at MA school, 31/1 at BA low resident form.

\*\* total number of graduates from Minsk and Vilnius period.

#### 4 Curricula Comparison

		US		Lithuania	
		W&M(VA)	Earlham(IN)	LCC(LT)	EHU(LT)
		Credits*/Subjects			
General Subjects of University Studies		72/11	60/13	51/10	42/13**
Core and Compulsory Subjects	major			165/29	141/31**
Optional Subjects				24/4	45/10
Thesis and/or Qualification Examinations					12/1
Optional Subjects	I major	72/12	70/11		
Optional Subjects	II major	72/12	56/13		
Off campus		24/4	54/7		
Total		240/40	240/44	240/43	240/55

\* As far as 1 ECTS credit equal 0,5 US credit, I doubled the last one for a clearer picture.

\*\* At EHU two foreign language (1st – 12 cred., 2nd – 18 cred.) are included respectively in the General and Special Studies Programs.



## 4 Curricula Comparison

	US		Lithuania	
	W&M(VA)	Earlham(IN)	LCC(LT)	EHU(LT)
Sum of credits	240 (120)			
Sum of disciplines	40 to 45			55
Sum of optional disciplines	60% to 75%			20%
Individual educational curriculum based on fixed course catalogue (1 year ahead)	+			-
Student supervising system	+			-
Foreign languages	**32 - 36 credits outside			*30 credits inside
General Subjects of University Studies (cr/#)	72/11	60/13	51/10	60/19
Number of majors for four years	two majors		One major for four years	
			+second major = five years	
Face to face + distance learning	-	-	-	+

\* 30 credits inside (12 credits core curriculum + 18 "optional").

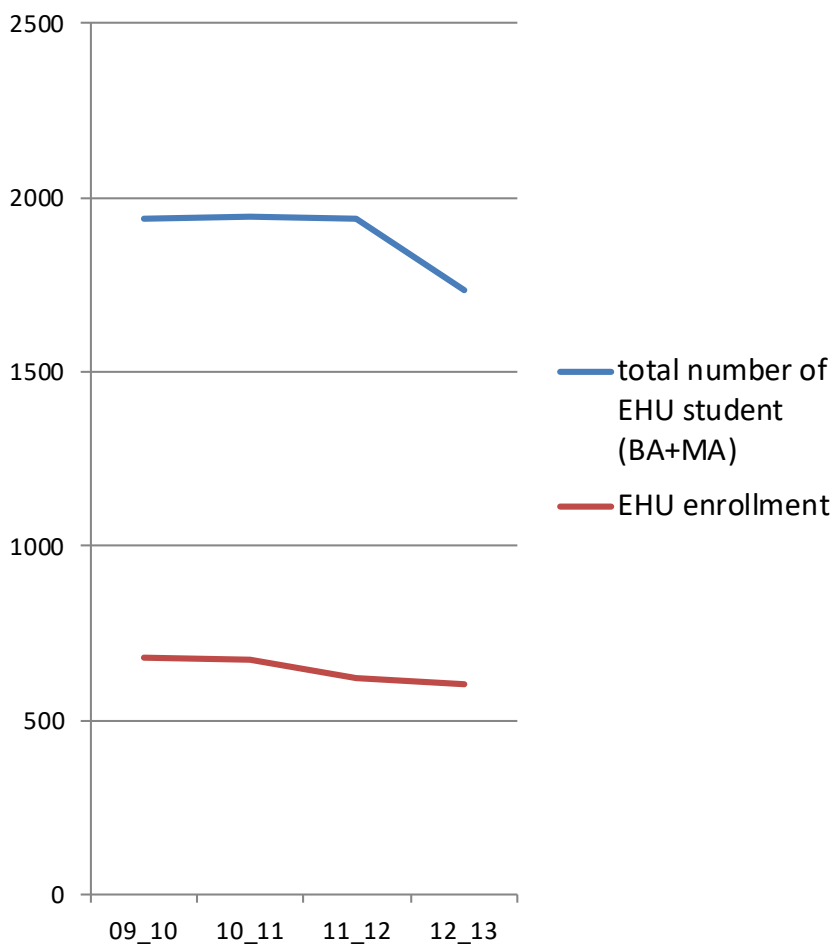
\*\* 32 - 36 credits before or while staying at the university beyond the core curricular.

### AY 2011-2012

#### *EHU Core Curriculum. Total number obligatory authors and texts*

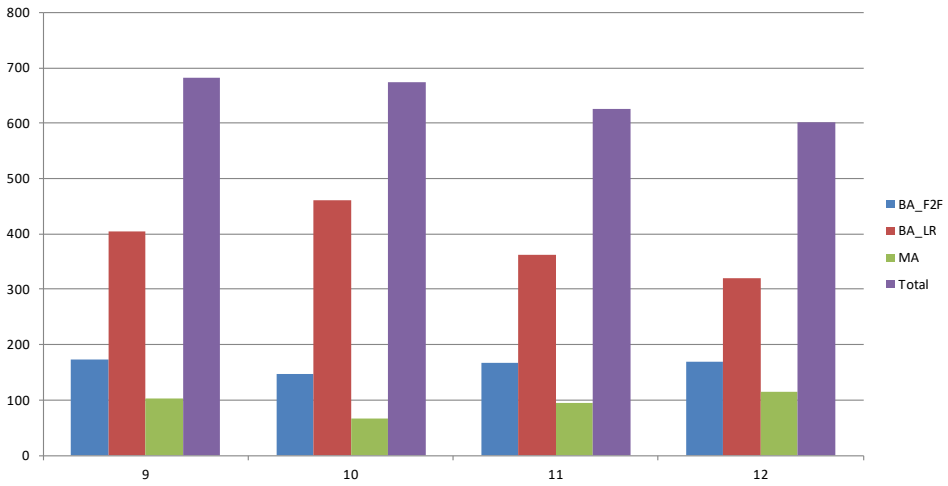
I semester 27	II semester 45
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Академическое чтение и письмо (8)</li> <li>2. Политическая история Европы (15)</li> <li>3. История Беларуси в контексте европейской цивилизации (4)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Практики коммуникации в современном обществе (11)</li> <li>2. Европейское историческое сознание: прошлое и современность (16)</li> <li>3. Религия в европейской истории и культуре (18)</li> </ol>
III semester 59	IV semester 49
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Введение в философию (19)</li> <li>2. Традиции европейского искусства (25)</li> <li>3. Введение в современную социальную теорию (15)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Введение в европейскую интеллектуальную традицию (28)</li> <li>2. Основы европейской правовой культуры (7)</li> <li>3. Методы научного исследования (14)</li> </ol>

### ***EHU Negative Dynamics and Challenges***

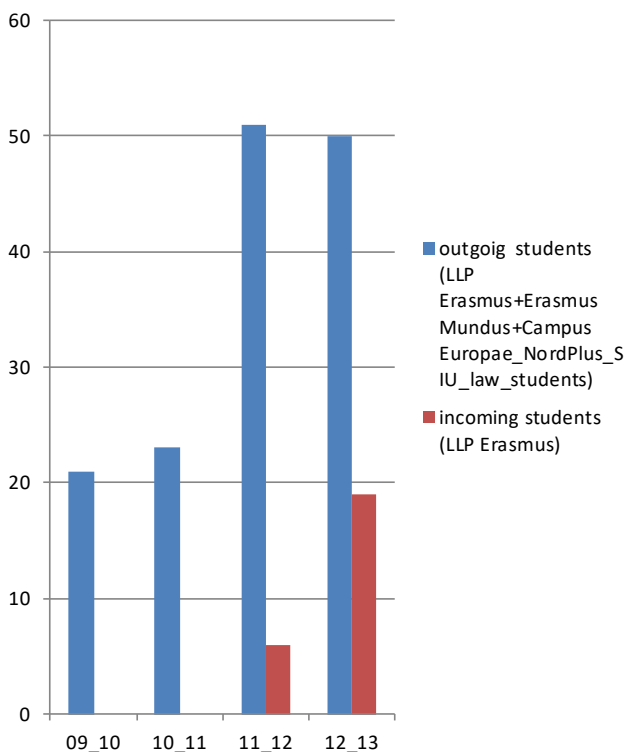


- demographic pit mid 90s;
- increased level of requirements for low residence students;
- a chronic shortage of 1st year students (12% for the last four years);
- undergraduate school has both face-to-face and low residence forms of education.

***EHU Negative Dynamics  
New Enrollments AY  
2009 – 2012***



### ***EHU Positive Dynamics and Strengths International Characteristics and Challenges***



#### **International Characteristics**

- 1st level of Internationalization (Belarus, Lithuania) – almost 100%;
- 2nd level of Internationalization (EHU – other EU Universities);
- **funds received** from Erasmus increased from €20,000.00 in AY 09–10 to €164,095.00 in AY 12-13;
- the number of **outgoing students** increased from 21 in AY 09–10 to 50 in AY 12-13;
- the number of **incoming students** increased for the last two years from 6 to 19.

#### **Challenges**

- we are foreigners in Lithuania;
- only Lithuanian residents are using Erasmus funds. 60% of students and 80% of faculty are Belarussian citizens;
- only **7,8%** of all courses are in English (AY 2011-2012).

### ***EHU Test on Liberal Arts Attitude***

Yes	No
Learning is interactive	The possibility to choose an area of academic concentration ('major') after entering the higher educational institution.
-Core curricula, -an academic calendar, -credit system is translatable across national boundaries	Students design (together with faculty) their major based on "Distribution requirements" = to take courses in different groupings of disciplines, but without necessarily specifying which courses are required
Evaluation of student work	Class schedule made 1 year ahead (in advance)
Students prepare for class by reading texts on their own, produce written work, provided with a detailed syllabus	Students need to be advised individually & effectively. Student transcripts should be available to advisers.
Assigned readings are available to students	Attendance at classes is obligatory
The admissions system is transparent, free and fair	

### ***EHU Optimal Profile\****

	A	B	C	Optimal profile
Number of educational levels	BA	BA+MA	BA+MA+PhD	
Number of joint programs	1	2	3	
Form of education	LR	F2F	blended	
Students enrollment	1000	1500	1800	
Full time teachers	100	150	200	
Teacher/students ratio	1:10	1:15	1:10 >1:30	
Degree programs	10	15	20	
Annual budget	€4 mln.	€4.5 mln.	€5 mln.	
Endowment	€0mln	€30mln	€70mln	
Campus	0	0.5	1	
Students admission	300	500	750	
Number of English language courses	10%	25%	50%	
Number of incoming/ outgoing students	5%	10%	20%	
Number of incoming/ outgoing teachers	5%	10%	20%	
Students fees	€5000	€3000	€2000	
Graduated	100	150	180	
Students dropout	10%	20%	30%	

\* possible options to find optimal institutions profile.

## **Conclusions**

1. Present stage of EHU is rather far from being a Liberal Arts Institution. Its statutes should be clarified and changed.
2. EHU's optimal profile still has to be selected and approved.
3. EHU's undergraduate education needs to be transformed:
  - Changing the content of the training;
  - Uniting face-to-face and low residence forms;
  - Students should choose their major *after* they have entered EHU while keeping the multi-disciplinary nature of studies;
  - Implementing "distribution requirements" & an academic advising system;
  - Moving foreign language training outside of the core curricula;
  - Rethinking the main research areas and tying topics for students' final thesis more closely with core curricula disciplines.
4. Combining EHU's graduate programs more closely with the main research areas.
5. Receiving accreditation from the Association of American Colleges and Universities.

## **References**

- A Declaration on the Occasion of the 20th Anniversary of the EHU <http://conferences.ehu.lt/survey.php>
- Becker, Jonathan What a Liberal Arts Education is...and is Not <http://www.ebookscenter.co.uk/download/>
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching <http://www.carnegiefoundation.org>
- Greater Expectations: A New Vision for Learning As a Nation Goes to College <http://www.eric.ed.gov/>
- Liberal Education and America's Promise (LEAP) <http://www.aacu.org/leap/index.cfm>
- Nybohm, T. 'The Humboldt legacy: Reflections on the past, present and future of the European university', Higher Education Policy 16(2) 2003 141–160.
- Osborne, Andrew T. "The Importance of Liberal Arts in Undergraduate Education" [http://www.associatedcontent.com/article/2527913/the\\_importance\\_of\\_liberal\\_arts\\_in\\_undergraduate.html?cat=4](http://www.associatedcontent.com/article/2527913/the_importance_of_liberal_arts_in_undergraduate.html?cat=4)
- Stancil, Wilburn T. The Goals of Liberal Education // A Student's Guide to the Liberal Arts, 2003.
- Wende, Marijk van der. The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective. Higher Education Policy, 2011, 24, (233 – 253) [www.palgrave-journals.com/hep/](http://www.palgrave-journals.com/hep/)

## СТУДЕНЧЕСКИЕ ЭССЕ, ПОДГОТОВЛЕННЫЕ В РАМКАХ КУРСА «ЯЗЫК И МЫШЛЕНИЕ»

### *Предисловие*

В предлагаемой подборке эссе представлены результаты работы студентов Европейского гуманитарного университета, принявших участие в семинарах «Язык и мышление» и «Письмо и мышление». Семинары являются введением в новую модель общегуманитарной подготовки студентов ЕГУ. Тематически семинары были выстроены вокруг двух тем: «Свобода и ответственность» и «Иллюзии», что и нашло свое отражение в студенческих эссе.

Подготовке творческого эссе предшествует весь период обучения в программе: работа с отдельными текстами учебной антологии, работа с малыми письменными формами – аннотированием, рецензированием, групповым эссе, мини-эссе, а также обсуждение выполненных письменных заданий, чтение подготовленных поэтических текстов, дискуссии в группах. Поскольку выполнение каждого задания происходит через призму заданной темы семинара, формулирование центрального вопроса творческого эссе для студентов – это также результат постепенного переосмысления и усложнения первоначально сформулированной темы работы. При постановке центрального вопроса эссе студенты обращаются к анализу теоретических источников, своим собственным письменным работам, подготовленным во время занятий, а также комментариям со стороны преподавателя и других студентов. Именно по этой причине фокус постановки проблемы и способы их раскрытия представляются наиболее интересными для читателя и для дальнейшего анализа процесса обучения в программе (для студентов и преподавателей программы).



Насколько студентам в своих творческих работах удается поддерживать напряженность между личной вовлеченностью автора эссе и умением удерживать и воссоздавать теоретический дискурс анализа источников, использовать примеры из персональной и социальной истории, на основе анализа фильмов, поэзии, произведений искусства, можно увидеть при прочтении эссе. Выстроенные вокруг обсуждения обязательных текстов, творческие эссе демонстрируют разнообразие подходов и поднимаемых вопросов именно в силу того, что каждый студент открывает для себя персональное измерение проблемы. Так, при анализе темы «Свобода и ответственность» в эссе студентов можно найти кантовскую проблему совершеннолетия и противоречия между свободой и ответственностью публичного высказывания или обнаружить контраст свободы и ответственности при построении личных отношений между близкими людьми.

*О. Бреская, доцент*

**Андрюшечкин Константин**  
(«Медиа и коммуникация»)

## **ИЛЛЮЗИИ: ВЕРШИНА АЙСБЕРГА РЕАЛЬНОСТИ**

Для того чтобы разобраться в том, что такое иллюзии, давайте сначала обратимся к работе артиста, которого называют иллюзионистом. Артист, воздействуя на наши органы чувств, намеренно обманывает наше сознание, заставляя нас поверить в то, что предметы и живые существа могут, с помощью его искусства, чудесным образом нарушать физические и другие известные нам законы. Любой фокус основан на том, что нам позволено видеть и слышать только то, что хочет показать иллюзионист. Наше сознание воспринимает лишь «вершину айсберга», основная часть которого скрыта «под водой»: хитроумнейшие приспособления, созданные специально для обмана наших чувств, заключены в находящийся между «входом» и «выходом» «черный ящик», содержимое которого мы видеть ни в коем случае не должны и тем более не должны понимать, как оно работает, иначе обман раскроется и иллюзия исчезнет. Да мы и не хотим этого понимания, потому что страшимся разрушения красоты фокуса.

Возникшее благодаря работе иллюзиониста ощущение чуда может натолкнуть нас на мысль о том, что подверженность иллюзиям – свойство человеческой природы. И это действительно так.

Теперь попробуем представить объективную реальность в виде невообразимо сложно устроенного «черного ящика». Мир настолько сложен и многообразен, что информация, поступающая в мозг от органов чувств, – это тоже

только «вершина айсберга». На основании этой информации разум человека строит свою собственную субъективную реальность. Каждый человек – это отдельная Вселенная. Если же говорить о степени ее соответствия объективной реальности, то она, вероятно, очень мала. Большинство выстроенных представлений – не более чем иллюзии. Течение времени – иллюзия. Свобода воли – иллюзия. Реальность мира – иллюзия. Собрание заблуждений. Самообман. Мы сами себе искусные иллюзионисты. Это очевидно. Ведь досконально разобраться, как работает этот «черный ящик», не способен никто.

Приведу пример. Центральный процессор современного компьютера – микросхема с настолько высокой степенью интеграции, что, если нарисовать эту схему на бумаге таким образом, чтобы каждый ее проводник и функциональная единица были различимы взглядом, получится лист бумаги такого размера, что им можно будет накрыть целый город. Осознать в мельчайших деталях, как функционирует эта схема, мозг одного отдельного человека не способен. Спрашивается: как же так? Ведь микросхему создали люди. Дело в том, что это итог работы коллектива со специально созданной для подобной работы иерархией специалистов. Множество задач успешно решается благодаря организации определенных сообществ в виде сложных организмов со строгими правилами, по примеру муравейника. Но творения человеческих рук и умов на много порядков проще творений природы. Например, полностью разобраться в работе человеческого мозга не удалось даже с помощью «коллективного разума», хотя некоторые подвижки в этом направлении все-таки есть.

Наука много веков занимается тем, что с переменным успехом изучает содержимое «черного ящика». А образование позволяет людям как минимум воспользоваться результатами этого изучения и обогатить ими свой ум. Теперешнее человечество достаточно образованно. Иначе мы бы все, как Старик Хоттабыч, обожествили телевизор и пали перед ним ниц. Чтобы более или менее сносно существовать в современном мире и соответствовать требованиям сильных мира сего, для которых люди нужны в качестве винтиков в составе все более усложняющейся общественной машины, требуется определенный уровень образованности. Однако вот вопрос: разрушаются ли при этом иллюзии? Показания стрелок и дисплеев приборов, результаты опытов, проведенных с помощью разработанных кем-то методов, доказательства математиков и физиков, предположения, сделанные известными мыслителями, – неужели это все может раскрыть нам тайны природы и человеческого существования? Исследователи где-то попали, где-то промазали, а где-то и вовсе изучили не то и не так. Множество ответов вызывает еще большее количество вопросов. Говорить о том, что кто-то хорошо понимает, что происходит в этом мире, весьма наивно. Все находится в плену разнообразных иллюзий, которые видоизменяются, трансформируются, замещаются другими, но никуда не исчезают.

Хуже всего то, что весь сомнительный багаж знаний еще и применяется на практике. Других нет, а с теми, что есть, люди поступили, мягко говоря, безответственно. Мысли об их деяниях в прошлом веке (и начале текущего) вызывают животный ужас. Отличились как представители естественных наук, так и гуманитарии. Первые создали ядерное оружие и множество более мелких в сравнении с ним, но весьма опасных вундерваффе. Вторые подвели оправдательную базу под известные всем чудовищные идеологии. В романе Умберто Эко «Маятник Фуко» замечательно описывается, как рожденные в чьем-то воображении чудовища могут с помощью горе-мыслителей с легкостью вырваться на свободу. Как верно заметил при переписке со мной в своей тетради А.И. Махнач, некоторым идеям в некоторых головах лучше бы совсем не возникать. Результаты опасных измышлений «обогатили» умы целых народов.

Возможно ли разрушить иллюзии? Некоторые, наверное, да. Вот только сделать это можно разными способами. Вспомним пещеру Платона из диалога «Государство». Узник, с которого снимут оковы и насильно отправят в сторону света, «не в силах будет смотреть при ярком сиянии на те вещи, тень от которых он видел раньше». Вспомним трагедию немецкого народа после окончания Второй мировой войны. И не меньшей, а, может быть, гораздо большей следует считать трагедию советского народа. В.В. Путин назвал распад СССР «крупнейшей геополитической катастрофой века». Можно по-разному относиться к этому неоднозначному политику, но то, что крушение Советского Союза принесло несчастье миллионам людей, несомненно. Если коробит от мнения Путина, то прислушаемся к мнению Светланы Алексиевич, выраженному в ее книге «Время секонд хэнд». Отношение к случившемуся самого автора амбивалентно, но записанные ею истории людей расстраивают до слез. Резкий переход «к свету», вопреки мнениям транзитологов, не принес большинству советских людей ничего хорошего. Ведь изменение в первую очередь должно произойти в умах. Если его нет, случится то, что происходит сейчас. При малейшей возможности миллионы людей возвращаются назад в «матрицу». Как мы можем их осуждать? Напрашивается параллель с работой Альбера Камю «Миф о Сизифе». Это же Сизиф бежит назад к своему камню. С ним в руках он свободен и счастлив. Его субъективная реальность, его собственная Вселенная построена вокруг этого камня.

Может создаться впечатление, что я здесь пишу лишь о пути к демократии. Однако я имею в виду внутренний путь человека. Назад бегут не все. Некоторые разрушили свою жизнь. А некоторые нашли в себе силы что-то переосмыслить, снова и снова. Ведь при ближайшем рассмотрении то, что казалось верным и правильным, не более чем иллюзия. Демократия – утопия. Закон недостижим. Работы мыслителей не дают ответов на вопрос «Что же делать балансирующему над бездной человечеству?». Ученые, сморщившись в ожидании взрыва, капают в уже и так дымящуюся пробирку новый ингредиент. А телевидение, кинематограф и литература вдохновляют всех на новые свершения, демонстрируя апока-

липтические и постапокалиптические картины будущего. Но ведь возможно же, что будущее на самом деле не определено и его определяем мы сами?

Так можно ли полностью избавиться от иллюзий? Будем честными: наверное, нельзя. Человек мыслящий медленно бредет по дороге от тьмы к свету, искренне надеясь после каждой развилки, что выбрал правильный путь. А может, следует представить другую картину? Станьте между двумя зеркалами, если не боитесь плохих примет. И вы увидите оптическую иллюзию: туннель и уходящую вдаль череду себя самого, которая напоминает череду кафкианских привратников, каждый из которых вы сам. Что будет, если вам удастся преодолеть первого и войти во врата-зеркало? Насколько вы приблизитесь к закону? Да ни насколько не приблизитесь. Туннель бесконечен, а «привратников» бесчисленное множество. Так и познание не имеет конца.

### ***Литература***

- Алексиевич, С.* Время секунд хэнд. [Электронный ресурс]. Режим доступа: / <http://magazines.russ.ru/druzhba/2013/8/2a.html> Дата доступа: 5 октября 2015 г.; 00:46.
- Камю, А.* Миф о Сизифе: Эссе об абсурде // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989. С. 222–318.
- Кафка, Ф.* Перед законом // Мастер пост-арта: авторский сборник. СПб.: Азбука; М.: Азбука-Аттикус, 2014. С. 72–73.
- Платон.* Символ пещеры (фрагмент из 7 кн. «Государства») // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 295–300.
- Эко, У.* Маятник Фуко / пер. с ит. Е. Костюкович. СПб.: Симпозиум, 1998.
- Владимир Путин: «Распад СССР – крупнейшая геополитическая катастрофа века». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.regnum.ru/news/444083.html> Дата доступа: 6 октября 2015 г.; 00:47.
- Выдающиеся писатели современности, составившие конкуренцию Светлане Алексиевич в борьбе за «Нобелевку». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://news.tut.by/culture/467277.html> Дата доступа: 6 октября 2015 г.; 00:49.

**Артюкевич Анна**  
(«Культурное наследие»)

## РЕАЛЬНОСТЬ КАК ИЛЛЮЗИЯ

Бесконечность.  
Полет мысли иль обман сознания –  
реальность, но недостижимая.

*А. Артюкевич*

В своем восприятии мира, людей, отношений я часто подменяю действительное желаемым. Иногда эта подмена становится настолько принятой мною, что уже мне самой невозможно отличить ее от реальности.

Почему человек нуждается в этих подменах?

Зачастую реальное Я, реальные отношения с другими людьми, реальность жизни индивида настолько непереносимы для человека, что другого способа выжить, как только жить в иллюзорном мире, в этот момент для него просто не существует.

\* \* \*

Мое эссе не о реальности, от нее мы все уже давно устали...

Я не люблю, когда мне врут,  
Но от правды я тоже устал.  
В. Цой

Трудно писать о том, что малоизвестно. Трудно дотянуться до того, что перед глазами, а оно есть, оно существует. Хм... иллюзия! Ни один ученый не расскажет об этом больше, чем знаю я сама. И я подумала: неужели в моей жизни иллюзий нет и вся моя история – сплошная реальность? Отвечая на это, я обманывала саму себя.

Я была в каждом из героев, в каждом из актеров немого спектакля книги «Иллюзии». Порой мы на дню играем более десяти ролей и не замечаем, что мы другие. Я видела тех людей, которые, оглянувшись спустя полжизни, смотрят на себя в зеркало и думают: а кто я и что со мной стало? Привратник ли я, паскудная блоха иль старик у ворот? Франц Кафка в своей притче «Перед законом» создает замечательные образы: у каждого из нас есть ворота, порой тоже раскрытые нараспашку, и привратник, и блохи...

Наверняка в моей жизни сама для себя в большей степени я являюсь воротами, через которые, как кажется моему привратнику, невозможно пройти.

Вокруг меня зачастую бегают те самые блохи, навязывающие свое мнение, у которых я пытаюсь просить помощи; это приводит к тому, что я, как бедный крестьянин, готова опустить руки и ничего не делать.

Иногда я была врачом, подписывающим пациенту смертный приговор, иногда была самим пациентом. Когда нам больно там внутри, мы плачем по человеку, как та женщина над своим мужем. Когда нам что-то непонятно и невообразимо, мы смеемся. Думаю, именно так бы вели себя скованные люди в пещере Платона, когда бы к ним пришел тот освободившийся узник с рассказами о том, что за тем порогом тьмы целый заветный мир. И я так поступала время от времени: ищу выход из пещеры, думаю – еще немножко, и все получится, я встречу первые лучи нового, незнакомого мне солнца – а тут родственники, друзья:

– Ты куда, Ань? Вот твои оковы!

Когда начинается осень, я погружаюсь в роман Джорджа Оруэлла «1984»; при чтении сразу чувствуешь эту атмосферу безысходности, от которой трудно очнуться.

Говоря обо всем этом, я поняла для себя, что такое иллюзия. Иллюзия очень плотно соприкасается со словом «мысль». Иллюзия – это то, что мы воображаем или сочиняем. Трудно представить музыканта без инструмента. В то же самое время трудно представить человека с инструментом, что якобы он не музыкант вовсе, а просто помогает держать скрипку своему другу. Исходя из этого, я поняла, что без иллюзий никуда, да и мы просто не смогли бы без них существовать. Чтобы лучше разобраться во всем этом, я попробовала составить схему того, с чего все начинается:

МЫСЛИ  
ФАНТАЗИЯ

УТОПИЯ < ИЛЛЮЗИЯ > РЕАЛЬНОСТЬ

Из этой схемы видно, что все начинается с мыслей в нашей голове, наши мысли рождают фантазию, мы начинаем воображать. Из фантазии выходит два готовых продукта: утопия и иллюзия. Утопия – это тупиковый момент, исходящий из фантазий, а вот у иллюзии есть две стороны. Она может «выйти» в утопию и получится разоблачение иллюзий в разочарование, а иногда может и превратиться в реальность, в мою жизнь. Насколько долг этот путь от мыслей до реальности? От секунды до тысячи лет. Реальность или иллюзия? Вам решать...

Реальность иллюзий настолько хороша,  
что, перемешавшись между ними,  
не понимаешь, откуда я пришла?  
Закрыв глаза, открыв их утром,  
не осознаешь простых вещей,  
что жить в иллюзии нам круто,  
нежели в утопии проблем.

А. Артюкевич

\* \* \*

Иллюзий у нас, людей, очень много! Похоже, жизнь сложна, противоречива и даже немного опасна для человека. Поэтому мы прячемся от реальности, изысканно изобретая множество разнообразных способов защиты от своих страхов и тревог. Эту защитную функцию и выполняют иллюзии. Но разрушать их обязательно нужно! Просто потому, что только за разрушенной иллюзией начинается проступать самая настоящая человеческая жизнь!

### *Литература*

- Кафка, Ф.* Перед законом // Мастер пост-арта: авторский сборник. СПб.: Азбука; М.: Азбука-Аттикус, 2014. С. 72–73.  
*Оруэлл, Дж.* 1984. М.: АСТ, 2016.  
*Платон.* Символ пещеры (фрагмент из 7 кн. «Государства») // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 295–300.

**Боровикова Екатерина**  
(«Медиа и коммуникация»)

### **БЕЗВРЕМЕНЬЕ**

Время повсюду едино. Годы жизни повсюду важнее, чем воды, рельсы, петля или вскрытие вены; все эти вещи почти мгновенны.  
*И. Бродский*

Если воспринимать происходящее слишком буквально и топорно, было бы невыносимо пресно жить, по крайней мере мне. На протяжении пяти дней семинара в голове настойчивым лейтмотивом звучало слово «иллюзия», его истоки и ассоциации обсуждались целым студенческим консилиумом, а на производные вроде «абсурда» был поставлен своеобразный мини-спектакль. Однако здравствуйте, но парадокс: слово-то звучало, а вот моей личной привязки к нему не было абсолютно никакой, та самая звенящая пустота в черепной коробке да во всех остальных частях физического проявления моего вполне себе земного существования. Я противилась и самой тематике, и ее общей гребенке, и методике работы. В итоге часовые поездки из Малиновки в Уручье все же сделали свое дело: подвели весь тот поток информации и ее осознания под общий, но совершенно отличный от поставленного заголовка знаменатель – ухроню. Ибо



самой мощной визуализацией текстов антологии для меня оказалась липкая лужица из соуса, в которой возился ложкой оруэлловский герой. Именно мерзкое зловонное болото времени, точнее, полное его отсутствие в первоизданном виде.

Утопия при своем свершении переходит в иную фазу – ухронию. Место без времени и пространства, место, в котором ничего не происходит и произойти не может, так как места уже, по сути-то, и нет. Вакуум жизни или нечто наподобие оного. Оруэлл создает не просто антиутопию, он создает антиухронию с разоблачением насилия над естественным ходом времени, непременно ведущим к разрыву и самой истории. Времяубийство, именуемое нынче хроноцидом. Думаю, сейчас у тебя, читатель, возникнет свой личный ряд ассоциаций со словами, имеющими суффикс «-цид», суффикс, являющийся непосредственным синонимом уничтожения.

А теперь от теории перейдем к практике: так ли далеко мы умчались на коне эволюции и так ли прочна связь времен в современном обществе? Реплика: в современном белорусском обществе. Все те же лица, те же пятилетки, те же грязные столовые и даже синие комбинезоны остались прежними. Апгрейд внешнего лоска, безусловно, присутствует, но отдает душком формализма за версту. Если Оруэлл разоблачал утопический режим общественного существования в определенной системе, то сейчас на «Шоу Трумана» лишь запускают новых зрителей. А пространство, которого не существует, является временем, в котором ничего не происходит. Тем не менее у Джима Керри все же была лестница и дверь, чем сегодня мы вряд ли можем похвастать.

Живым, если данный эпитет вообще употребим в подобном контексте, примером ухронии может служить образ города Припять, лично у меня – отселенное село моих бабушки и дедушки в Быховском районе. Свершение утопии мирного атома во всей своей красе. Человечество вообще тяготеет к утопическим идеям, особенно на волне технического прогресса их возникло великое множество, и все должны были служить во благо, а не вопреки. В 1940-е годы, например, решили поднять подпорный уровень воды Рыбинского водохранилища, а значит, затопить огромную жилую территорию. Необходимо было лишь спустить воду, как из крана в ванной. Но в той ванной был десяток городов и сел с их вековой историей, в том числе и печально известная Молога. Резервуар в итоге заполнили, но стоит ли говорить о том, что Рыбинская ГЭС так и не смогла оправдать возлагаемую на нее расчетную мощность энергопроизводства. О, дивный новый мир!

Антуан де Сент-Экзюпери в «Цитадели» писал, что горюют всегда о времени, о том, которое было или могло бы быть. Бывшие жители зоны отчуждения ЧАЭС скорбят о том, что было, а теперь законсервировано на века вперед. Мологжане – о том, чего уже никогда не будет. Ухронии невозможно противостоять, за ней можно лишь наблюдать со стороны либо существовать в ней, не замечая ее вневременья.

Что же касается наших героев из текстов антологии, то они также абсолютно ухронизированы, все до одного. Сизиф катает свой камень вверх и вниз в абсолютной пустоте времен или исторических изменений, он выполняет лишь определенную механику действий, ища в ней свой собственный сакральный смысл. Постигание философии первоклассником узкоутилитарным способом, право слово. Он не выше ни судьбы, ни камня, ни богов, отправивших его на подобный труд, он даже не выше самого себя. Сизиф просто катает камень. Просто. Катает. Камень. Ведь если мир (здесь я говорю именно о внутреннем мире героя) настолько совершенен, то в нем уже не остается места для времени. Как его нет в Северной Корее, так нет и у Сизифа. Потому что совершенство мыслей героя берет свои истоки от несовершенства его первобытности, низменности чувств и поступков, а мнимое покаяние лишь утешительный приз. Так же, как и разговор умирающего старика с привратником. У абсолютно пустых ворот. Пустых! И по-прежнему ничего не происходит, потому что времени нет. Вот он – вечный двигатель шуныты.

Дон Кихот и Уленшпигель теряют свою актуальность в подобном пространстве, ибо оно становится априори искусственным, а значит, ложным. Точно так же «Arbeit macht frei» из литературного заголовка превратилось в ложь, цена которой – миллионы жизней. А ведь ключевым свойством временных отношений все же является их необратимость.

Бродский настаивал не выходить из комнаты. А может, все-таки выйдем? Эй, я во двор, сбросьте мячик!

### ***Литература***

- Бродский, И.* Не выходи из комнаты. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=7655> Дата доступа: 7 октября 2015 г.; 23:09.
- Бродский, И.* Памяти Т. Б. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=7593> Дата доступа: 7 октября 2015 г.; 23:01.
- Де Сент-Экзюпери, А.* Цитадель. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.litmir.co/br/?b=119124&ShowDeleted=1&p=7> Дата доступа: 7 октября 2015 г.; 23:06.
- Камю, А.* Миф о Сизифе: эссе об абсурде // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989. С. 222–318.
- Оруэлл, Дж.* 1984. М.: АСТ, 2016.

**Бурматова Дарья**  
(«Культурное наследие»)

## **БАЛАНС МЕЖДУ СВОБОДОЙ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

В данном эссе я хотела бы затронуть такую сложную тему, как романтические взаимоотношения, потому что это неотъемлемая часть жизни каждого человека и в разные моменты у нас возникают затруднения с сохранением этих отношений, что оказывает сильное эмоциональное воздействие на каждого столкнувшегося с такой проблемой. Целью данного эссе является не поиск решений и нахождение этого загадочного баланса, а рассуждение на тему того, что же люди делают не так в своем эгоизме по отношению к личной свободе и свободе тех, кого любят, и отчего не задумываются об ответственности, когда «тянут одеяло на себя».

Отношения между людьми зачастую очень сложны, и порой мы не задумываемся, как те или иные действия отразятся на окружающих нас людях. Так уж исторически сложилось, что люди чувствительны, но не в той мере, в какой нужно. Как, например, в произведении А.П. Чехова «В Москве на Трубной площади» нам показывается ряд образов, будь то люди или животные, дети или взрослые. Каждый испытывает что-то, но что конкретно – сам(-а) понять не может и ничего с этим не делает, так и оставаясь в этом адском месте, не претерпевающим изменений из-за бездействий находящихся там «персонажей». Но ведь взбунтуйся они или начни что-то менять, отпускать животных или ругаться между собой – к чему бы привели эти бездумные действия? И привело бы это к правильному решению, освободившему все эти души. Каждому необходимо знать, что в любой момент своей жизни он может совершить тот или иной поступок. Когда мы осознаем, что существуют барьеры между нами и мечтами, к которым мы стремимся, сбивается некая гармония внутри, и от этого человек совершает безумства или продолжает жить в смятении. Конечно же, хочется бросить все и бежать, сломя голову, к цели или пустить все на самотек.

Каждый из нас – хозяин собственной жизни и волен делать с ней все, что ему/ей заблагорассудится, никто тебя не останавливает, и даже если ты сам(-а) готов(-а) идти на (не)оправданный риск, то как этот риск примет твой самый близкий человек? Баланс между свободой и ответственностью заключается в том, чтобы найти оптимальное решение, итогом которого будет приемлемый исход для обоих возлюбленных. Ведь как говорил в своей книге Экклезиаст: «Двоим лучше, нежели одному; потому что у них есть доброе вознаграждение в труде их: ибо если упадет один, то другой поднимет товарища своего. Но горе одному, когда упадет, а другого нет, который поднял бы его». А самый большой твой товарищ и помощник – это тот, кто тебя любит.

Если же человек все-таки определяет в качестве приоритета свободу и достижение личных целей, он зачастую остается один, сомневается в смысле жизни и в самом себе, а также в правильности принятого решения. Такую свободу Эрих Фромм называл «негативной свободой», когда беспомощность и сомнения одолевают и единственным возможным выходом является избавление от нее. Невозможность принять определенное решение делает человека нерешительным и приводит к новым проблемам. «Таким образом, “свобода от” приносит ему новое рабство».

Важным путем решения многих проблем является открытость по отношению к близким и возможность, не боясь, обсуждать свои мысли, а также быть понятым. Ведь зачастую из-за любви люди идут на компромисс во многих проблемах. Но принятие партнера с его целями и мыслями не для всех представляется таким простым. Один человек начинает менять другого, стараясь вылепить из него свой «идеал». Или же попросту, считая, что изменить партнера или принять его таким, как он есть, невозможно, разрывает отношения.

Подобрать пример к данной теме достаточно просто, ведь подобные решения мы принимаем сплошь и рядом. К примеру, Саша всегда мечтал переехать в большой город из глубинки, в которой он жил, но Женя не может уехать из родных мест, от своих родственников, гарантированной работы, да и не очень-то хочет. Если учесть то, что между ними романтические отношения и эмоциональная привязанность, решением такого конфликта будет принятие выбора одного из партнеров, и выбор этот будет не в том, чтобы переехать или остаться, а в (не)возможности сохранения данных отношений. Можно привести и другой пример, для образца взяв тех же Сашу и Женю. Если, к примеру, Саша всегда мечтал подняться на Эверест или совершить любой другой экстремальный поступок, сможет ли он исполнить свою мечту, если на его плечах – груз ответственности перед Женей за свою жизнь и их отношения? И сможет ли Женя понять пренебрежение их отношениями? Ведь она также может оставить все и заниматься своими интересами.

Вывод из моей работы можно сделать следующий: у многих людей проблемы с тем, чтобы уметь слушать и быть услышанным, принять и быть принятым, иметь «чувство участия». В романтических отношениях полно дисбаланса и эгоизма, и основной проблемой является сложность в коммуникации между партнерами. Из-за недостатка в общении мы часто не понимаем партнера, не можем уяснить, насколько важна для него свобода в его решениях, и не принимаем его таким, какой он есть. В результате такого недопонимания приходится делать выбор, жертвуя либо свободой, либо ответственностью, что является противоположностью баланса. «Стучусь в двери камня. – Это я,пусти меня... Всей поверхностью обращаюсь к тебе, а всем нутром лежу, отвернувшись», – писала Вислава Шимборска. В моем понимании, это символ преданного доверия, закрывшегося от понимания сердца.

## Литература

- Чехов, А.П. В Москве на Трубной площади // Повести и рассказы. М.: Просвещение, 1986.
- Фромм, Э. Свобода и спонтанность // Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990.
- Шимборска, В. Разговор с камнем. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://teksty-i-drugoe.blogspot.com.by/2013/02/blog-post.html> Дата доступа: 2 октября 2015 г.; 10:20.
- Книга Экклезиаста. Глава 2–3 (III в. до н.э.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/bible/eccl/3/> Дата доступа: 1 октября 2015 г.; 10:20.

**Филипчик Мария**

(«Мировая политика и экономика»)

### МУЖЕСТВО НА ПУТИ К СВОБОДЕ

Наверно, каждый человек в своей жизни сталкивается с необходимостью принять серьезное решение, от которого может зависеть его последующая жизнь. И нередко принятие этого решения зависит от мужества самого человека, от его способности вынести любые трудности, которые могут возникнуть после принятия такого решения. Кант говорил: «Имей мужество пользоваться собственным умом». Какой смысл был вложен в слово «мужество» и почему оно так необходимо при «пользовании своим умом»? Любое слово в тексте обычно употребляется не случайно, а несет в себе какой-то смысл. Значит, и слово «мужество» не является исключением. Мужество – это способность преодолеть страх перед чем-то непонятным и рискованным, то есть, исходя из слов Канта, «пользоваться собственным умом» не так и просто, раз необходимо мужество.

Человек не может полностью не пользоваться своим умом, так как он тогда не отличался бы от низших животных, которые приспособлены к жизни только при помощи врожденных инстинктов и рефлексов. А значит, понятие «пользоваться своим умом» будет применяться мною в смысле освобождения от чьего-либо «опекунства», то есть необходимости отказаться от помощи в принятии решений и начать строить свою судьбу самостоятельно.

Когда человек начинает «пользоваться своим умом», он как бы выходит из платоновской пещеры к свету. До этого момента большая часть решений принимается не самим человеком, а его «опекуном», поэтому человеком как бы управляют, чем он и похож на узника в пещере. Согласно тексту Платона, на шее и ногах узников висят кандалы, и эти люди не могут видеть ничего другого, кроме того, что им показывают. А значит, они живут не в реальном мире, а в мире теней, созданном их «опекуном», который решает будущее каждого из узников. Именно «опекун» (в тексте Платона это государь и философы) решает, кому из узников освободиться от цепей неразумия и подняться на верхнюю до-

рогу. И только приблизившись к свету, человеку необходимо принять решение самому: остаться наверху, где господствует истина, или же вернуться во тьму, где все очень просто и понятно и не нужно прилагать никаких усилий, чтобы существовать. В этот момент необходимо мужество, чтобы преодолеть внутреннюю тьму узника. От принятого решения будет зависеть его будущая жизнь, потому что, вернувшись во тьму, узник, скорее всего, осознает свою скованность и ограниченность после увиденной свободы и света и станет себя чувствовать еще более скованным, чем его товарищи по пещере. Поэтому необходимо мужество, чтобы признать, что вся прожитая жизнь была не настоящей, а лишь тенью истинной жизни наверху. И, преодолевая тьму в себе, осознав, что на самом деле есть свет, а что тьма, человек становится просвещенным.

В кантовском понимании просвещение – это способность пользоваться своим рассудком, выход из состояния «несовершеннолетия», в котором человек кому-то подчиняется. Кант говорит, что «нужно иметь мужество пользоваться своим умом». На мой взгляд, в этом выражении скрыто предостережение, так как необходимо мужество в случае чего-то рискованного, труднопреодолимого. Пользоваться своим рассудком означает уметь анализировать происходящее, стать свободным от посторонней помощи. Важно ограничиться от «опекуна», который провоцирует каждый раз прибегать к его помощи, а тем самым препятствует становлению «совершеннолетним». Чтобы проиллюстрировать последнее, приведу следующий пример. Для написания данного эссе каждому первокурснику была предоставлена возможность воспользоваться помощью студентов старших курсов. Хотя старшекурсники и не могут исправлять ошибки и ошибочные суждения, но они все же могут указать на слабые места в эссе, а это создавало ощущение, что можно оставить какой-нибудь момент в эссе незавершенным под предлогом незнания, хотя на самом деле необходимо было еще приложить немного усилий, чтобы этой слабости в эссе не было. В данном случае мужество необходимо для того, чтобы отказаться от помощи, так как можно самому справиться с написанием данного эссе. Но это оказалось не так просто, так как самому анализировать ошибки и слабости своей работы довольно тяжело и требует немалых усилий.

Тем не менее те люди, которые все же достигли просвещения и мудрости, не всегда становятся намного счастливее тех, кто этой мудрости не познал. Последствия достижения просвещения описаны царем Иерусалима Экклезиастом. Он стремился к обретению мудрости, чем-то похожей на кантовское просвещение. Царь Иерусалима обрел эту мудрость, но от этого ему лучше не стало, так как «во mnogой мудрости много и печали; и кто умножает познания, умножает и скорбь», то есть с познанием Экклезиаст начинает понимать бессмысленность жизни, ее цикличность и несправедливость, так как все люди рождаются и все умирают, и неважно, каким человеком ты был: мудрецом или глупцом, все равно все будут забыты (хотя это не совсем так, потому что Экклезиаста мы все же помним). Из



стихов Экклезиаста можно сделать вывод, что мудрость и глубокие познания не приносят человеку счастья, а больше счастья обретет тот, кто просто будет радоваться жизни и трудиться, но не стремиться к большим познаниям. Таким образом, просвещение Экклезиаста стало для него бременем на сердце, так как, обретя мудрость, царь Иерусалима не мог найти смысла жизни, а это значит, что, просвещаясь, необходимо быть сильным и мужественным, чтобы не пасть духом после сильного разочарования в жизни.

Если у индивида хватит мужества «пользоваться своим умом» и он сам начнет строить свою судьбу, тогда он станет более свободным. А обретя свободу, индивид не знает, что с ней делать. И если у него нет возможности использовать эту свободу для своего просвещения, своего самоусовершенствования, тогда его свобода становится его бременем, так как с обретением свободы человек становится более индивидуальным, а значит, и отстраненным от общества. Свобода также проявляется и в поведении человека в обществе: чем большей свободой обладает человек, тем меньше общественных устоев его связывает. А значит, человек начинает выделяться из общества, становится не таким, как все, и все более становится одиноким. В таком случае происходит то, что говорил Эрих Фромм в своей книге «Бегство от свободы»: «Если человек не принадлежит к какой-то общности, если его жизнь не приобретает смысла и направленности, то он чувствует себя пылинкой, ощущение его собственной ничтожности его подавляет». Ощущать свою ничтожность в данном случае вполне естественно, так как обычно люди ощущают свою значимость, если от них что-то или кто-то зависит.

Таким образом, для того чтобы достичь просвещения, необходимо обладать мужеством, во-первых для того, чтобы преодолеть сильное желание пользоваться помощью «опекуна», а во-вторых, чтобы суметь принять новое знание, полученное в результате просвещения. Необходимо осознавать, что даже если человеку удалось достичь просвещения, необходимо быть готовым к тому, что обретенные знания могут не улучшить жизнь человека, а сделать ее более мрачной, чем она была до просвещения. Тем не менее просвещение человека дает ему возможность увидеть мир в том виде, в котором он есть на самом деле. А мужество человеку необходимо, чтобы преодолеть препятствия на пути к просвещению.

### **Литература**

- Кант, И.* Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Избранное: в 3 т. Т. 2. К вечному миру / под ред. Л. А. Калининкова. Калининград: Кн. изд-во, 1998. С. 53–62.
- Платон.* Символ пещеры (фрагмент из 7 кн. «Государства») // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 295–300.
- Фромм, Э.* Бегство от свободы. М.: АСТ, 2011.
- Книга Экклезиаста. Главы 2–3 (III в. до н.э.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bibliotekar.ru/vostok/65.htm> Дата доступа: 5 октября 2015 г.; 15:00.



Гурская Елена  
(«Медиа и коммуникация»)

## ОКОВЫ РАБСТВА

Он раб!  
Но, быть может, душою он свободен.  
Он раб!  
Но чем это ему вредит? Покажи мне, кто не раб.  
Один в рабстве у похоти, другой – у скупости,  
третий – у честолюбия и все – у страха.  
*Сенека Ауций Анней (Младший)*

Наш мир полон чудес и насыщен прекрасными дарами. В нем представлено полное величие пушистых лесов, величественных небоскребов, живых озер и рек, странствие человеческих умов. Наша планета столь безотказна, что позволяет нам лепить нашу жизнь, нашу свободу. Однако мы распоряжаемся ею совсем иначе. При рождении у нас появляются оковы, которые сопровождают всю жизнь. Система воспитания принуждает нас не думать, а подчиняться. Это заставляет нас зависеть от кого-то. Однако потом зависимость становится непринужденной, мы ее принимаем и подтверждаем по своей воле. Об оковах даже не подозреваем и совсем их не замечаем. Нам не нужна ни темница, ни пещера, ни высокая стена, из-за которой мы не можем увидеть лучик света – собственная ноша всегда с собой. Зависимость – это и есть оковы. А оковы – это символ рабства. Мы становимся рабами, сами не замечая этого. Даем чему-то необъяснимому распоряжаться нашими судьбами, нашей свободой. Так почему же мы «ослабляем канаты» и подчиняемся?

С каждым последующим годом, получая обширные знания из разных источников и развиваясь, мы учимся понимать, что такое хорошо и что такое плохо, что такое жизнь и что такое смерть, что такое свобода и что такое рабство. Из-за множества проявляющихся альтернатив на нашем пути мы принимаем решение, которое в дальнейшем предопределяет нашу судьбу. И в первую очередь мы рабы не материального, а духовного мира. Наши оковы не дают нам сдвинуться с места, нам приходится видеть то, что стоит перед глазами. В этом случае власть над этим человеком-рабом взять проще простого, так как он просто не знает, что такое истина. Мы идем по дороге, которая нам указана. Наша жизнь будто написана по тексту диалога Платона «Государство», очень достоверно и четко. Как узники не видят света жизни – дерева знаний, так как они обращены спиной к свету, а также не хотят стремиться ввысь, так и мы зависимы от многих ситуаций нашей жизни, в первую очередь – от общества. Наше рабство проявляется во многих вещах, и это зависит от общественного мнения, нравов, навязанных

суждений и мнений. Ведь мы черпаем суждения из газет и книг, которые читаем, или из телевизора, который смотрим. Из-за тусклой обыденной жизни мы ничего не замечаем вокруг себя. Каждый день совершаем определенный набор действий, которые повторяются вновь и вновь, и мы не можем от них избавиться, так как это стало частью нашей жизни. Все это порабощение, лишение свободы мысли. Но во многих ситуациях – не по своей воле, так как эти действия направлены на различные сферы, и мы с ними постоянно взаимодействуем. Например, каждый человек ходит на работу, мы от нее зависимы, как и зависимы от самого начальника. Самое ужасное – это быть зависимым от какого-то человека. Вот это настоящее рабство. Все мы – рабы. Каждый человек зависит от кого-то. Одержимость, сострадание или ненависть – все эти чувства перекрывают наши благородные эмоции и строят фундамент для нашей клетки, тем самым лишая свободы. Даже любовь может стать смертельной. Однако если не пользоваться этими чувствами, что же нас – людей – отличит от животных?

Наш мир – это хаос, состоящий из множества клеток. Судьба человека в этом хаосе. Нужно научиться быть свободными хотя бы там, где есть маленькая трещина, из-за которой может рухнуть вся стена нашей клетки. Во всем, где проявляется слабость, там есть и сила. Глубоко внутри, подыскав ее, в первую очередь мы станем независимы перед собой. И действительно, мы станем более свободными, когда отыщем нашу силу, нерушимость. Следует отметить слова Генри Миллера: «Только личность, одолевшая в себе раба, познает свободу». Всю нашу силу обязательно нужно направить в правильное русло, мы сами себе должны подсказать путь следования, отыскав ту истину. Нам нужно только попытаться взглянуть по-другому, прислушаться к себе, попытаться взглянуть на звезды, на солнце, на бескрайние золотисто-зеленые поля и увидеть то, что прежде мы не видели многие годы. Нужно услышать свой внутренний голос, закрытый в темнице. Однако, как говорит Платон об узниках: «Когда с кого-нибудь из них снимут оковы, заставят его вдруг встать, повернуть шею, пройти, взглянуть вверх – в сторону света, ему будет мучительно выполнять все это, он не в силах будет смотреть при ярком сиянии на те вещи, тень от которых он видел раньше». Этими словами Платон утверждает, что из-за каждодневной привычки делать что-либо человек (в данном случае узник) привыкает к любой суровой жизни и считает эту жизнь полноценной, даже если это далеко не так.

Нужно ко всем вещам привыкать постепенно, относясь к этому трепетно, аккуратно и с надеждой, а если мы видим стену перед собой, не нужно создавать другую. Тренировка поможет безукоризненно разрушить эту грозную стену, за которой будет ждать награда за все усилия. Если трудно, значит, мы на верном пути. Почему-то мы принимаем все как есть, осознавая (где-то глубоко в душе) свою неразрушимость, но из-за неуверенности и страха, которые выбивают источник жизни, желание к чему-нибудь стремиться, мы плывем по течению. Мы – узники своих неправильных убеждений. Если на другой стороне обветшалого

моста будут шоколадные реки и золотые деревья с изумрудными плодами – мы, как узники в пещере, не попытаемся увидеть тот свет, чтобы взобраться на слегка развалившийся мост и, через обрыв, устремиться к лучшему, в тот дивный мир. Мы мысленно представим, что нам и здесь хорошо, зачем к чему-то стремиться, рисковать, мы ведь можем погибнуть. Даже не попытавшись, мы вплетем в себя еще больше веревок страха и принуждения. А принуждение исходит от общества: глядя на него, ты сам себя принуждаешь, не замечая этого. Ведь если один человек так скажет, другие – услышат и согласятся из-за нежелания думать самостоятельно. В этом прослеживается мысль знаменитого философа Иммануила Канта в вопросе Просвещения: «Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого». Таким образом, мы не освободимся от оков, а запечатаем их навсегда. А рабство убивает весь источник жизни. Чистый разум гнивает, а страх, доверчивость и слабость гнездятся в недрах хрупкой души.

Наша душа может уподобиться обществу или выразить протесты. В этом проявляется наша свобода. Свобода сердца, которая не привязана к чужим мыслям, идеям, идеалам. Оно решает само, невзирая на посторонние мнения. По словам Ошо в книге «О женщинах»: «Тот, кто может быть счастливым в одиночестве, является настоящей личностью. Если твое счастье зависит от других, то ты раб, ты не свободен, ты в кабале». Зависимость – это рабство, однако общению никто не препятствует – чтобы делиться чувствами друг с другом, не становясь при этом рабами. Мы должны всегда слушать свой единственный, одинокий голос – и станем свободными только тогда, когда сотворим сами свою судьбу, независимо от посторонних мнений. Когда наша суть не будет связана с кем-либо или с кем-либо, она будет сама по себе. Свобода – это есть независимость. В этой цитате Ошо не имеет в виду только женщин, здесь говорится о личности. И хоть сама книга посвящена женщинам, рассуждения и разговоры Ошо с учениками будут полезны для всех людей независимо от пола.

Так почему же мы становимся рабами? Из-за страха одиночества? Или из-за незнания и податливости? Почему же узники у Платона не захотели освободиться от оков и стать свободными? Увидеть тот свет, который наполнил бы счастьем?

«Рабство может унижить людей до того, что они начинают любить его», – слова Люка де Клапье Вовенарга, французского писателя, моралиста, мыслителя эпохи Просвещения. Может быть, это ответ? Поразмыслив над этой цитатой, можно прийти к выводу, что это свежие слова, новый взгляд. Не зря Вольтер отмечал у де Клапье Вовенарга «нравственную силу и по-детски чистую душу». Это не просто цитата, возможно, это ответ на вопрос: почему же люди не пытаются сбросить оковы? Может, потому, что для многих людей – это приятное раб-

ство? Но нельзя отрицать главную суть идеи Канта о Просвещении. Возможно, мы становимся рабами из-за страха и уподобления обществу. Боясь остаться наедине с собой, стремимся к обществу, которое всеми силами подавляет наши истинные желания и направляет в другую сторону. Это очень интересные вопросы, над которыми каждый человек должен задуматься и попытаться понять лично для себя: а в каком ты рабстве и что для тебя лично является рабством? Одно мы точно знаем: свобода возвышает, а рабство уничижает.

Ниже я представила свое стихотворение, так как мне кажется, оно сможет передать все те чувства, которые испытывает человеческая душа в обществе, в этом замкнутом круге.

Толпы людей стоят в серых масках,  
Они не знают веры и ласки.  
Статуи блокируют воздух весь,  
И чувствуешь только ядовитую смесь.

Это ловушка, быть может, спасение?  
Поглощение духа покорным гением.  
Или убийственно тягучие взгляды?  
Притягивающие греховной балладой.  
Бирюзовые светлые искры-глаза  
Прожигает беспощадная, людская гроза.  
Непослушные черные волосы-змеи  
Ломают хрупкую шею, губы немеют.

Золотистое от солнца лицо  
Заслоняет буря темным кольцом.  
Ни тепла, ни жизни, ни света,  
Словно зажатая пленка в кассете.  
Нежные такты смертельных жестов,  
Приближение каменных шестивий.  
Даже страх и озноб выбивают из духа,  
Тело рассыпалось мраморным пухом.

### **Литература**

- Вовенарг, Л.* Биография. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://biblioman.org/authors/vovenarg/> Дата доступа: 2 сентября 2015 г.; 15:00.
- Вовенарг, Л.* Слова о рабстве. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://citation.in.ua/sword-okovu1.html> Дата доступа: 2 сентября 2015 г.; 14:50.
- Кант, И.* Ответ на вопрос: что такое просвещение? // *Избранное*: в 3 т. Т. 2. К вечному миру / под ред. Л.А. Калинникова. Калининград: Кн. изд-во, 1998. С. 53–62.
- Льюис, К.* Алиса в Зазеркалье. М.: ЦТР МГП ВОС, 1991.

- Миллер, Г. «Время убийц». Часть вторая. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/miller-genri-vremya-ubijc/kogda-angely-perestayut-pohodit-sami-na-sebya.htm> Дата доступа: 2 октября 2015 г.; 10:40.
- Ошо. О женщинах. Соприкосновение с женской духовной силой / пер. О. Вишмидт. М.: София, 2011. С. 62.
- Платон. Государство. Кн. 7 / пер. А. Егунова. М., 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://moodle.ehu.lt/pluginfile.php/203252/mod\\_resource/content/1/Platon.pdf](http://moodle.ehu.lt/pluginfile.php/203252/mod_resource/content/1/Platon.pdf) Дата доступа: 17 сентября 2015 г.; 12:00.
- Сенека. Нравственные письма к Луцилию. Письмо XLVII / пер. и прим. С.А. Ошерова. М.: Наука, 1977. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/senek03/txt047.htm> Дата доступа: 21 сентября 2015 г.; 12:00.

**Карпович Мария**  
(«Международное право и право ЕС»)

## **БЕСПОЛЕЗНАЯ БОРЬБА ЗА СУЩЕСТВОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Мир, в котором мы находимся, не стоит на месте в своем развитии. Появляются новые идеи, взгляды. Эта гонка приобрела новую скорость: становится все труднее удержать равновесие. Эту же картину легко рассмотреть на примере известной сказки Льюиса Кэрролла «Алиса в Зазеркалье». Она касается вопроса эволюционной системы. «Когда долго бежишь со всех ног, непременно попадешь в другое место», – так говорила Алиса. Да, эти слова вполне были актуальными пару десятков лет назад, но на данном этапе становления они не выражают ту реальность, в которой мы существуем, а еще лучше сказать, реальность, с которой мы вступаем в борьбу. Словно предсказав данный факт, королева из этой же сказки отвечает маленькой девочке: «Ну а здесь, знаешь ли, приходится бежать со всех ног, чтобы только остаться на том же месте». Это выражение, как бы жестоко оно ни звучало, приоткрывает нам глаза на суть сложившейся сегодня системы жизни нашего мира. Свое эссе я хочу посвятить проблеме, с которой я могу столкнуться в будущем. Эта проблема касается моего «я», моего внутреннего состояния. Ведь существует огромный риск потерять себя реальную, свою уникальность в этой бешеной гонке, в этой борьбе за существование.

К сожалению, мы живем в век, когда ведется постоянная пропаганда жестокости и эгоизма. Конкуренция выходит на первый план. В школе, в университете, на работе нас сталкивают лбами, чтобы в процессе этой стычки остался сильнейший. Мне совершенно не понятно, как они определяют этого сильнейшего, этого лучшего. Неужели люди готовы вытеснить того, кто, например, не очень

хорошо ориентируется в математических задачах? Или же наложить клеймо бездарного на того, кто, по их мнению, пишет никому не нужные картины? Каждый человек обладает некой индивидуальностью, которая будет отличать его от всех остальных. Он может создавать никому не пригодные вещи, но, по его мнению, они имеют весомый смысл, так как они способны выразить его внутреннее состояние, внутренние переживания. Конечно, есть вещи всеобщие интересные, такие как лекарства, продукты питания, в какой-то степени предметы искусства: они всем необходимы и пользуются постоянным спросом. Но есть также личные, можно сказать интимные вещи, которые привлекут только их создателя и никого кроме. Чарльз Дарвин в своей книге «Происхождение видов» сказал так: «Так глубоко наше невежество и так велика наша самонадеянность, что мы удивляемся, когда слышим о вымирании какого-нибудь органического существа и, не видя тому причины, взываем к катаклизмам, чтобы опустошить землю». Эта цитата отражает наши оправдания в эгоизме, проявленном по отношению к другому человеку, когда тот в процессе угнетения со стороны «сильнейших» отказался от своих идей и смирился со своей «бесполезностью», приняв на себя роль случайного гостя в этом мире. Почему мы забываем, что именно эта борьба порождает отбор? Именно мы создали это поле страшных сражений, где причиняем боль другому и назначаем мнимых победителей.

Как я отметила ранее, каждый из нас индивидуален. И это выражается не только во внешности, но и в структуре внутреннего мира. Каждый имеет свое собственное «я», которое в процессе жизни мы либо узнаем лучше, либо теряем, вступив на гоночную трассу, финиш которой есть верховенство над проигравшими. Хочу подробнее остановиться на употребляемом мной понятии «собственное я». На мой взгляд, более корректно будет заменить его на метафору «чистое сердце». Что есть «чистое сердце»? Это то, что мы получаем при нашем появлении на этот свет. Это деликатная часть нас, благодаря которой мы чувствуем радость, тепло, заботу, счастье, любовь, печаль, боль, страх, обиду. Это то, что мы называем внутренним миром. Когда мы рождаемся, оно чистое, поэтому по праву я его назвала «чистое сердце», но как только мы позволяем себе умышленно причинить боль кому-то, оно теряет эту нежную окраску. Также с этого места начинается формирование нашего характера. Безусловно, на его становление оказывают влияние другие различные факторы: родители, которые в начале пути координируют наши действия; учителя, которые предлагают нам ту или иную литературу; друзья, с которыми мы проводим свободное время. Но наше отношение ко всему происходящему идет именно от структуры «чистого сердца». Я успела заметить такой интересный факт: один и тот же цвет разные люди могут видеть по-разному. Я считаю, что это также свойства внутреннего мира. Стоит добавить, что принципы, которым мы следуем, имеют свое начало тоже в оболочке «чистого сердца».



Но вернемся к борьбе, которая существует в реальном мире. Можно представить себе арену, где ведутся сражения. Если ты решишь выйти на нее, пути назад практически нет. Так и здесь: вступив в эту борьбу, приняв эти жестокие правила и смирившись с неизбежными последствиями, ты словно надеваешь на себя оковы эгоизма, отказываешься от этой нежной составляющей твоего организма. Твое восприятие окружающих вещей становится более грубым. Ты, сам того не замечая, получаешь проходной билет в пещеру, где главным ее качеством есть ночь и холод. Ночь, потому что в этот промежуток времени трудно заметить лицо проходящего мимо человека, трудно разобрать встречающиеся на пути предметы. Здесь же появляется страх. Теперь ты боишься, чтобы на тебя никто не напал, и в любую минуту готов к обороне. Холод, потому что это ощущение лишает тебя здравых, обдуманых мыслей – твои действия становятся резкими и сумбурными. Постепенно ты привыкаешь к этому месту и твой внутренний мир проходит этап трансформации. Посредством этого ты лишился свободы, которую тебе предоставляло «чистое сердце». Ты стал зависим от всеобщего мнения, от осуждения. Основная цель – стать лучше того, кто находится рядом. Ты стал постояльцем этой холодной пещеры одиночества.

Данное послание, в котором четко прослеживается призыв к противостоянию, я адресую своему внутреннему миру. В существующей жестокости есть большое искушение принятия правил этой игры. Гораздо проще слиться с массой, чем суметь удержаться на своих ногах в этом урагане. Не нужно жалеть сил, затраченных на это, ведь они помогут сохранить тебе самое главное – твое чистое сердце. Эта составляющая гораздо более важна, чем вечная погоня за лучшим, которая приводит к одиночеству. Нужно уметь фильтровать получаемую информацию, чтобы увидеть эту пропаганду, целью которой есть порабощение жестокостью и безразличием. Я призываю себя к правильной расстановке приоритетов. Возможно, через некоторое время я все же поддамся этой реальности, которую создали сами люди, в таком случае надеюсь, что это письмо поможет открыть мне глаза и остановиться, чтобы переосмыслить проделанные мной не в том направлении шаги. Главное, помни: я индивидуальна – это самое прекрасное качество, которым я только могла быть наделена. Это то, что мне дает ощущение свободы и защищает меня от вхождения в пещеру, где царит ночь и холод.

### *Литература*

- Дарвин, Ч.* Глава III. О происхождении видов путем естественного отбора или сохранении благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь // Сочинения. Т. 3. М.: Изд-во АН СССР, 1939.
- Льюис, К.* Алиса в Зазеркалье. М.: ЦТР МГП ВОС, 1991.



**Ключник Юлия**  
(«Визуальный дизайн и медиа»)

## ПЕРСОНАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Человеческие иллюзии удивительны. Иллюзия может создать человеку свой персональный мир. Люди устроены таким образом, что человек сам себе помогает выжить. Создавая собственный комфортный мир, в котором ему проще существовать. Ведь в иллюзии логика может вовсе отсутствовать, границы разумного могут быть нарушены, и даже законов физики может просто не существовать. Иллюзии могут давать покой, радость, вдохновение. Они могут служить защитой от внешнего мира и обстоятельств. Персональный самообман.

Но как не оказаться узником собственной персональной реальности? Сколько людей, столько и реальностей. «Один, глядя в лужу, видит в ней грязь, а другой – отражающиеся в ней звезды». Каждый прав в своей реальности. Но в то же время возможно, что каждый ошибается. И возможно, что реальность каждого – на самом деле иллюзия.

Например, в работе «Дегуманизация искусства» Хосе Ортега-и-Гассет рассматривает ситуацию, в которой находятся пятеро человек. Они находятся в одном помещении и в одной ситуации, но каждый из них видит ситуацию по-своему. Умиравший, его жена, газетчик, художник и врач пребывают каждый в своей реальности. И каждый из них – дальше или ближе к объективной реальности. Но как это определить? «Выходит, стало быть, что одна и та же реальность, рассматриваемая с разных точек зрения, расщепляется на множество отличных друг от друга реальностей. И приходится задаваться вопросом: какая же из этих многочисленных реальностей истинная, подлинная?» Так и в нашей жизни. Сложно определить, какая из реальностей является верной. Ведь, может, и не твоя?

От человека зависит, что именно выбрать в качестве своей реальности. И только он может освободить себя от нее или же остаться во лжи. Каждый сам создатель своей иллюзии. Можно рассмотреть иллюзии ребенка, еще не знающего мира. Наивного, с верой в лучшее. Окружающие – ради его безопасности – создают вокруг него иллюзию, чтобы защитить от мира, который может навредить его психике. Его реальность – сплошная иллюзия. Он обладает свойственным ребенку его возраста эгоцентризмом. И воспринимает свою реальность как единственно верную. И никто не говорит ему вещей, которые могли бы навредить его миру или разрушить его. Я думаю, что иллюзии взрослых не сильно отличаются от иллюзии, в которой живет ребенок. Разница только в том, что мы сами себе ее создаем. И каждый создает свою. «Любое наше суждение будет произвольным. Наше предпочтение той или другой реальности может

основываться только на личном вкусе. Все эти реальности равноценны, каждая подлинна с соответствующей точки зрения». Для каждого из нас своя реальность является радикальной. Все остальные реальности мы лишь наблюдаем. Мы можем обмануть сами себя, когда не рассматриваем другие реальности и не подвергаем сомнениям свою.

Наверное, каждому стоит задуматься о том, что в его жизни может оказаться иллюзией. В моей жизни, как и у всех людей, иллюзии – тоже часть реальности. Что-то из моего мира вполне может оказаться ложью. Но что же из моей реальности – иллюзия? Я не могу ответить на этот вопрос. Я знаю, что я, как и все люди, создала свою реальность. Это неизбежно. Ведь глупо будет утверждать, что моя реальность – единственно верная. Поэтому я не могу с точностью сказать, что хоть что-либо из моей реальности реально. Что то, что я вижу, чувствую или думаю о каком-либо объекте, истинно верно. Одно с легкостью может оказаться чем-то другим. Мое мнение находится в постоянном изменении. Есть мало вещей, которые я могу утверждать наверняка. Потому что не хочу случайно обмануть саму себя. «Смерть догмы – это рождение реальности». Тогда, наверное, чем меньше вещей, в которых ты уверен, тем меньше шансов увязнуть в иллюзии? Такая реальность нестабильна. Ведь что угодно может оказаться иллюзией.

Настоящее в любой момент может оказаться просто ширмой, за которой происходит реальное действие. Как в книге «Государство» Платона, где узники видели лишь тени от истины. «С малых лет у них там на ногах и на шее оковы, так что людям не двинуться с места, и видят они только то, что у них прямо перед глазами, ибо повернуть голову они не могут из-за этих оков». Не похоже ли это на оковы иллюзий, которые другие или мы сами себе создаем? «Прежде всего разве ты думаешь, что, находясь в таком положении, люди что-нибудь видят, свое ли или чужое, кроме теней, отбрасываемых огнем на расположенную перед ними стену пещеры?» Но как узнать, что ты не узник? Все эти размышления приводят к сомнениям в своей реальности. Или сомнениям в реальности любого другого человека. Сомнениям в том, что ты видишь. Возможно, сомнения могут помочь открыть правду? Ведь, возможно, все, что нужно, – это присмотреться повнимательнее. Если не начать сомневаться, то как найти эту реальность? Персональная реальность всегда будет меняться. Возможно, начало пути к реальности – это сомнения?

Разрушение иллюзий – это разочарование. А ведь никто не хочет разочаровываться в ценностях, на которых построена его жизнь. Иллюзия всегда связана с разочарованием. Это ведь персональный мир, который каждый человек построил сам себе. У кого-то он хрупкий. Кто-то его защищает от посторонних, потому что боится разрушения. Разрушение иллюзий – это разрушение целого мира. Который придется отстроить заново. Значит, человека сдерживает страх разочарования?

А ведь сомнения рождаются из страха. Сомнения – это реакция на боязнь быть обманутым. А не превратятся ли сомнения в безумие? Если сомневаться во всем, можно просто сойти с ума. Сомнения рожают страх перед каждым объектом. Ведь все что угодно может быть опасным. Тогда, возможно, это не совсем правильный способ обнаружения реальности? Ведь тогда все, что делает человек, – это боится.

В романе «1984» Джорджа Оруэлла описывается общество, в котором большинство людей верит в созданную иллюзию. Неужели все они настолько глупы, что не видят явных признаков обмана? «А ведь только вчера объявили, что норма уменьшена до двадцати граммов, подумал Уинстон. Неужели в это поверят – через какие-нибудь сутки? Верят. Парсонс поверил легко, глупое животное. Безглазый за соседним столом – фанатично, со страстью, с иступленным желанием выявить, разоблачить, распылить всякого, кто скажет, что на прошлой неделе норма была тридцать граммов. Сайм тоже поверил, только затейливее, при помощи двоемыслия. Так что же, у него одного не отшибло память?» Я не думаю, что у этих людей проблемы с памятью. Каждый из них скорее просто боится думать об этом. Страх ими владеет полностью. Они запуганы властью настолько, что боятся даже собственных мыслей. Именно страх не дает им выбраться из созданной иллюзии.

Мои иллюзии или иллюзии любого человека существуют только благодаря нам самим же. Возможно, кому-то они помогают, кому-то вредят. Для меня иллюзии все равно остаются чем-то необыкновенным. Многие мне в них непонятно и заставляет задуматься. Однако я могу прийти к выводу, что именно страх является причиной того, что человек так и остается во лжи. Сомнения приводят нас к тому, чтобы не доверять своей реальности. Возможно, не совсем комфортным образом. Сомнения тоже нужны в разумных количествах, чтобы страх быть обманутыми нас не поглотил. Как не оказаться узником собственной персональной реальности? Наверное, не бояться этой самой реальности. И найти в себе смелость ее принять.

### **Литература**

*Ортега-и-Гассет, Х.* Дегуманизация искусства. М.: АСТ, 2008.

*Оруэлл, Дж.* 1984. М.: АСТ, 2016.

*Платон.* Символ пещеры (фрагмент из 7 кн. «Государства») // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 295–300.

**Ражех Юлия**  
(«Медиа и коммуникация»)

## **СТАНЬ САМ СВОИМ СВЕТОМ...<sup>1</sup>**

Как травоядным животным свойственен инстинкт к стадному существованию, а хищникам присуща врожденная тяга к убийствам, так человек обречен на мучительные блуждания по лабиринту своего сознания. Такова Божественная ирония: разум – высший признак развития, как высокомерно считает человек, поставив себя во главе остальной природы, призван стать для людей источником страданий. Почему же, спросите вы? Ведь разум – компас во тьме неведения, неизменно ведущий нас к познанию и далее к облегчению и счастью. Мы все так привыкли считать. На самом деле человеческий разум – весьма спорная и непонятная субстанция, которую до сих пор не смогли до конца изучить. Член Российской академии наук, директор Института мозга человека С.В. Медведев говорит: «Несмотря на все достижения современной науки, человеческий мозг остается самым загадочным объектом». Для каждого индивида он создает свою уникальную картину мира и окружающей действительности. Проблема заключается в том, что, к нашему великому сожалению, а, может быть, и к счастью, мир представляет собой совсем иную реальность, нежели то, что каждый видит через призму собственных фантазий. Но давайте попробуем разобраться, что же такое фантазия и как она формируется. В своем определении я буду использовать термин «квазиреальность». Чтобы не возникло сомнений в толковании данного слова, поясню, что «квази-» (от лат. quasi «как будто, будто бы»), согласно словарю иностранных слов русского языка, означает «мнимый, ненастоящий, псевдо». А в контексте работ Альфреда Шюца квазиреальность приобретает также оттенок множественности. В данном тексте мы будем понимать этот термин как множественность мнимых реальностей. Отсюда фантазия – воображаемая квазиреальность, существующая лишь для разума, ее создавшего, – свойство гениальности и сумасшествия. Фантазия – путь в мир иллюзий. Можно предположить также, что фантазирование – одна из защитных реакций нашего мозга на негативное и разрушительное влияние внешнего мира, способ оградить себя от психического переутомления, которое могло возникнуть в результате взаимодействия с окружающей враждебной средой. А враждебная она потому, что для удовлетворения собственных потребностей нам приходится порой преодолевать самих себя, ломать и строить заново свои внутренние крепости. Потребности же эти не только физические, но и эмоциональные, и духовные, как ни странно, навязанные нашим же разумом.

---

<sup>1</sup> Перевод с санскрита.

Так, Дон Кихот, начитавшись рыцарских романов, которые затмили его разум, сражается с ветряными мельницами, представляя великанов, для того чтобы доказать себе, что он герой. Сайм из романа Оруэлла хитроумно старается поверить, что телеэкран изрыгает чистейшую правду, а Парсонс воображает великую силу партийных убеждений, чтобы оправдать поступки своих детей.

Однако вовлечь в свои игры более слабых, поддающихся личностей способны лишь немногие, самые сильные и убедительные разумы. Исходя из этого, мир иллюзий (позвольте предположить, что фантазии – лишь одно из его проявлений) можно разделить на микро- и макрореальности. Здесь опять оговорюсь, что обозначенные понятия являются выражением моего собственного понимания проблемы иллюзорности бытия. С одной стороны, микрореальность – выдуманный мир единичной личности, с другой стороны, макрореальность – аналогичное восприятие реальной действительности группой индивидов. Попытаюсь объяснить.

Микрореальность множественна, она возникает в результате преломления квазиреальности о линзы-иллюзии каждого отдельного человека. Здесь достаточно вспомнить крестьянина, который вообразил себе стражника, не пускающего его в закон, или Сизифа, который выдумал себе абсурдное счастье, будучи обреченным на вечные муки. Как выражается Альфред Шюц: «Фантазирующий индивид <...> хозяин своих шансов». Я сама определяю, как воспринимать происходящее, как к нему относиться и каким смыслом его наполнить. Легче осознать и понять, как это работает, в тот момент, когда тебя «выдергивают» из привычной и комфортной обстановки и помещают в место, полное противоположностей относительно мира, который ты привык видеть. Например, разница двух культур, двух цивилизаций. Мне пришлось испытать это на себе, проведя несколько лет в арабской стране. Приведу простой пример из жизни: зима в стране, где средняя температура в самые холодные месяцы – ноль градусов. Неожиданно столбик термометра упал до отметки –3. Выпал снег. Немного, почти сразу и растаял. Деревня в горах, в сорока километрах от города. Собираясь на работу, сталкиваюсь с изумленным взглядом местных жителей и моих соседей по дому, вопрошающим, куда же это я намереваюсь пойти в такую погоду. Там же снег, холод и ветер! Можно не вернуться назад! Страх перед неизвестным. Иллюзия собственной беспомощности, схожей с ощущениями наших общих предков по отношению к грозе и молнии. Выглядит смешно, когда ты переживал температуры и в минус двадцать, но теперь ничего не можешь доказать. Все познается с опытом...

Так вот, когда, находясь там и видя вокруг лишь недостатки, ты не согласен с таким уделом для себя, впору сойти с ума от безысходности. Как быть? В моем варианте помогло то, что каждый раз, закрывая глаза, я представляла себе, что все происходит специально ради какого-то тайного смысла. И пока я не постигну что-то либо не научусь тому, чему должна научить меня эта ситуация,

она не закончится. Я, наверное, соглашусь с выражением Шюца, что «активность воображения всегда безрезультатна. <...> воображение не создает никаких изменений во внешнем мире». Да, оно не меняет ситуацию, но меняет отношение к ней. И именно этот факт дает тебе возможность взглянуть на вещи по-новому. Тот момент, когда воображение дает толчок к действиям, в современной практике приписывается к психическим расстройствам и лечится в специальных учреждениях. Общество ждет от нас подчинения единым правилам, соответствия принятым образам. И парадокс заключается в том, что лишь те, кто не следовал этому пути, способны увидеть мир во всей его реальности, представить то, что не вписывается в рамки общих идей. Эти люди гении, и они опасны, потому что могут изменить мир. Или воображают, что могут...

Перейду к попытке описания макрореальности в мире иллюзий. Это явление изучается психологией, социологией и другими гуманитарными науками, которые учат, как управлять людьми. Его основа – власть. Власть – основной фактор в процессе создания коллективных иллюзий. Мы можем распространить свои иллюзии лишь на тех, кто нам подвластен, над кем мы имеем контроль. Задаю вопрос: а может ли иллюзия иметь значение идеологии? Да, ведь это, на мой взгляд, не что иное, как специально разработанные и внедренные, «удобные» правящей элите видения, которые называют «правильными» и идеальными. А идеалы – это образы, которые воспринимаются как факт, как должное и единственно верное. И никто без ущерба для собственной безопасности не может усомниться в их существовании. Ассоциируется с матрицей, где люди-марионетки играют по установленным на главной базе правилам и наивно предполагают, что сами делают выбор. На самом же деле все предопределено заранее, и мы все лишь следуем по пути определенных кем-то выборов. Но что будет, если вдруг кто-то окажется вне запланированной реальности? Наступает беспредельный страх, паника и ужас. Мы не готовы увидеть то, что происходит в реальности. Возможно, тут следует вспомнить глубокое произведение Достоевского «Великий инквизитор» и понять одну простую вещь: «<...> нет у человека заботы мучительнее, как найти того, кому бы поскорее передать тот дар свободы» или «<...> спокойствие и даже смерть человеку дороже свободного выбора в познании <...>». Стоит подумать: а что же такое свобода? Свобода – это возможность выбирать направление пути. Если да, то выше я уже говорила, что выбор – наша фантазия, и, следовательно, ощущение свободы выбора – всего лишь иллюзия разума, позволяющая нам чувствовать удовлетворение от собственной независимости. А познание? Что есть познание? И в нем ли счастье? Здесь хочется опять вернуться к Камю и его «Мифу о Сизифе» и сказать, что наши иллюзии о счастье приводят к его абсурдности, а благо познания оборачивается в трагедию осознания его никчемности. И неизвестно, что еще нам необходимо сделать, чтобы понять наконец, что невозможно войти во врата закона, так хитроумно охраняемые привратниками нашего собственного



разума. Поэтому закончить мне хотелось бы словами Ницше: «Несчастливым или счастливым человека делают только его мысли, а не внешние обстоятельства. Управляя своими мыслями, он управляет своим счастьем». Поэтому давайте выбирать тот выдуманный мир, в котором нам комфортно.

### Литература

- Достоевский, Ф.М. Великий инквизитор. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://bookmate.com/reader/kk4nXFA8> Дата доступа: 1 октября 2015 г.; 17:30.
- Медведев, С.В. Что знает наука о мозге. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nkj.ru/archive/articles/11158/> Дата доступа: 1 октября 2015 г.; 00:40.
- Платон. Символ пещеры (фрагмент из 7 кн. «Государства») // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 295–300.
- Шюц, А. О множественных реальностях. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vikent.ru/enc/7230/> Дата доступа: 2 октября 2015 г.; 13:00.
- Афоризмы и цитаты мудрых людей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elims.org.ua/aphorism/aforizmu-o-mysli/> Дата доступа: 4 октября 2015 г.; 00:30.
- Словарь иностранных слов русского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/45357](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/45357) Дата доступа: 2 октября 2015 г.; 12:20.

**Кривальцэвіч Кацярына**  
(«Медыя і камунікацыя»)

## ЦІ МОЖА ЧАЛАВЕК БЫЦЬ СВАБОДНЫМ У ВЕК СУСВЕТНАЙ ГЛАБАЛІЗАЦЫ?

Свобода человека в современном мире похожа на свободу человека, разгадывающего кроссворд: теоретически он может вписать любое слово, но на самом деле он должен вписать только одно, чтобы кроссворд решился.

*Альберт Эйнштейн*

На сённяшні дзень усё цывілізаванае чалавецтва жыве даволі шчасліва і можа толькі з жахам і жалем азірацца на поўнае цемры і несвядомасці Сярэднявечча, імперскія амбіцыі Напалеона і іх вынікі, дыктатуру і бязлітаснасць Нямецчыны падчас Першай і Другой сусветных войнаў. Сучасныя людзі чытаюць цяпер папулярныя антыўтопіі, напрыклад «1984» Дж. Оруэла альбо «О дзіўны новы свет» О. Хакслі з адчуваннем мінулага (то бок таго, што гэтыя і іншыя падобныя да гэтых творы адлюстроўваюць толькі тую карціну, якая склалася ў



мінулым, хоць гэтае «мінулае» адбылося не так і даўно – каля 50 гадоў таму) і не ўспрымаюць, а дакладней, не хочуць успрымаць іх як пагрозу будучыні. А сапраўды, калі ўдумацца ў сучасную сітуацыю больш глыбока, можна ўбачыць сур'ёзную праблему, на якую варта звярнуць увагу. Здаецца, свабода паўсюль, але насамрэч гэта толькі прывабная карцінка, за якую знаходзіцца пустэча.

Тым часам чалавечы свет няспынна расце (і ў інтэлектуальным, і ў біялагічным плане), развіваецца і абагульняецца. У гэтым выразе я маю на ўвазе панацце глабалізацыі. На мой погляд, менавіта зараз той самы час, калі глабалізацыя дасягнула свайго найвышэйшага росквіту. Прыкладаў гэтага існуе вялікая колькасць: Арганізацыя Аб'яднаных Нацый, Міжнародны валютны фонд, розныя транснацыянальныя карпарацыі і г.д. Літаральна паміж усімі часткамі нашай планеты наладжана шмат культурных і эканамічных сувязей. Розныя так званыя тэхналагічныя «цуды» (якія даўно ўжо нікога не здзіўляюць, асабліва тыя, што датычацца тэлекамунакацыйнай сферы) дапамагаюць не губляць «кантакт» ніводнай секунды існавання чалавечага жыцця.

Каб больш ясна зразумець тое, што я маю на ўвазе, трэба ўявіць звычайны дзень сучаснага чалавека. Мабыць, крыху перабольшана, але *c'est la vie*. Раніцай ён прачынаецца, робіць фатаграфію для «Instagram», якая называецца модным словам «сэлфі», глядзіць непрагледжаныя паведамленні ў «Facebook» (альбо «УКантакце», калі мы возьмем краіны рускамоўнага свету), чытае навіны ў «Twitter», піша пра самога сябе. Такім чынам, са з'яўленнем такой зручнай рэчы, як інтэрнэт, ні для каго не будзе складана даведацца, дзе знаходзіцца гэты чалавек, што ён любіць, пра што думае. Відавочна, што не тое каб усялякім шпіёнскім спецслужбам і арганізацыям, а звычайнаму чалавеку, амаль мінаку лёгка залезці ў душу іншага. У тое запаветнае месца, якое свабоднае ў сваёй адзіноце і абмежаванае адказнасцю за свой унутраны свет самога ўладара яго.

Кожны з нас заўсёды робіць выбар: ад таго, як апануцца ў пэўны дзень, да таго, якую дарогу выбраць у жыцці. Жан-Поль Сартр, французскі філосаф-экзістэнцыяліст XX стагоддзя, у сваёй працы «Экзістэнцыялізм – гэта гуманізм» піша: «Чалавек – гэта не што іншае, як тое, чым ён зробіць сябе сам». Але сучасная мода, разлічаная на масавае грамадства, з дапамогай глабалізацыі штампуе пэўныя тыпажы людзей з аднолькавымі думкамі і паводзінамі так, каб гэта было выгадна буйнейшым эканамічным і палітычным сілам, не даючы права на чалавечае самавызначэнне. На мой погляд, гэтую сітуацыю нельга апісаць інакш, як словам «маніпуляцыя».

З аднаго боку, людзі, канешне ж, маюць права выбару, бо, калі б у іх яго не было, яны б хутка зразумелі, што не маюць свабоды, і пачалі б парушаць усё навокал, каб вызваліцца. Але на парозе трэцяга тысячагоддзя трэба разумець, што вырашаць нешта за людзей супраць іх волі – дарэмная праца. Дастаткова ўгадаць паўстанне Спартака, Вялікую французскую рэвалюцыю, паўстанне дэкабрыстаў – гісторыя чалавечтва мае шмат прыкладаў.

Іншая справа, калі даць ім зашмат свабоды і тым самым вымусяць іх зняволіцца самім, добраахвотна. Пасадзіць у прасторную клетку, даць ежу і піццё, дазволіць вырашаць нейкія пытанні паміж сабой, напрыклад, пра гендарнае альбо рэлігійнае самавызначэнне, абмежаваць іх таксама, увогуле, зрабіць толькі бачнасць свабоды – і вось яно, цэлае чалавецтва на сподачку перад вачыма! «Жывёла тое ж самае, што і чалавек», – пісаў А.П. Чэхаў у апаведзе «У Маскве на Трубным пляцы». Насамрэч, людзі ў сваіх сацыяльных сетках падобныя да ўсіх жывёл, якія былі на чэхаўскім пляцы: такія ж аголеныя і адкрытыя для ўсіх астатніх, але нікому не патрэбныя, акрамя падобных да сябе.

Хто і навошта маніпуліруе чалавецтвам? Мне здаецца, што гэта відавочна. Возьмем, напрыклад, рэйтынг 2000 найбуйнейшых карпарацый свету ў часопісе «Forbes». Нават не трэба браць усе 2000, дастаткова будзе ста, бо менавіта гэтыя кампаніі валодаюць асноўнай часткай сусветнага капіталу.

У якасці прыкладу можна прывесці наступны факт. Вядома, што ўсе акулеры, якія мы бачым пад рознымі маркамі ў магазінах, насамрэч належаць аднаму вытворцу – кампаніі «Luxottica». У артыкуле на партале CBS гэтая з’ява называецца «аптычнай ілюзіяй». На мой погляд, гэтая аптычная ілюзія назіраецца не толькі ў сферы акулераў. Такім самым чынам гэта датычыцца ўсіх астатніх галін прамысловасці.

Вось яна, свабода выбару. Кожны дзень мы заходзім у краму, бачым стэлажы, якія ламаюцца ад разнастайнасці тавараў. Але ўсё гэта толькі ілюзія. Ілюзія выбару, ілюзія свабоды. Бо тым часам мы аддамо свае грошы (то бок сваю працу і час) на карысць гіганцкіх ТНК, якія кіруюць не толькі масамі, але і ўладай краін.

Што ж адбудзецца, калі хто-небудзь зразумее сучасную сістэму ў стылі «1984», паспрабуе вырвацца з агульначалавечага глабалізаванага свету і ісці сваім уласным шляхам? Узгадайце, як звычайна заканчваецца большасць антыўтопій. Кожны Уінстан Сміт у канчатковым выніку апынецца ў сваім асабістым пакоі нумар 101.

Што ж атрымліваецца ў выніку? На сённяшні момант існуе ідэальная сістэма назірання за любым чалавекам на зямлі. Калі раней трэба было сачыць за кожным крокам кагосьці (хто выклікае падазрэнне, канешне), то зараз з дапамогай інтэрнэта ўсякі напіша ўсю кантактную інфармацыю пра сябе, сваё месцазнаходжанне, свае звычкі, разважанні і г.д. Паліцыя Думак адпачывае з-за непатрэбнасці. Ды і навошта тая свабода, калі вось гэта і ёсць наша звычайная зона камфорту? Нам настолькі ўмела ўнушылі той факт, што так і павінна быць, што людзі адначасова і баяцца, і не хочуць выйсці з яе.

Напэўна, калі ўзяць прыклад з будыйскіх манахаў, як у фільме карэйскага рэжысера Кім Кі Дука «Вясна, лета, восень, зіма... і зноў вясна», і адасобіцца ў месцы, якое непадуладна ніякім знешнім сілам. Але такое жыццё патрабуе вялікай сілы волі і ўмення разумець, што гэтым учынкам моцна ўсталяваную сістэму не зламаць.

Мне здаецца, што людзі на цяперашні момант яшчэ проста не гатовы да свабоды ў поўным сэнсе гэтага слова, не гатовы браць на сябе адказнасць за свае ўчынкі і за свой сапраўдны выбар. Магчыма, усё гэта толькі выдаткі часу і ў будучыні чалавецтва вырвецца з антыўтапічных рэаліяў і ўдыхне паветра, якое будзе насычана свабодай ва ўсіх яе праявах. Але як доўга нам трэба чакаць?

### Літаратура

- Чехов, А.П. В Москве на Трубной площади // Повести и рассказы. М.: Просвещение, 1986.
- Hoffman, Banesh. Albert Einstein: Creator and Rebel. NY.: Plume, 1973.
- Sartre, Jean-Paul. L'existentialisme est un humanism. Paris, Nogel, 1970.
- CBS Interactive Inc. Sticker shock: Why are glasses so expensive? 2014. [Электронны рэсурс]. Рэжым доступу: <http://www.cbsnews.com/news/luxottica-eyewear-why-are-glasses-expensive> Дата доступу: 17 кастрычніка 2015 г.; 14:42.
- The World's Biggest Public Companies, Forbes [Электронны рэсурс]. Рэжым доступу: <http://www.forbes.com/global2000/list/> Дата доступу: 17 кастрычніка 2015 г.; 14:32.
- Top 100 books by Newsweek [Электронны рэсурс], 2009. Рэжым доступу: <http://www.alistofbooks.com/lists/10-top-100-books-by-newsweek> Дата доступу: 17 кастрычніка 2015 г.; 14:17.

Лазарь Екатерина  
(«Визуальный дизайн и медиа»)

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СВОБОДЫ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Меня заинтересовала свобода и ее взаимосвязь с ответственностью. Мне как художнику, конечно, легче изобразить это на холсте или бумаге... линиями или красками. Там свобода настоящая, хотя есть свои тонкости. Но я попробую словами. Ведь каждое слово – это своя краска или линия...

Рассмотрим, что же такое свобода? Свобода – это наша воля, наш выбор интересов и целей, опираясь на которые человек принимает те или иные решения для их достижения. Она состоит из выбора определенных планов действий, желаний, путей, которым ты хочешь следовать. Это как линии и пятна в работе художника. Хаотичные, гармоничные, легкие или четкие, как, например, в картинах Жоана Миро, в которых чувствуется полет фантазии, душа, свобода мысли художника.

Наличие выбора есть свобода, к которой каждый человек так или иначе стремится.

У каждого свой путь, свои проблемы и свои решения (и своя композиция). Это подобно картине, которую пишет свободный художник или музыкант – со-

чиняющий свою музыку... Человек ставит перед собой цель, например, написать картину и старается достичь ее. Кто-то стремится к своей дороге – к дороге свободной и яркой, а кому-то, как говорит Иммануил Кант, удобно находиться в состоянии несовершеннолетия. Его термин «несовершеннолетие», на мой взгляд, хорошо характеризует то состояние человека. «Если у меня есть книга, мыслящая за меня, если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне такой-то образ жизни, и т.п., то мне нечего и утруждать себя. Мне нет надобности мыслить...». Как найти тот диапазон свободы, нужный человеку для просвещения и выхода из «несовершеннолетия»? Ту ноту, которая не приведет к полному произволу, а найдет путь к гармонии?

Если человек наслаждается своей жизнью, своими действиями, то он свободен. «Делать то, что доставляет удовольствие, – значит быть свободным» (Вольтер).

Свобода выбора – великая сила, которая помогает нам складывать наше будущее, нашу жизнь принятием собственных решений. Какую линию провести? Какую ноту или аккорд сыграть? Мы принимаем решения постоянно на протяжении всей жизни. Но стоит помнить, что за каждый свой поступок мы несем ответственность. Поступки – это наши действия – отрицательные, положительные, трудные, серьезные – и с каждым из них приходит ответственность. С помощью поступков человек укрепляет себя как личность. Чем больше нам дается свободы для действия, тем больше появляется ответственности. Ответственность ведет свободу в нужном направлении, подобно нотам в музыке, которые стремительно направляют мелодию. Действия есть выбор поведения, а наличие выбора есть свобода. Все это части единого целого. Как музыка не существует без звуков, нот, аккордов, так жизнь не пишется без действий, выбора путей и поведения.

И даже если ты не выбираешь ничего, тем самым ты уже делаешь выбор. Выбор дороги, которая ведет к чему-то. Это очень наглядно показано на картине Рафаэля Ольбиньского «Subtle Condition of Passion». На ней изображены разнообразные пути, наталкивающие человека на мысли о своей жизни, о действиях и о выборе своей судьбы. И каждый смотрит на нее по-разному. Для кого-то это выбор одного пути, и если он окажется неверным, то ты останешься в себе, будешь ходить по кругу и не добьешься ничего. А кто-то в ней увидит разные ступени, которые нужно пройти, чтобы добиться высот.

Разум должен быть на первом месте. «Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом!» – таков девиз просвещения, говорит Кант. А что же такое разум? Разум – это способность мыслить, от лат. *intellectus* – понимание. Умение осмыслить свои действия, желания, поступки. Осмыслить ноты, чтобы получить аккорд. Аккорды, чтобы получить мелодию.

Свобода есть для каждого своя, и она может не знать границ, что может довести и до преступных действий, поэтому так важно разум ставить на первое

место, просвещаться, набираться опыта. Ведь мы не сможем создать композицию без знания определенных правил и написать мелодию без знания нот и сочетаний их, которыми можно варьировать. Но важно понять, когда остановиться и закончить правила, начав свое на их основе.

В своих мыслях я попыталась выразить свободу и ответственность через музыку и картины. Как мы знаем, музыка – это неотъемлемая часть жизни для большинства людей. А картины, несомненно, играют огромную роль в жизни творческого человека. Конечно, все мы любим смотреть на картины и слушать музыку, но как же важны эти на первый взгляд простые слова, за которыми кроется безграничная сила и свобода, свобода для наших мыслей. Безграничный простор, который кроется за прекрасными тонами и оттенками, как за множеством мазков, с такой любовью и трепетом прописанных рукой мастера, так и за множеством звуков, так нежно переплетающихся между собой, образуя прекрасную композицию. А ведь это чья-то ответственность. «Ничто не свободно так, как мысль человека» (Дэвид Юм). Каждый, кто что-то делает и создает, вкладывает в свою работу свою душу, свои мысли, что говорит нам о свободе, свободе мысли и свободе собственной души. Мастер делится с нами своей свободой, а значит, и принимает на себя ответственность, ответственность за наши мысли, за поступки, которые мы совершаем, глядя на картину или слушая музыку. Поэтому на автора, создающего ту или иную композицию, возлагается огромная ответственность. Он должен не только выразить в своих произведениях свободу, но и передать нам свою мысль и идею, которая впоследствии даст нам повод, чтобы задуматься о своих поступках и о том, как нам следует поступить дальше, не принимать поспешных выводов и решений. Потому что за каждым нашим действием приходит ответственность. Конечно, как я и говорила выше, свобода у каждого своя, но не стоит слишком полагаться только на свою волю или же на свой разум. Все должно быть соразмерно и не выходить за рамки.

Существуют чрезмерные рамки, в которых человек не в состоянии сделать какой-либо выбор, но есть и рамки, нужные нам для разумного существования, то, что поможет привести тебя к свободе, безграничной в меру, сделать шаги, которые помогут посмотреть на мир своими глазами и сыграть свою мелодию жизни. Ведь создать свою жизнь, свободно выбрать путь – это тоже искусство.

Исходя из всего выше мной написанного, можно смело утверждать, что свобода напрямую зависит от ответственности, а ответственность, в свою очередь, – от свободы.

«Свобода не в том, чтоб не сдерживать себя, а в том, чтоб владеть собой» (Ф.М. Достоевский).

Получилось ли у меня написать картину «Взаимосвязь свободы и ответственности»?.. Те ли я выбрала краски и линии? Не знаю. Но я старалась охватить и затронуть мои ощущения и знания.

## Литература

- Кант, И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Избранное: в 3 т. Т. 2. К вечному миру / под ред. Л.А. Калининкова. Калининград: Кн. изд-во, 1998. С. 53–62.
- Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. М.: Политиздат, 1989.

**Демешко Елена**  
(«Визуальный дизайн и медиа»)

## ИЛЛЮЗИИ

Даже если я никогда не выберусь из Кловера, даже если я никогда не поступлю в Северо-Западный университет, даже если все это всего лишь иллюзии, занимавшие все мое свободное время, слава Богу, что так оно и было, потому что жизнь без мечты, без цели, это не жизнь, которая стоит того, чтобы ее прожить.

*Крис Колфер*

Иногда создается впечатление, что вся жизнь – это одна большая иллюзия, скрывающая человека от реального мира или мир от человека и его сверхвосприимчивости. Но если взглянуть в суть явления создания иллюзий, можно с уверенностью сказать, что иллюзия – это базис действительности, это основная предпосылка того, что будущее будет, а существующие в реальности вещи будут развиваться и совершенствоваться.

Первоначальное мнение об иллюзии у меня было связано с ощущениями неидеальности окружающего мира, и иллюзии, в данном случае, выступали в качестве способа борьбы против действительности: этикие розовые очки, способные защитить, спрятать и ободрить.

Однако в ходе семинарских занятий отношение к данному явлению изменилось в обратную сторону, так как понятие иллюзии расширилось от «придуманый мир» к «мир мечты, стремлений, идей и мировоззрений».

Оказалось, что иллюзия стоит в преддверии каждого нового научного открытия, каждого достижения и даже имеет немалое значение при создании семьи.

Люди верят в Бога, в любовь, верность, загробную жизнь, честное правительство и пр. Из этого следует, что вера есть не что иное, как основной символ (свойство) иллюзии – понимания действительности, мира, построенного не на



знании, а на чем-то ином. И каждый человек склонен воспринимать как иллюзии, так и реальность, по-разному, с различной степенью вовлеченности в это.

Если принимать веру в Бога и жизнь после смерти в качестве одного из основополагающих иллюзорных вымыслов, то можно свести изучение иллюзии к научному процессу.

Согласно книге Роберта Клонингера «Feeling Good», вере в Бога все подвержены в различной мере, что подтверждается разработанным им тестом. Результаты данного теста впоследствии были экспериментально доказаны Хамером, который обратил внимание на определенные гены в изучаемых группах. Список данных генов включает всего лишь девять их видов, которые у нейробиологов считаются генами, играющими главную роль в выработке так называемых моноаминов<sup>2</sup>.

Эти химические соединения в больших количествах присутствуют в мозге человека и отвечают за такие основные жизненные функции, как регуляция настроения или моторика. Моноамины являются такими соединениями, концентрация которых подвержена резким изменениям у тех, кто находится в состоянии экстаза, под воздействием LSD, магических грибов или пейотля (*Lofofora Williamsii*), наркотика, содержащего мескалин, получаемого из сока определенного вида кактуса.

В результате исследований было выявлено, что ген, известный как VMAT2 и отвечающий за транспортировку моноаминов, у лиц с самым высоким результатом в тесте Клонингера (то есть у самых религиозных) иной, чем у получивших в этом тесте наименьшее количество баллов. Различие в этом гене состоит в замене одного принципиального основания (их всего четыре: аденин, гуанин, цитозин и тимин): у «религиозных» в одном месте гена VMAT2 вместо аденина (А) был цитозин (Ц). Изменение небольшое, однако весьма серьезно влияет на человека и подверженность его вере, а верить ведь можно в разное. А если учитывать, что в исследовании были затронуты лишь девять из тридцати пяти тысяч генов, то можно предположить, что иллюзии и мировоззрению человека еще предстоит пройти более детальные исследования генетиков и нейробиологов.

Вот и выходит, на мой взгляд, что подверженность фантазиям, мечтам и иллюзиям – это заложенный природой (эволюцией) механизм, вероятно, необходимый для продолжения человеческого рода.

Отсутствие иллюзий привело бы к отсутствию действий, поступков, открытий. Без иллюзий не заключались бы браки, не рождались бы дети, не стре-

<sup>2</sup> Моноамины – это производные аминокислот. Они выполняют две важные функции в организме: передачу нервного импульса (серотонин, норадреналин) и гормональную (адреналин, например). Особое значение моноамины имеют в особых путях головного мозга (стрионигральная система, например). И здесь они отвечают за поведение человека, за психику, за эмоции и т.д.



мились бы люди к совершенствованию, к карьерному росту. Ведь вряд ли бы люди поверили в возможность и целесообразность существования, вряд ли бы рискнули впустить в мир новую жизнь.

Иллюзии должны присутствовать в жизни, но человек не должен теряться в них, ведь их удел – побуждать к движению, а не определять (выстраивать) удобный мир из одних лишь фантазий.

**Панасевич Виктория**  
(«Медиа и коммуникация»)

## **АНТИУТОПИЧНАЯ СТОРОНА СВОБОДЫ**

Человек обречен на свободу.  
*Жан-Поль Сартр*

Свобода. Наверняка каждый хотя бы однажды задумывался над ее местом в своей жизни, над тем, что она значит конкретно для него. Невозможно дать точное определение свободе, как и невозможно однозначно сказать, является ли она в большей степени злом или благом. Но одно можно сказать с уверенностью: человечество всегда стремилось и продолжает стремиться к свободе, требует ее во всех сферах жизни, но в итоге всегда остается недовольным. Даже несмотря на то, что в современном мире человек имеет свободу мысли, свободу слова, свободу вероисповедания (в большинстве стран), свободу передвижения и еще множество других свобод, он всегда требует большего. Общество везде видит рамки, которые его сковывают и мешают реализовывать свои желания (порой весьма опрометчивые).

Карл Ясперс говорил: «Если моя свобода не сталкивается ни с какими границами, я превращаюсь в ничто». Ведь и правда, когда на твоём пути отсутствуют какие-либо преграды, то в чем смысл движения? Если дорога оказывается простой, не имеющей даже легкого подъема в гору, она вскоре теряет свою привлекательность. Но главная проблема заключается в том, что человек всегда видит те самые внешние рамки и игнорирует внутренние, которые на самом деле сломать куда труднее.

Принято считать, что свобода – это то, что нужно для полноценной жизни, что она несет в себе только радость от ощущения вседозволенности. Но почему-то люди редко задумываются о той самой обратной стороне свободы, про которую Сартр говорит в своем рассказе «Стена». Он пишет: «Настоящая свобода начинается по ту сторону отчаяния». Я долго размышляла на эту тему, перечитала «Стену» (как и другие произведения мною любимого Сартра) и по-

няла, что невозможно быть свободным, пока тебе есть что терять. Только тот, у кого не останется ничего, будет совершенно свободен. Человеку свойственно привязываться к людям (больше, чем к чему-либо), вещам, животным, местам, да мало ли к чему еще.

Мы всегда чувствуем, что отвечаем за то, что нам дорого (вспоминается Сент-Экзюпери и его «мы в ответе за тех, кого приручили»). Вот тут и всплывает то самое, что больше всего мешает человеку быть свободным, – чувство ответственности. Ответственности за близких, за сказанные слова, а самое главное – за свои поступки. Боязнь отвечать за свои действия является самой прочной внутренней преградой на пути к свободе. Каждый хочет делать то, что ему вздумается, пусть это даже видится безумием всему остальному миру, но никто не желает соотносить степень своей свободы со степенью ответственности за нее.

Нести ответственность за свои поступки приходится каждому, кто выбирается из зоны комфорта и ломает свои внутренние барьеры, хотя бы частично. Но много ли человек пытается справиться с этой преградой? И кому это вообще нужно? Зачем? Зона комфорта – явление, которое лично я рассматриваю с двух сторон. С одной стороны, если воспринимать ее как «пещеру», описываемую Платоном, то она видится крайне негативным явлением – ведь люди, находящиеся внутри, живут во лжи. Они не видят сути предметов, не думают своей головой, превращаются в марионеток. И даже не понимают этого, ведь они так привыкли к такой жизни и никогда не видели мир в другом свете. «Пещера» является их тюрьмой, но одновременно и защитой. Огражденные стеной незнания от всех возможных последствий своих действий, они просто существуют, проживают свою жизнь. Звучит печально. Но обратная сторона заключается в том, что, возможно, такая зона комфорта – это именно то, что нужно человеку, чтоб не погрязнуть в толще возможной свободы и ее последствий. Ведь свобода не является легкой ношей. Ее не нужно искать, добиваться. Она внутри каждого из нас. Ни одна инстанция, ни один документ не сделает тебя свободным, если ты сам не ощущаешь себя свободным человеком. Только человек может сломать внутренние стены, которые ограждают его от свободы. Для меня внешние рамки являются лишь отговорками, которые помогают скрыть свой страх перед неизведанной, невообразимой и ненужной полной свободой. Взваливать на свои плечи ношу, которую ты не в состоянии нести, представляется мне крайне бессмысленной идеей.

Каждый раз, когда я возвращаюсь к теме свободы (по своей ли воле или как сейчас), мне вспоминается роман Виктора Гюго «Отверженные», а именно история Жана Вальжана, бывшего каторжника, а в дальнейшем, казалось бы, свободного человека, ведь он получил возможность отправиться туда, куда ему вздумается, и, по сути, был волен делать все, что пожелает, ведь его ум помог ему спрятаться от преследования на долгие годы. Выбравшись из заключения, он обрел такую «свободу», которой не имел, находясь в заключении. Да, после

выхода из заключения Жан какое-то время был свободен. Свободен именно той свободой, которую я считаю истинной. Ему было нечего терять, он был одинок и потерян, нес ответственность только за себя. Но спустя какое-то время Жан потерял свободу, поскольку приобрел что-то другое, возможно, куда более ценное. Он взял на себя ответственность за Козетту, маленькую девочку, которую вырастил, как родную дочь. Она стала его счастьем и его стеной, оградившей его от свободы. Он больше не мог принимать решения исходя только из своих интересов. Жан привязался и снова стал уязвимым. И так происходит всегда. Исходя из этого, я сделала вывод, что истинная свобода никогда не бывает долгосрочной. Это краткий миг, что-то похожее на свободное падение, в результате которого ты не разбиваешься насмерть, а лишь неприятно приземляешься, оставляя себе на память пару шрамов, и снова начинаешь взбираться на гору, с которой уже падал. Зачем это человеку – непонятно. Возможно, вкус свободы для того, кто однажды его вкусил, превращается в своего рода наркотик, болезненную зависимость. А люди ведь вечно стараются избавиться от зависимостей и на каждом углу кричат о том, что готовы помочь друг другу в осуществлении этой цели (даже несмотря на то, что очевидно, что такая помощь скорее является просто «очисткой» человека от нежелательных качеств и возвращением его в рабочий строй, можно ведь убедить себя, что это все искренне, и жить станет чуть приятнее, не так ли?). Так почему же в этом случае это правило не работает? Думаю, этот вопрос еще долгое время будет оставаться без ответа. А для себя я пока что выбираю бесконечный подъем в гору. Возможно, когда-нибудь придет желание сорваться вниз и ощутить всемогущество, но на данный момент мне более чем достаточно того, что мои мысли всегда находятся в свободном полете и я могу выплеснуть их на бумагу, что и делаю сейчас. И совершенно не важно, что об этом тексте (или о любом другом, написанном мной) подумает другой, прочитавший его. Свобода мысли – это единственное, на что мне хватает смелости, и я не позволю этого отнять.

Перечитала написанный текст еще раз – и наконец-то получилось сложить целостную картинку в собственной голове. И стало очевидно, что, сама того не замечая, все свое эссе я косвенно построила вокруг «несовершеннолетия», о котором Кант говорил в своей работе «Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?». Для меня свободу и просвещение можно назвать синонимами, ведь и то и другое представляет собой способность самостоятельно принимать решения, совершать поступки и быть в ответе за последствия. Только вот я говорю о «несовершеннолетии», вызванном не «неспособностью пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого», но страхом. Страхом перед тем, что же принесет эта чертова свобода, о которой все говорят, к которой якобы стремятся, а в итоге делают все, чтобы спрятаться от нее. Эта нелогичная цепочка действий вызвана глубинным ужасом перед самим собой. Боязнью понять то,

что же каждый из нас представляет на самом деле. Поэтому свобода в конечном счете приносит лишь боль. В этом и есть ее антиутопичная сторона.

## Литература

- Гюго, В.* Отверженные / пер. с фр. Э. Выгодской. М.: Азбука, 2013.  
*Кант, И.* Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Избранное: в 3 т. Т. 2. К вечному миру / под ред. Л.А. Калининкова. Калининград: Кн. изд-во, 1998. С. 53–62.  
*Платон.* Символ пещеры (фрагмент из 7 кн. «Государства») // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 295–300.  
*Сартр, Ж.-П.* Стена / пер. с фр. Ю. Яхнина. М.: АСТ, 2014.  
*Сартр, Ж.-П.* Тошнота / пер. с фр. Ю. Яхнина. М.: АСТ, 2013.  
*Сент-Экзюпери, А.* Маленький принц / пер. с фр. Н. Галь. М.: ЭКСМО, 2007.  
*Ясперс, К.* Философия / пер. с нем. А. Судаковой. М.: Канон, 2012.

**Салтыкова Екатерина**  
(«Визуальный дизайн и медиа»)

## ОБМАНЕМ СЕБЯ ПЯТЬ РАЗ?

Порой даже в маленькой, не слишком уютной и пыльной аудитории можно напрячься, поискать себя и в итоге найти. Иронизирую, ибо это всего лишь заблуждение. Скорее, можно пропасть в собственном сознании, хитросплетении паутины иллюзий, заботливо сотканных уставшим мозгом. Что касается вопроса о природе иллюзий – они рождаются в нашем сознании как плод искажений реальности через сенсорную систему нашего организма, будь то психологический фактор у больных на всю голову людей, обманы зрения, слуха и моторики, которыми шутит наше тело, или состояния аффекта у эмоционально нестабильных личностей. Хотя подобные казусы случаются и у тех, кто считает и кого считают более или менее стабильным.

Пожалуй, пора перейти к главному и раскрыть суть моего исследования или что там выглядит за нее. Эта часть будет повествовать о злоключениях и потугах рефлексии участников семинара над незыблемыми истинами и псевдоистинами. Обманем себя, уважаемые!

Раз первый

Решетка и стена видна, темна, тесна моя тюрьма.  
Здесь была я рождена, где жизнь бледна, скудна, пресна.  
По людям – тир, чертей пир, застольный спирт и жир.  
Ум конвоир сливает в сортир, а весь мир за забором секир.

Оруэлл просто раздавил нас всепоглощающим антиутопическим миром, словно без его помощи читатель не поймет, что находится в глубокой дыре, из которой нет смысла подняться. Но, может, автор, напротив, ставил перед собой цель показать, что реальный мир не так плох и все может быть гораздо хуже? Как бы то ни было, «1984» – это утрированная и гиперболизированная сказка о власти имущих жадных жирдяях, грязных совковых столовых и стаде пускающих слюни имбецилов, о мире, где чехарда истин нестабильна, но неизменна в своей априорности. Можем ли мы представить себя частью ее? А причастными к ней? Представить себя частью сказочно-отвратительной антиутопии «1984» у меня не выходит. Извиняйте, товарищ Оруэлл, я пас! Но вот участники, кажется, впечатлились, делая печальные глаза и судача о временах союза. Хотя на самом деле больше печали в этом зрелище.

Почему союз, спрашивается? В наше время ведь более чем достаточно примеров – и ложь претворяется в правду на экранах телевизоров, вдувая левые истины в уши зомбированных слушателей новостей, таких как, к примеру, моя собственная бабуля. Она живет в этом мире телеэкрана, так как физические возможности в ее 94 уже не позволяют видеть мир реальный и выходить в него. И война ведется во благо мира – точнее, война государств представляется исключительно гражданскими распрями и «миротворческой помощью извне», и уже никто не в силах разобрать, кто первый нарушает очередное мирное соглашение. Это я, конечно, о своей южной родине, куда мне так хотелось вернуться и куда, по-видимому, вернуться не суждено – из-за критического положения или из-за того, что возвращаться будет уже некуда, – не суть.

И свободные, казалось бы, люди влачат жалкую рабскую жизнь – по законам, писаным и неписаным, но одинаково интенсивно диктующим рамки, в которых можно быть относительно свободными. Я прекрасно осознаю, что мое самоощущение и вариация действий зависят от ряда ограничений – погодных, рабочих, учебных, социальных и т.д. Я могу наплевать на них – и быть с ними несогласной, но от этого они не перестанут действовать, а результат подобного отношения не заставит себя ждать – простуда после прогулки по осенним лужам в открытой обуви, увольнение после несоблюдения указаний начальства, отчисление за прогулы, неприятие собеседников после агрессивного и резкого поведения. Зная это, отношение к ограничениям меняется. Зачем же жить во вред себе? Гораздо проще носить маски, умело их менять, принимая это за интересную часть игры, оставаясь до конца честным лишь с собой, и, по мере возможности, достигать намеченных целей, внимательно учитывая сопутствующие трудности и подводные камни. Пожалуй, это высшая степень относительной свободы, и ее невозможно отнять. Или я обманываю себя и вас, как Оруэлл?

Раз второй

Две стороны, два цвета,  
Человек же в них один.

Где-то чуть больше света,  
Где-то чуть плотнее дым.

Вопрос слепцов, предпочитающих ложную картину мира реальному положению вещей, не теряет своей актуальности и в «Государстве» Платона. Здесь, как мне кажется, аллегория темной пещеры, кандалов и узников непросвещенности выбрана очень удачно. Это так называемый «иллюзорный плен», страна теней, отброшенных реальностью. Каждый из вас слышал выражение «находиться в плену иллюзий» – и здесь можно узреть его буквальный смысл. Рассмотрим его действие на реальном примере. Моя соседка Зинаида Андреевна – довольно набожный человек. Она видит чудеса божественного происхождения там, где на самом деле работают законы физики, химии и прочих великих наук. Если ее ткнуть в учебник, выданный мне еще в 8-м классе физмата, она лишь сделает глаза размером в пять велосипедных колес, скажет, что все законы его – ересь, и пойдет молиться своему «Хоспади!», ведь ей так приятнее и привычнее существовать. Но, если ей же поэтапно продемонстрировать описанный в так называемой «ереси» химический опыт, попутно рассказав о свойствах действующих веществ, она, безусловно, уверует в его научную силу и на 0,001 процента прозреет. Впрочем, от Платона такая трактовка далека. Смысл же один: в постепенности. Из тени – полутень, потом – в неяркий свет, и только после можно подобраться к свету более яркому. Лишь так можно увидеть что-то иное, кроме ощущения всепоглощающего ошеломления, страха и дезориентации. Это да. Теперь перейдем к нет. Не соглашусь с древним философом, что свойства «плохой души» можно отнести к области непросвещенности. А также с тем, что, даже будучи исконно «зрячими», такие «души» вынуждают свое острое зрение служить их порочности. Области глубокого и беспроглядного мрака разглядеть так еще сложнее, нежели яркий свет. Умный и дальновидный человек никогда не станет абсолютно ко всем бескорыстным, всепрощающим, верным и добрым. Он будет взвешивать ситуацию и выносить решение: как и в какой ситуации ему действовать. Он будет вежлив, добр и толерантен к тем, кто добился его уважения, и безжалостен, холоден и расчетлив к тем, кто заслуживает его презрение и ненависть. Он с готовностью протянет руку помощи настоящему другу, любимому человеку и решительно столкнет в пропасть своего врага. Не тешьте себя: исключительно «порочных» или «непорочных» людей нет, даже среди особо одаренных. Изначально все имеют «среднюю мерзость», и лишь условия играют роль, какую сторону увидите вы. Поверьте, тут я вас не обманываю.

Раз третий

Сто законов, двести правил,  
Кто же их создал, представил?  
Нет таких – хоть общитесь,  
Лучше в зеркало смотрите.



Притча о законе вызывает куда больше интереса и желания говорить о ней, нежели текст Оруэлла, а небольшие театральные постановки участников дают долю поддержки фантазии. Ждать всю жизнь того, что уже тебе принадлежит или не существует вовсе, да еще и узнать о своей слепоте лишь перед смертью – не печально ли это? Печальнее, говорят, только совсем об этом не узнать – так и уйти с вопросом «почему?» на устах. Путь к закону у каждого свой, как и путь к целям. Если желание сильно, а воля крепка – человек дойдет до конца. Уязвимая же личность, подверженная страхам и сомнениям, или не осмелится отправиться в путь, или повернет обратно. Пожалуй, каждый из нас, время от времени, задается вопросом: «оно тебе надо?» Добро, когда ответ однозначный. И гораздо хуже, если он отравлен сомнениями. Сомнения внутри – гораздо коварнее внешних препятствий. Думаю, любого привратника при желании можно обхитрить и обойти. Но если вас гложут сомнения – вы пропали и рискуете потратить большое количество своего драгоценного времени впустую, совсем как старый крестьянин. Полагаю, что цели нужно выбирать сообразно себе и своим силам, постепенно стремиться к большему и не останавливаться на достигнутом. И так – до своего конца. Сожаления – тоже глупое занятие. Чтобы они занимали нас реже, следует руководствоваться моими любимыми принципами: «Из всего возможного – только самое лучшее» и «Не думай о том, как было бы лучше, думай о том, как сделать лучше». Не стоит обманывать себя, что сожаления и ошибки помогут нам стать мудрее и оттого необходимы. Учитесь на ошибках других, это гораздо приятнее и интереснее.

Раз четвертый  
Поиск истины – прекрасен,  
Ведь дает он силы жить,  
И плевать всем, что напрасен,  
Правды ж нам не оценить.

Утопический остров, обитель очевидной истины – почему же все бегут от образа, навеянного Виславой Шимборской? Все просто: потому, что так скучно. Не лучше ли верить в непостижимость миропонимания, в пучину жизненного бессмыслия? Тогда ведь можно придумать какую-нибудь веселую отсебятину и сказать, что так и было, есть, будет, и это моя истина. И рвать горло, защищая ее. Ведь так мы чувствуем себя личностью. Разве, восседая на этом самом стуле на правах участника семинара, где делятся мыслями, мы не возмущаемся, пусть только внутри себя, положениям и высказываниям других участников, которые нам кажутся неподобающими и неправильными? Не желаем доказать и аргументировать свою правоту? То-то же. А теперь представьте, что все, как в Утопии. Чинно, просто, априорно, убедительно и определено. Разве мы бы стали собираться в этой самой аудитории? Ведь все и так ясно, зачем говорить на понятные и всем доступные темы? Это пресно и смешно, к примеру: «Что такое иллюзия? То и то. Верно. Конец диалога». Такое невозможно, знаю, ибо все мы



разные. И это прекрасно. Коверкая текст при прочтении, мы словно смеемся над его невозможностью, и Вислава Бродски не обманет меня ни на миг, что утопический остров может существовать.

Раз пятый  
Человек ужасно глупый,  
В счастье видит рабства пути,  
А свободы надев платье,  
Воет в голос, что несчастен.

Сизиф – дурак, уважаемые. Ну кто, скажите, в здравом уме будет проверять богов на прочность, ежели бы те существовали? Это они еще продешевили. Вот вечная боль – как наказание – гораздо хуже вечного напрасного труда. Если в положении толкающего непрестанно скатывающийся камень еще можно найти что-то положительное: крепкие мускулы, красивый вид с горы, относительно невредимое состояние, момент торжества на вершине, кратковременный отдых во время скатывания валуна и т.д., то в вечной агонии ничего хорошего уже не найдешь. Там ни до чего будет. А напрасный труд не так и страшен. Подобно живут сейчас многие. Взять хотя бы отца. Работает больше, нежели в самом начале, отдувается за весь отдел, а зарплату платят меньшую, чем новичкам-бездельникам в отделе. А что начальству, назначившему себе оклад в 33 миллиона? Им бы урвать кусок, пока фирма не развалилась. Пришли – на все готовое, терять – не жалко. А старым работникам деваться уже некуда: возраст, не везде возьмут. Выхода нет. Вот и толкают свой камень Сизифы, разве что от гордости не распирает, как оригинального героя мифа, что судьбу перехитрил. И ведь радуется своей твердолобости, чувствует себя выше обители богов. А те, наверное, на него в окошко смотрят и ржут, что кони, над Сизифовой чугунной головой. А Сизифу что, он счастливый. Так, по крайней мере, утверждает А. Камю. Или он нас бессовестно обманывает?

\* \* \*

Мы рассуждали об иллюзиях и заблуждениях, абсурде и воображении на примере довольно разнородных текстов, но все они имеют нечто общее: пытаются указать нам на постоянно возникающие в нашем сознании «обманы зрения» и «призрачные» страхи, что связывают нас по рукам и ногам и мешают жить. Жизнь – театр абсурда и иллюзорных мечтаний, не так ли? Делаете ли вы хоть что-то, чтобы изменить такое положение вещей? Отнюдь. Вам это нравится. Вы это культивируете, порой сами не замечая. А потом удивляетесь: а почему так трудно и проблемно живется? Как сказала мне участница семинара, которая работала со мной в паре над рассуждениями о картине В. Ван Гога «Башмаки»: «Ты все делаешь правильно. А смысл в том, чтобы сделать наобум». Да! Эврика! Давайте делать все наобум, в ущерб своей гармонии и интересам! Чтобы потом

жилось как можно более абсурдно – и было над чем порассуждать на семинарах. Прошу. Поживите так, а я с удовольствием понаблюдаю со стороны, отмечу геолокацию очередных грабель, которые треснули вас по многострадальному лбу, чтобы там не ходить. Я все сделаю правильно, занудно, скучно, как мой сухой слог в научных текстах. А ломать нормы и рамки буду тогда, когда мне это выгодно и ничем не аукнется. Я выслушаю любого советчика с удовольствием, проанализирую его слова. Если в них есть резон – приму к сведению, если нет – пусть обманывает себя сам. Как любая творческая личность, я люблю фантазировать и грезить в своих работах, быть может, снах – но никогда за их пределами. Грань сознания – вот что отделяет мировосприятие праздного мечтателя от практического создателя.

**Сазонова Анна**  
(«Культурное наследие»)

## **СВОБОДА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ЛИЧНЫЙ ВЫБОР ЧЕЛОВЕКА**

Рождается ребенок. Самое чистое, безобидное и беззаботное существо в мире. Он растет и с каждым годом на его жизненном пути встречаются различные проблемы и трудности. И чем старше он становится, тем больше на него возлагается обязанностей, а вместе с обязанностями приходит и ответственность. В 10 лет человек ответственен за свою учебу в школе, за получение нужных ему знаний для дальнейшего поступления в университет или колледж, в 20 лет он ответственен за получение полезных навыков и знаний для дальнейшего поиска хорошей работы, а в 30 лет он ответственен за воспитание своих детей. И так на протяжении всей своей жизни человек ответственен за все свои поступки.

Беря на себя определенные обязанности, человек вместе с этим увеличивает свою ответственность и ограничивает свою свободу.

Но тут встает вопрос: «Несем ли мы ответственность перед другими людьми? Или мы ответственны только за свою жизнь?»

Ребенок впервые пошел в школу и получил плохую оценку, студента отчислили из университета из-за несданного экзамена, работника уволили за то, что он не вышел на работу в положенный срок.

Кто за все это несет ответственность? Школьник или учитель? Студент или преподаватель? Работодатель или работник? Кого мы можем во всем этом винить?

Я не скажу, что здесь виновата одна сторона. Я скажу, что ответственность несут все. Ведь есть ответственность «за» и «перед».

Ребенок несет ответственность за то, что не подготовил домашнее задание, а учитель ответственен перед школьником потому, что не смог донести до него материал. Студент ответственен за неподготовленный экзамен, а преподаватель ответственен перед студентом за то, что недостаточно сильно мотивировал студента к учебе. Рабочий ответственен за безответственное отношение к работе, а работодатель ответственен перед рабочим за то, что не дисциплинировал своего сотрудника.

Этим я хочу сказать, что мы ответственны не только сами перед собой, но и перед другими людьми. Но, прежде всего, мы ответственны перед своими поступками, мыслями, поведением. Мы ответственны перед своей жизнью. Ведь кто, как не мы сами, определяет ход нашей жизни и нашу судьбу?

Но современный мир таков, что перед нами открыт целый мир возможностей. Мы сами выбираем, где и кем работать: кассиром или парикмахером; где жить: в мегаполисе или маленькой деревушке; за кого и во сколько выходить замуж: в 20 за первую любовь или в 30 за коллегу по работе. Перед нами слишком много выбора и свободы. И это многих страшит. Ведь согласитесь: куда проще пойти на первую подвернувшуюся работу, жить там, где проще и легче, выйти замуж за того, кого выбрали ваши родители. Куда проще быть, как говорил Кант, «несовершеннолетними». Не уметь самим принимать решения, думать, отвечать за свои поступки.

И тут у меня возникает вопрос: свободны ли мы на самом деле? И что вообще для нас свобода?

На всем нашем жизненном пути перед нами стоит выбор: куда и на кого пойти учиться, во сколько выйти замуж, купить квартиру или дом, как назвать ребенка, куда поехать на отдых.

Но неужели вы на самом деле думаете, что у нас есть право выбора? Неужели у нас на самом деле есть свобода и мы можем сами распоряжаться своей судьбой и нести ответственность за результат нашего выбора?

Мой ответ – нет! У нас крайне редко есть свобода. Но даже если она у нас и есть, то пользуемся мы ею нечасто. Может, мы и выбираем, куда нам поступить, куда пойти работать, какое имя дать ребенку и в какую страну поехать отдыхать, но «поступить», «работать», «назвать ребенка» – это не наш выбор. Этим я хочу сказать, что мы почти «обязаны» поступить хоть куда-то, дать хоть какое-то имя ребенку и пойти на хоть какую-то работу.

Думаете, меня бы поняли и поддержали мои близкие и друзья, если бы я сказала, что вместо поступления в университет я хочу поехать в Индонезию смотреть за слонами на пять лет? Или что я не хочу идти на работу и пытаться строить карьеру, а хочу быть домохозяйкой или уйти в монастырь? Честно говоря, я даже боюсь представить реакцию моих близких. Ведь я как человек,

живущий в обществе, ограничена рамками и стандартами данного общества. А если я выйду за эти рамки, то столкнусь с полным непониманием.

Ведь, прежде всего, быть свободным – значит быть бесстрашным, мужественным, решительным, сильным и самостоятельным. Джим Моррисон как-то сказал: «Мне кажется, что это ложь, когда люди утверждают, что хотят быть свободными, настаивают на том, что свобода для них – нечто самое желанное, святое и драгоценное. Но ведь это чушь собачья! Людям страшно становиться свободными, они цепляются за свои цепи».

Как мне кажется, быть свободным – это значит не бояться осуждения, упреков, идти наперекор общественному мнению и, самое главное, нести огромную ответственность.

Б. Шоу говорил: «Свобода означает ответственность. Вот почему большинство людей боится ее».

В рассказе В. Быкова «Катастрофа» мы можем увидеть свободного человека Казака. Это главный герой рассказа. Казак живет на улице, питается тем, что найдет в мусорных баках, одет «лишь бы во что, а из памяти стерлось его имя и незавидная биография». Можно сказать, что этот человек свободен. Но ведь есть свобода «от» и свобода «для». Да, Казак свободен от общественного мнения, от обязательств, от налогов, от ответственности. Но есть ли у него свобода «для»? Свобода для того, чтобы купить себе эту бутылку водки, на которую он так долго копил? Может ли он быть свободен для того, чтобы найти себе жилье, а не спать в темном уголке подвала? Может ли он купить себе одежду, а не носить спортивные штаны с ярко-красными лампасами который год подряд?

Нет, у Казака такой свободы нет! Возможно, Казак и счастлив в своем собственном мире. Ведь у него нет ответственности ни перед кем и ни перед чем, особенно перед своей жизнью: где спать, что есть, что носить, как звать – все равно! Он даже имени своего не помнит. Но нужна ли вам такая свобода?

Давайте вспомним момент в произведении А.П. Чехова «На Трубной площади», когда старуху-болонку продавали из-за того, что ее хозяйке понадобились деньги на «кофий». В данной ситуации все оказались в «неволе». Хозяйка вынуждена продать свою собаку из-за банкротства. Она оказалась в безвыходном положении и ей ничего не оставалось, как продавать собак да кошек. Определенные жизненные трудности загнали ее в тупик и лишили всякой свободы. Старуха-болонка тоже пострадала от рук своей хозяйки. Она «плачет». Да, плачет. Но разве в этом есть какой-то смысл? Ее на старости лет предала ее хозяйка, которая была ответственна за жизнь этой несчастной болонки. Но единственное, что остается старухе-болонке, – это стоять на рынке вместе с больным и пьяным лакеем и плакать.

Честно сказать, меня этот момент в тексте удивил больше всего. Для меня непонятно, как можно бросить на старости лет бедную болонку? Как можно бросить того, кто в тебе так нуждается?

Поразил меня этот момент, скорее всего, потому, что я уже три года помогаю бездомным животным. Беру этих «бедолаг» с улицы, лечу их и пристраиваю в новые семьи.

Две недели назад я шла в университет. На дорогу прямо ко мне навстречу выползла кошка на трех лапах. Передняя ее лапа была вывернута в противоположную сторону. И как вы думаете, что я сделала?

Помогать бездомным животным – мой осознанный выбор. Да, три года назад, когда на меня впервые легла ответственность за чью-то жизнь, пусть даже кошачью, мне пришлось лишиться себя всякой свободы. Три года назад у меня был выбор и у меня была свобода. Брать – не брать, помогать – не помогать, спасти или пройти мимо. И я сделала свой выбор. Я лишила себя свободы на многие вещи: на личное время, на выбор, на «детскую» безответственность. И все изменилось!

Теперь скажите мне, могла ли я не подобрать эту кошку со сломанной лапой, пройти мимо? Ответ очевиден.

Думаете, у меня была свобода или право выбора? У меня их не было! Взяв на себя ответственность помогать всем, кому смогу, я лишила себя всякой свободы. С этим выбором не только ограничилась моя свобода, но и поменялось мое отношение к миру, к самой себе, да и отношение людей ко мне тоже изменилось.

Среди моих друзей, одноклассников, родственников, соседей меня никто не может понять. Никто не может понять, почему я трачу свои деньги, свои нервы на помощь «каким-то» животным. Но ведь никто не понимает, что тратится в первую очередь мое время, которое так быстро и незаметно уходит...

И мне непонятно. Неужели за мою ответственность, за мою неэгоистичность, доброту и сочувствие меня должны упрекать и осуждать? Неужели я делаю что-то не так?

Эти вопросы озадачивали меня не раз. И зачастую на них не находилось ответа. Это, конечно, прекрасно, когда большой уличный кот превращается в домашнего любимца, который всегда обогрет и накормлен. Но ведь между «от» и «до» есть то самое «между». «Между», которое полно боли, безысходности, потери надежды и смысла. И иногда эта ответственность настолько тяжела, что хочется сдаться.

Но совсем недавно мне стало понятно, что «мое увлечение» дало мне. И этого мне в такой мере на сегодняшний день не дало ничто. И это – ответственность. Это слово теперь со мной повсюду и всегда. Я поняла, что эти пушистые комочки научили меня ответственности. И эта ответственность огромна для меня. Ведь ответственность за их жизнь, за их здоровье, за их дальнейшую судьбу лежит на мне. И эта ответственность многому меня научила. Научила не сдаваться, когда кажется, что уже все потеряно и нет сил, она научила меня бороться, научила меня стойкости, пусть она и лишила меня во многом свободы.

Пусть ответственность и лишила меня свободы, но она заставила меня повзрослеть. Она заставила меня по-другому посмотреть на многие вещи и на людей, которые меня окружают. Она дала мне уверенность во мне и в моих силах. Она дала мне самоуважение и силу. Она дала мне решимость и самоконтроль. Она дала мне смысл жизни. Смысл жить не только ради себя и своих интересов, но и жить ради тех, кто во мне нуждается и кому я необходима.

Все, что было сказано мною в данном эссе, показывает, что свобода и ответственность определяются личным выбором каждого человека. И этот выбор есть у всех. И по какой дороге пойти, также выбирает каждый сам. Пойти по первой дороге и взять на себя ответственность, ограничить свою свободу и на протяжении всей жизни быть сильным и мужественным – или пойти по второй дороге и жить беззаботной жизнью, не зная таких слов, как «ответственность» и «свобода».

Два смысла в жизни – внутренний и внешний.

У внешнего – семья, дела, успех;

А внутренний – неясный и нездешний –

В ответственности каждого за всех.

*Игорь Губерман*

### **Литература**

*Кант, И.* Ответ на вопрос: что такое просвещение // Собр. соч.: в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 8. С. 29–37.

*Чехов, А.П.* В Москве на Трубной площади // Повести и рассказы. М.: Просвещение, 1986.

*Быков, В.* Катастрофа / пер. с бел. Н. Ванкаревич. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.e-reading.club/book.php?book=9736> Дата доступа: 1 октября 2015 г.; 13:30.

*Губерман, И.* Цитаты. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cpsy.ru/cit1192.htm> Дата доступа: 28 сентября 2015 г.; 14:45.

*Моррисон, Д.* Джим Моррисон и The Doors. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://jim Morrison.ru/intervyu-s-dzhimom-morrisonom/intervyu-liz-dzheims-s-dzhimom-morrisonom-chast-1> Дата доступа: 1 октября 2015 г.; 11:50.

*Шоу, Б.* Афоризмы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.orator.ru/shaw.html> Дата доступа: 30 сентября 2015 г.; 16:25.

**Старовойт Василина**  
(«Мировая политика и экономика»)

## **ТОЛЬКО ОСОЗНАВ ПРАВИЛА СВОБОДЫ, МОЖНО ЕЕ ДОСТИЧЬ**

Придя сюда в первый раз, я не знала, что меня ждет. Ожидала изучения какого-либо языка или понимания, что же такое сам язык и само мышление. Когда Алексей попросил сесть в круг, я поняла, что курс «Язык и мышление» будет похож на курсы, которые я проходила еще до поступления в университет. Я была примерно знакома с методом преподавания и поэтому чувствовала себя более уверенно и комфортно. Мы читали тексты, связывая их между собой, отображали прочитанное на рисунках. Перед нами стояла задача понять, что же такое свобода. В этом мы попытаемся разобраться и сейчас. Что же такое свобода для каждого из нас? Для меня – это свобода слова, действий и мыслей. А еще это доверие. Что может быть лучше, чем полное доверие со стороны близких? И кто не хочет быть свободным всю жизнь. Думаю, что мне это удалось, так как, опираясь на собственный пример, мне всегда старались доверять, и это придавало сил каждый раз доказывать всем, что во мне не ошибаются. У меня нет страха рассказывать о том, что я делаю и с кем общаюсь. Ведь страх – наш самый главный враг. Это то, что нас сдерживает, а сдерживая себя, я не могу считать себя свободной. Он находится с нами постоянно. В метафорическом смысле пещера – это и есть наш страх, в котором мы сидим каждый день, как и герои Платона. Сидим и не хотим выйти на путь просвещения. Мы не только боимся выйти из своих пещер, но и теряем возможность творить и развиваться.

Я помню, как на семинаре мы рисовали свои представления о прочитанном тексте Платона. Наша группа, так же как и многие, рисовала людей, боявшихся выйти на свет. И я подумала: «А вдруг есть выход: выйти из своих пещер, ощутить свободу». Знаете, я думаю, что выход – это творчество. Почувствуйте сладкий вкус свободы в искусстве. Мы можем воплотить в жизнь что угодно и когда угодно, мы ни от кого не зависим, мы свободны в своих мыслях, у нас нет страха. Мы подключаем воображение, где воображение – наш маленький мир; включив его, можно почувствовать себя властелином, властелином своего маленького мира. Доказательством этому будут знаменитые художники. Например, Эдвард Мунк и его картина «Крик», где все его странности, осуждаемые обществом, были позади, где все эти странности и весь свой страх он отобразил в своей картине. Пабло Пикассо и его знаменитая «Герника». Эта картина считается шедевром, однако мне, человеку, не особо понимающему в искусстве, это искусство кажется непонятными каракулями человека с нарушенной психикой. И я уверена, что таких людей, как я, много, много кто осуждает и критикует, обсуж-



дает жизнь художников, хотя, несмотря на эти обсуждения и где-то негативные в их адрес слова, поистине счастливыми людьми были именно эти творческие знаменитости. Вы спросите, почему? Я отвечу, что счастье – это не только деньги, это свобода и отсутствие страха быть осужденным. Словом, если вы хотите обрести счастье, то не бойтесь, будьте более раскованны и ощутите вкус свободы. Но нельзя исключать тот факт, что некоторым людям не нужна свобода. Я в том смысле, что многим удобно быть в зависимости от кого-то, так как им не надо нести на себе ответственность за что-либо, проще стоять за чьей-то спиной. Даже обращаясь к истории, можно заметить, что многие рабы не хотели уходить от своих хозяев, так как те давали им кров, кормили их. Они привыкли быть под чьей-то опекой, они попросту не знают, что им делать со свободой, как быть, как прокормиться, они были к этому не приспособлены. Конечно, мы живем в современном мире, с большим количеством постоянно развивающихся технологий. Но суть остается та же: многие боятся быть свободными, нести ответственность и не умеют пользоваться свободой. А умение этим пользоваться – великое достояние каждого человека.

Только с первого взгляда кажется, что легко быть хозяином своей жизни, делать, что хочется и не слушать никого. Все же это не так просто, многие совершают множество ошибок, думая, что ничто не может их ограничить и никто не сможет посягнуть на их свободу. Вероятно, из-за этого и совершаются преступления, но это только мои предположения, ведь, совершая преступления, мы сами себя подталкиваем к посягательству на свободу другого человека. Совершать преступления или нет – это дело каждого. Разумеется, можно понять, что так легко относиться к выбору в пользу преступления нельзя, но есть такое понятие, как свобода выбора. Мы сами вправе выбирать свою дорогу. Какую выберем, по такой будем следовать всю свою жизнь. Видимо, это нам и хотел показать художник, который в своей картине отобразил четыре дороги, четыре выбора своего жизненного пути.

Также я считаю, что свобода – врата, которые надо пройти. Как-то нас попросили на занятии написать, как бы мы назвали эти врата, и только сейчас, пройдя курс «Язык и мышление», я поняла, как бы я смогла назвать их. Я думаю, что не имеет значения, в какой последовательности они будут стоять, так как наша главная цель – это врата под названием «Свобода». Итак, первые врата я бы назвала «Выбор». Прежде чем начать говорить о свободе, следует понять, хочешь ли ты эту свободу или же комфортнее быть под чьей-либо опекой. А может, ты сделаешь выбор не в пользу свободы, а в пользу чего-либо другого, выберешь ту дорогу, по которой будешь идти на протяжении всей жизни, ты сделаешь свой выбор. И он не сможет быть правильным или нет, никто не должен тебя осуждать, потому что это твое право выбора. Следующие врата называются «Страх». Если ты решился сделать свой выбор в пользу свободы и приблизиться к ней еще на шаг, то ты должен перебороть свой страх. Потому что ты не сможешь быть

свободным, находясь в тех рамках, которые тебе ставит страх. Только поборов его, ты сможешь пройти эти врата и следовать дальше. Если ты это сделаешь, то дальше тебя ждут врата «Благоразумие». Будучи свободным человеком, ты должен понимать, что надо всегда держать себя в руках, не поддаваться соблазну попробовать что-то запретное, например, не пробовать наркотики, под действием которых ты будешь танцевать всю ночь. Ты должен помнить, что нельзя тратить свои сбережения на вечеринки, лучше подумай о ближнем. Ведь когда-то и тебе может понадобиться его помощь, так что, шествуя навстречу свободе, будь благоразумен! Следующие врата – «Ответственность». Свобода и ответственность связаны невидимой нитью между собой. Будь ответственным за свои слова, за свои действия, за своих младших товарищей, а самое главное – за самого себя. Способность отвечать за свои действия – та черта, которая отделяет подростка от взрослого человека. Если ты хочешь ощутить свободу, всегда следует помнить об этом. Наконец, мы стоим у подножья врат «Свобода». Самых последних из всех. Свобода – наша цель, в которой мы должны были разобраться, разобраться в том, что надо делать и какими надо быть, чтобы стать свободными и при этом не наделать необратимых ошибок. Именно поэтому врата «Свобода» были самыми последними, будто мы наконец достигли нашей цели, осознав, что же все-таки для этого требуется.

Подводя итог, хочется сказать большое спасибо курсу, который я прошла. Мне кажется, что благодаря этому я осознала, что значит быть свободной. Конечно, у каждого человека свое представление о свободе, но даже для самого себя иногда сложно определить некоторые понятия, например что такое свобода. Читая тексты, работая в группах, я смогла разобраться в первую очередь в самой себе, понять, что такое свобода. Когда я писала это эссе, я проходила эти врата, так как эти врата были преградами, которые я должна преодолеть в реальной жизни, чтобы стать свободной. Так что, если вы хотите ощутить вкус свободы, то обязательно следуйте правилам, которые вы сами же и придумали!

### *Литература*

- Платон. Символ пещеры (фрагмент из 7 кн. «Государства») // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 295–300.
- Кафка, Ф. Перед законом // Мастер пост-арта: авторский сборник. СПб.: Азбука; М.: Азбука-Аттикус, 2014. С. 72–73.
- Знаменитые картины мира. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.adme.ru/hudozhniki-i-art-proekty/samyie-strannye-kartiny-328505/> Дата доступа: 17 октября 2015 г.; 18:30.

**Чайка Вероника**  
(«Визуальный дизайн и медиа»)

## **ПОЗНАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ. ТЕКСТ ЛАО ЦЗЫ «ДАО ДЭ ЦЗИН»**

Если вначале было слово, значит ли это, что все можно объяснить? Как же много вопросов у человека к этому миру! И если есть вопрос, то где-то должен быть ответ. Ведь все имеет как минимум две грани. Но что, если есть то, что не имеет ни сторон, ни объема, ни ответа? Как внутренняя свобода человека. Она не зависит от обстоятельств и окружения, это внутреннее пространство неограниченности. Идею заветной свободы, к которой стремится человеческое существо, я нашла в книге Лао Цзы «Дао дэ Цзин». И поставила для себя задачу объяснить то, что очень сложно выразить в словах и при этом быть понятным. Дао – это то, что не может быть названо. Как же описать то, что нельзя выразить в словах? Истина – вне слов, слова лишь укрывают ее в понятные образы. Как говорить о том, что нельзя постигнуть умом? Что нельзя услышать и увидеть... И тем не менее книга Дао дэ Цзин говорит об этом. «Дао, которое может быть выражено словами, не есть постоянное Дао». Ну что же, поговорим об этом? Здесь можно улыбнуться. Такой своеобразный вызов: найти то, что скрыто. Отправиться в путешествие, не имеющее ни начала, ни конца. Расставить для себя указатели и следовать по ним. Так человек пытается постигнуть мир внутри самого себя. И так мы приступаем к поиску истины. Что такое внутренняя свобода, если она похожа на Дао?

«Дао дэ Цзин» только на русский язык была переведена множество раз. Даже это говорит о сложности интерпретации многочисленных смыслов. И сколько споров было связано с этой книгой! Начиная об авторстве и заканчивая трактовкой каждой фразы. Сам текст «Дао дэ Цзин» в поэтической форме рассказывает о гранях жизни людей и о тех запредельных местах внутри самого человека, куда он не решается ступить. Он наполнен метафорами и сакральным смыслом. О единстве души и тела, о познании жизни в ее простоте. О звуках, цветах, вкусах и волнении сердца. О том, на что мы смотрим и не видим, о том, что мы называем, но не знаем. Если говорить словами Канта: «Вещи в себе непознаваемы». В свое время он писал о том, что все, что мы познаем, субъективно и ограничено восприятием нашего ума. Время и пространство – не есть идея или понятие. Их происхождение эмпирическое. И для изучения формы и пространства нам недостаточно математики, геометрии и арифметики, и вещи в себе так и остаются для нас скрытыми. И вновь возвращаясь к тексту Дао дэ Цзин: в нем есть даже руководство для правящих. Как управлять государством мудро? Эта книга не перестает распускаться тысячами цветков. Играет всеми оттенками мудрости.

В ней можно найти ответы на множество вопросов. И что же такое Дао? «Дао пусто, но в применении неисчерпаемо». Как мир непостижим и как небо необъятно. Помните, как в детстве мы часто играли с невидимыми предметами, пили невидимый чай, ели невидимые сладости, разговаривали с нашими игрушками и слышали их ответы? И это было так естественно и не вызывало никаких вопросов. В нашей взрослой жизни мы все так же играем, но здесь есть материальные очертания. Но суть всего не изменилась. Все едино и состоит из одного пространства: как предметы, так и то, что мы не видим. Так и Дао: оно пусто, но и наполнено. Так я вижу идею свободы в ее безусловности. Она есть, и она просто есть!

Я думаю, если бы состоялся разговор Лао Цзы и Канта, он мог бы быть весьма интересным. Не будем сейчас думать о культурной и временной пропасти между ними. Важно лишь то, что есть те вопросы, которые в свое время задавал Кант, и то, что написал еще за 500–600 лет до Рождества Христова Лао Цзы. Можно представить, как они встретились в каком-нибудь кафе и за чашечкой чая мирно бы вели беседу. О чем бы они говорили? А быть может, они бы и вовсе молчали, пили бы чай и смотрели на деревья за окном. Но давайте представим, что мы слышим лишь часть разговора. Что бы мы для себя узнали?

– Поэтому мне пришлось ограничить знание, чтобы освободить место вере... – подняв брови вверх, сказал Кант.

– Тот, кто знает, не говорит. Тот, кто говорит, не знает, – сказал Лао Цзы, и они оба погрузились в молчание.

Этот вырванный фрагмент разговора не случаен, он еще раз напоминает нам о том, что слова имеют множество ступеней восприятия. И как долго бы ни говорили философы и мыслители, то, что остается за разговором, всего дороже. Самое интересное остается в паузах между фразами. В этой тишине можно услышать саму жизнь. «Рассказывают, однажды Будда давал “безмолвную проповедь” – он держал цветок и созерцал его. Через некоторое время один из присутствовавших, монах по имени Махакашьяпа, заулыбался. Говорят, он был единственным, кто понял эту проповедь».

Что же мне видится в тексте Дао дэ Цзин явным – свет внутренней свободы. То, что многие века беспокоило и волновало множество философов и не давало покоя тревожным умам. Эта свобода начинается внутри каждого и не заканчивается границами материального мира. По сути, она, как и Дао, не может быть высказана в той мере, чтобы постигнуть ее глубину. Как образно это написано в стихотворении польской поэтессы Виславы Шимборской «Разговор с камнем»: «Стучусь в дверь камня». Так человек пытается постигнуть мир внутри самого себя, идя все дальше и дальше от источника. «Всей поверхностью обращаюсь к тебе, а всем нутром лежу, отвернувшись». Почти неопишная попытка рассказать о встрече с тем, частью чего ты уже и так являешься. Словно ты пытаешься войти туда, где ты уже есть. Но ты не знаешь этого, потому что ты не можешь

посмотреть со стороны. Ты в рамках своего видения. И все, что ты можешь, – это ходить и изучать это пространство. И искать дверь, которой нет. И в самом конце стихотворения камень, неподвижный и спокойный, отвечает: «У меня нет дверей».

Так и для внутренней свободы нет дверей. Нет стен и нет границ. Но как же прийти к этому? Как войти в дверь, которой нет? Если отвечать книгой Дао: ты уже здесь! Не стучи! Для тебя всегда открыто. Главная мысль книги мне видится в том, чтобы обрести внутреннюю безграничность. Понять, что человеческая форма не конечна. И что можно прийти к единству с миром, просто обратившись к внутренней тишине. Без суждений, без оценок, без реакций... Таким образом стать свободным от бесконечных беспокойств ума. Выйти за пределы очерченного нами круга.

И что же там? Бесконечность – непостижимая, вечная, ее можно увидеть в глазах человека. Это и есть та дверь, которой нет. В нее не нужно стучаться, не нужно вопрошать, просто закройте глаза.

Иду с Свободой налегке  
С Непостижимым в рюкзаке.

### *Литература*

*Лао Цзы*. Дао дэ Цзин. Книга пути благодати. М.: Мысль, 1972. С. 1–81.

*Кант, И.* Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского сверен; и отредактирован Ц.Г. Арзаканяном и М.И. Иткиным; примеч. Ц.Г. Арзаканяна. М.: Мысль, 1994.

*Толле, Э.* Новая земля. Пробуждение к своей жизненной цели. М.: Рипол Классик, 2014. С. 6.

*Шимборска, В.* Разговор с камнем [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sihhi.ru/2014/01/23/7158> Дата доступа: 2 октября 2015 г.; 23:10.

**Зенович Александра**  
(«Медиа и коммуникация»)

## **СВОБОДА И СОВЕРШЕННОЛЕТНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА, ПУТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ**

В наше время понятия свободы и ответственности тесно связаны с жизнями многих людей. В современности сам мир представляется нам более свободным, чем в прошлом. Молодежь чаще воспринимает его как пространство больших возможностей, место, где каждый волен и свободен в выборе, начиная от выбора работы и заканчивая выбором суждений.

Однако за всей уверенностью в существовании этой самой свободы часто можно увидеть молодых людей, не знающих, что делать в жизни, идущих несмело, запутавшихся в информации, мнениях и не умеющих выражать свои мысли, а возможно, и не пытающихся мыслить. Имеющие возможность стать свободными, но не имеющие воли и ответственности эту свободу обрести.

Несмотря на то что наш мир изменился, появились новые возможности и пути достижения лучшего, многие все еще не в состоянии воспользоваться всеми этими благами, не имея самостоятельности и смелости применить свой собственный разум.

Подобную проблему описал Иммануил Кант в эссе «Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?»: общество, живущее в постоянном опекунстве, скованное кандалами готовых формул и решений и не имеющее смелости ступить и шага в направлении самостоятельности в делах своего разума, парализованное своей ленью и трусостью. Это состояние человека он называет несовершеннолетием. Я бы сказала, что подобное несовершеннолетие мы наблюдаем и в настоящее время. «Если у меня есть книга, мыслящая за меня, если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне такой-то образ жизни, и т.п., то мне нечего и утруждать себя, – так описывает Кант образ мыслей подобного человека. – То, что значительное большинство людей (и среди них весь прекрасный пол) считает не только трудным, но и весьма опасным переход к совершеннолетию, – это уже забота опекунов, столь любезно берущих на себя верховный надзор над этим большинством». Мне видится, что подобное опекунство все еще актуально. Лень и трусость все же не возникают сами по себе, а формируются под воздействием окружающей среды и воспитания, которое наряду с семьей выполняет система образования.

Каждый ребенок начинает свой путь в образовании именно со школьной парты. Можно сказать, что именно здесь юный человек должен получить свои первые знания о том, как нужно использовать разум, свои первые ответы на вопросы, научиться решать проблемы. Однако можно ли сказать, что современное белорусское школьное образование – или образование в целом – ведет к достижению совершеннолетия и свободе разума? Вопрос трудный. На мой взгляд, наибольший упор в школьном обучении сейчас делается на предоставление готовых знаний и решений. В письменных работах, например, от школьников вовсе не требуется анализировать и сопоставлять, а итоговые работы сводятся в основном к пересказыванию выученного материала, копированию авторских идей и вычислению по готовым формулам. Основываясь на таком обучении, часто формируется именно неумелое использование собственного разума. Это походит на некоторое оберегание школьников от собственного мнения, развития творческих способностей, некое опекунство, подобное описанному Кантом.

В современности количество информации стало невероятно огромным и возможностей эту информацию получать быстро также много, потому мы уже не столько нуждаемся в зазубривании готовых материалов, сколько в умении анализировать и развивать критическое восприятие, иметь творческий подход к применению знаний.

Однако в школах мы видим, что по-прежнему учеников готовят не к самостоятельности в суждениях и действиях, а к копированию и быстрым ответам. Это приводит к тому, что выпускники и в собственной жизни, имея уже привычкой опираться на чужое мнение, ищут наиболее легкие пути существования, не изобретают собственные интерпретации, не могут обрести свободу не только внешнюю, но и внутреннюю: «С малых лет у них там на ногах и на шее оковы, так что людям не двинуться с места, и видят они только то, что у них прямо перед глазами, ибо повернуть голову они не могут из-за этих оков».

С малых лет, не развивая навыков анализа, молодежь оказывается заключенной в определенные рамки, уже заданные кем-то, получая одностороннее представление об изучаемой информации, трусливо используя уже готовые примеры мышления. Не привнося новых, свежих идей и, соответственно, не возлагая на себя какую-либо ответственность. Отчасти это напоминает платоновское понимание мира, где человек видел не исходную картину действительности, но только ее конкретную интерпретацию и тем самым был уже ограничен в своих суждениях.

Система образования здесь служит институтом, формирующим целые поколения, и потому может и должна быть сознательно управляемой. Используя определенные методы обучения, можно развить самостоятельность или же, наоборот, – поощрить леность и обучить только готовым решениям. При умелом ее использовании можно заложить фундамент, основы совершеннолетнего восприятия мира, и, таким образом, школьное образование сможет формировать ту самую самостоятельность и свободу суждений у будущих поколений.

Подобный инструмент воспитания можно и нужно использовать способом разумным, и тогда наше общество сможет найти более короткий путь к формированию совершеннолетия.

## Литература

- Кант, И.* Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Избранное: в 3 т. Т. 2. К вечному миру / под ред. Л.А. Калининкова. Калининград: Кн. изд-во, 1998. С. 53–62.
- Платон.* Символ пещеры (фрагмент из 7 кн. «Государства») // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 295–300.



**Концевенко Анастасия**  
(«Медиа и коммуникация»)

## **ИЛЛЮЗИИ. СЕМИНАР**

Такое огромное количество букв, складывающихся в мысли, да еще и на бумагу, да еще и ручкой, у меня случилось в последний раз в классе эдак десятом, наверное. И там было что-то среднее между «как я провел это лето» и «моя будущая профессия». Что вызывало больше чувство сырости в мыслях и однотонное перелистывание словаря, нежели возможность выплеснуть свои мысли в поток эмоций и красочности. Но отойти от норм написания было сравнимо с предательством родины. Честно, все очень серьезно. Никаких отхождений от стандартов. Конечно, возможно, лишнее перелопачивание книг с синонимами и орфографией не прошло даром, но и любви к сочинениям у меня также не проснулось.

Но что особо хотелось бы отметить (и что было мной сказано на самом последнем занятии) – это слова нашего преподавателя: «Все, что вы напишете, – правильно. Любая мысль имеет право существовать». И тут я начинаю мысленно чувствовать раскрытие крыльев за спиной, разминаю шею и кулаки и ощущаю, как по венам начинает бурлить раскрепощенность, разбавленная хорошо настоявшейся уверенностью в себе.

Приступим.

Знаете, мы всемогущие. Мы вооружились буквами, текстами, мазками красок с картины, фантазией – и начали творить масштабные виденья того, что рождалось у нас в головах. Каждый из нас, в некоторой степени, персональный уникальный Бог. Мы сотворяем такие космические детали, героев и события, на которые способны наши души. И более того, это все мы явственно видим с разных точек зрения, что придает нашим историям еще больше уникальности, изысканности и неповторимости.

Люди, которые оживили старые ботинки, увидели в несомненно великой, но все же одной в своей сути картине одиннадцать (или около того) разных историй, разных персонажей, разных судеб и жизней, поверили в них. Или те же самые люди, которые с точностью и восхитительной детализацией смогли описать персонажей, которых нет в тексте, – это бесспорно талантливые люди.

Но самое чудесное, что все эти истории рождались из воображения. Брались за фундамент великие произведения и на их основе возводились масштабные и единственные в своем роде высотные дома, декорированные избушки или современные и утонченные здания. И все такие разные. Это невероятная продланная магия.

Мы сами сочиняем, продумываем, оживляем эти миры. Мы великие и всемогущие иллюзионисты. А самое важное: каждый из нас уникален.

Но, с другой стороны, это же мое мнение, моя персональная болтовня. А Федосия Степановна из первой квартиры моего подъезда долго бы смотрела, сузив густо накрашенные глаза, на все наши постановки про башмаки, попытки увидеть то, чего нет на картине Ван Гога, или тех, о ком не написано в текстах, восторг от криво завязанных шнурков или жалкие попытки похулиганить с поэзией. Плюнула бы на это все безобразие, покрутила бы пальцем у виска, пробормотала что-то о лодырях и плачущей психбольнице и неспешно бы вернулась к убогому – ах, простите! – великолепному телевизионному сериалу. «Зря потраченное время» – последняя мысль, которая бы проскочила у нее перед тем, как забыть об этой встрече навсегда.

\* \* \*

Суббота. Приблизительно около одиннадцати утра и, что странно, я самая первая пришла на семинар. Обычно всегда задается вопрос, как и позже последовало у нас: чего вы ждете от этих занятий? Первым пунктом, но не по значимости, у меня шла возможность удрать с ненавистой работы. Эта отработка слишком меня гнетет и убивает хорошие мысли, поэтому пропускаем этот пункт для дальнейшего разъяснения. Следующее: я действительно люблю учебу в ЕГУ. Это именно то место, куда мне хочется приезжать ради новых предметов и сдачи сессии (хоть и нервное это мероприятие). Мне нравится изучение новых предметов, получение знаний и раскрытие в себе возможностей к действию. ЕГУ представляется мне таким тягачом, который вытаскивает из твоей сущности все творчество, на которое ты способен или думаешь, что способен, а делаешь больше, чем ожидаешь. И поэтому – относим это к пункту три – то, что предлагает университет к дополнительному изучению, молниеносно вызывает интерес. И вот он, главный пункт моего списка: «Интерес. Что я могу, что узнаю и смогу ли я, черт подери, то, что узнаю». Простите за грубое словечко, я все-таки не пират, но это моя прямая цитата из тетради. Эх, никуда не деться, слова автора все же.

А если все-таки сосредоточиться и ответить на поставленный вопрос, что же все-таки ожидалось получить после завершения семинара, то я это получила. Общение, вдохновение, желание действовать и знания, что вокруг еще есть удивительные люди с замечательными внутренними мирами и океанами мыслей. Спасибо!

**Мария Короткевич**  
(«Медиа и коммуникация»)

## **ВРЕМЯ В ИЛЛЮЗИИ И ИЛЛЮЗИЯ ВРЕМЕНИ**

Как течет время внутри иллюзии? Течет ли оно вообще? Ведь текучесть предполагает направление и постоянный динамизм. А воображаемое время может замирать, совершать скачки, рывки и отклонения в любую сторону. Для начала разберемся, на каком поле будут проходить наши размышления, то есть с понятием иллюзии.

Согласно Иммануилу Канту, иллюзия – это игра нашей души с чувственной видимостью, такое заблуждение, которое остается даже тогда, когда мы осознаем, что мнимого предмета на самом деле нет. Обман чувств, напротив, имеет место тогда, когда видимость исчезает, как только мы узнаем, каков предмет на самом деле. Одежда, цвет которой выгодно оттеняет лицо, – это иллюзия, румяна – обман. Это описание идеально подходит иллюзии в узком понимании, визуальной иллюзии (основу термина «иллюзия» составляет латинское слово *lux* (*lucis*) – свет). Искаженное восприятие порождает несоответствующие действительности образы.

Характерной чертой иллюзии называет ее происхождение из человеческого желания Зигмунд Фрейд. «Мы называем веру иллюзией, когда к ее мотивировке примешано исполнение желания, и отвлекаемся при этом от ее отношения к действительности». Здесь мы видим расширение феномена иллюзии, включение в него эмоционального и волевого фактора. В свете такой позиции распространенное стремление принимать желаемое за действительное можно считать склонностью к иллюзиям.

Мы привыкли к тому, что иллюзия маскирует нечто, обычно неприятное или нежелательное. А не видеть полную картину мира – тоже иллюзия?

Оруэлловский старик-прол помнил кучу мелочей, но не мог сделать общего вывода. «Случайные свидетели старого мира не способны сравнить одну эпоху с другой. <...> Они подобны муравью, который видит мелкое и не видит большого. А когда память отказала и письменные свидетельства подделаны, тогда с утверждениями партии, что она улучшила людям жизнь, надо согласиться – ведь нет и никогда уже не будет исходных данных для проверки». Далеко ходить не нужно: каждый день нас встречает поток разрозненной и фрагментарной информации, бытовые дела, мелкие проблемы, требующие эмоциональных, интеллектуальных и физических затрат. Это тормозит, зашоривает, лишает сил, не неся смысла.

«Только следуя иллюзорной концепции человечества, можно вообразить себе человечество, лишенное иллюзий». В широкой трактовке иллюзий к ним

можно отнести всевозможные виды мифов и сказок, фантазий и сновидений, а также воображение и в каком-то смысле само мышление. Ведь разум не всегда воспринимает идеи и явления объективно: он ограничен предыдущим опытом, особенностями окружения, физическими свойствами, наконец. То есть процесс создания иллюзий, их восприятия и даже обучения и социализации с помощью «нереальных» образов неотъемлем от человеческой жизни, осознаем мы это или нет.

Определив иллюзию как искажающий (улучшающий, маскирующий, корректирующий) и неизбежный покров реальности, мы можем рассмотреть ее взаимодействие с феноменом времени. Альфред Шюц утверждает:

«Воображающее Я способно, в своих фантазиях, уничтожить все свойства стандартного времени, за исключением его необратимости. Оно может вообразить любые события так, словно они пропущены сквозь, так сказать, времязамедлитель или сквозь времяускоритель. Их необратимость, однако, не подвергается каким бы то ни было вариациям со стороны фантазий, поскольку она выводится из *durée*, которое конститутивно для всех видов деятельности нашего сознания, а значит, и для нашего фантазирования и производимых им фантазий. Воображая и даже мечтая, я продолжаю стареть. Тот факт, что я могу по-иному смоделировать свое прошлое при помощи настоящего процесса воображения, не является контрдоказательством этого утверждения».

А как же повторяющиеся снова и снова сны? Как возможность вернуться в точку «до» смерти? Ведь каждая из наших творческих пар на семинаре «Письмо и мышление», иллюстрируя жизнь Сизифа, показала скачок героя из царства мертвых – в мир живых, к теплу и солнцу, на берег залива.

В целом обратимость времени в античных мифах – обычное дело (возвращение молодости, воскрешение). А пренебрежение мирским временем в пользу Вечного Времени есть общая черта архаических и традиционных обществ. Мировоззрение таких культур предполагает отказ от конкретного исторического времени и стремление к возврату в мифологическое время с помощью ритуальных практик. Такая позиция объяснялась необходимостью поддержания связи с предками, Космосом, богами и покровителями.

На мой взгляд, мир иллюзий, фантазий и воображения все же находится вне времени. Как у Альбера Камю: «В результате долгих и размеренных усилий, в пространстве без неба, во времени без начала и конца, цель достигнута». В пространстве мифа, сновидения или фантазии время может стать своеобразным «четвертым измерением», в котором можно двигаться в разных направлениях.

Наиболее близкое визуальное воспроизведение этой идеи можно обнаружить во фрагменте фантастического фильма «Интерстеллар»: один из главных героев находится за книжной полкой в пространстве с бесчисленным множеством «коридоров», расположенных под всеми возможными углами по отно-

шению друг к другу. Коридоры связаны между собой и внешне одинаковы, но каждый обозначает свой момент времени и свой вариант развития событий.

Итак, где место времени в иллюзии и место иллюзии во времени? История подвержена манипуляциям, ее свидетельства, даже самые «объективные», могут иметь множество вариантов интерпретации. Воспоминания человека меняются с каждым днем, на место забытых приходят вымышленные детали, оттенки суждений меняются в зависимости от окружающей информации, настроения, даже погоды. То есть прошлое почти так же иллюзорно, как и «туманное» будущее. Выходит, что шанс на не-иллюзорность имеет только настоящее.

На этом остановимся и оставим каждому решать, насколько этот шанс велик и стоит ли (и каким образом) им воспользоваться.

### Литература

- Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В.С. Степина. М.: Мысль. 2001.
- Камю, А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nietzsche.ru/influence/philosophie/sizif/> Дата доступа: 29 сентября 2015 г.; 19:30.
- Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/docs/kant\\_anthropology.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/kant_anthropology.pdf) Дата доступа: 8 октября 2015 г.; 10:45.
- Конт-Спонвиль, А. Иллюзия // Философский словарь. М.: Палимпсест; Этерна, 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://philosophy\\_sponville.academic.ru/735/Иллюзия](http://philosophy_sponville.academic.ru/735/Иллюзия) Дата доступа: 8 октября 2015 г.; 13:50.
- Оруэлл, Дж. 1984. М.: АСТ, 2016.
- Подорога, Ю. Понятие «длительности» и философия А. Бергсона. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://iph.gas.ru/elib/Опыт\\_chuv\\_7.html](http://iph.gas.ru/elib/Опыт_chuv_7.html). Дата доступа: 10 октября 2015 г.; 14:10.
- Фрейд, З. Будущее одной иллюзии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.atheism.ru/old/FryAth1.html>. Дата доступа: 8 октября 2015 г.; 14:15.
- Шюц, А. Различные миры фантазий // О множественности реальностей. Социологическое обозрение. Том 3. № 2. 2003. С. 20–23. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://sociologica.hse.ru/data/2011/03/31/1211857317/3\\_2\\_1.pdf](http://sociologica.hse.ru/data/2011/03/31/1211857317/3_2_1.pdf). Дата доступа: 6 октября 2015 г.; 20:20.
- Элиаде, М. Миф о вечном возвращении. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://chronarda.ru/phoebus/sub/retern.php>. Дата доступа: 11 октября 2015 г.; 13:00.

Сидоревич Анастасия

## ТЕКСТ КАК ИЛЛЮЗИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ

Мы столько прошли путей, вывели столько личных истин и правд.

Хочется поддаться чувству – и это чувство беспомощности перед текстом, ощущение лживости текста, осознание профанации.

Мы взбираемся на вершину абсурда. Мы переживаем апогей этой опустошающей иллюзорности.

Ведь сейчас мои глаза видят текст на языке, недоступном мне совершенно.

Я смотрю на него, и он дрожит, как пылающее гетто, словно воздух над костром, словно пыль над раскаленным асфальтом. Передо мной стихотворение на польском и его перевод, а я должна поверить и смириться с тем, что текст перевода эквивалентен тексту оригинала.

Но мое сознание ловит намеки и подсказки: «Не поддавайся – здесь что-то не так».

Это же лирика, это вырванная эмоция, облеченная в символы, эмоция, которую можно пытаться воспринимать, услышав из уст автора, услышав в оригинале.

Нам же предлагают строчки на кириллице.

В этих строчках мы даже различаем заглавные буквы и ищем в этих заглавных глубокое значение.

И это настолько абсурдно, что мне приходит яркое и отчетливое понимание: у меня нет слов выразить степень досады и разочарования – насколько же бесплоден поиск смыслов и тем более чувств в переведенном тексте. Мы перечитываем все это и пытаемся постичь смысл, уловить мотив, ощутить, проникнуть.

Но на бумаге нам доступны лишь несимметричные узоры, словно генератор случайных слов выбросил все эти буквы на сушу.

Мы же послушно уставились в лист и, как обезьяны, повторяющие за человеком, пытаемся что-то даже не понять, а (и это невообразимо) – почувствовать.

Этот текст был нами вывернут, как носок, и мы видели лишь какую-то странную сторону, которую называли сущностной и глубинной, мы упражнялись в прочтении, мы кукарекали, воображали, изображали, выдергивали буквы и слова, придавали смысл отсутствию того, что нам привычно видеть.

\* \* \*

А для чего был создан этот текст и как он был создан?

Мы разобрали его до запятых, ковырнули между знаками, придали свои смыслы, а потом ко мне пришло отвращение в цветастых штанах. «Привет, –

сказало оно, – а вот и я – теперь этот текст – комок в твоей глотке, теперь он – это неприятное воспоминание, сейчас тебе станет стыдно».

И мне стыдно и страшно, потому что от этого стыда никуда не денешься.

\* \* \*

Или еще.

Представим.

Ребенок, который только учит слова, он любит слова, слова для него, как игра.

Он ловит и поглощает слова, он делает это очень быстро, ему удастся хорошо.

Трехлетняя девочка слушает, как ее мать общается или читает вслух.

Ребенок слышит слова и их части.

Ребенку не был важен контекст.

Эта девочка ничего еще не пережила, ничего, что могло заставить ее размышлять на тему определенности, сомнений, понимания.

Девочка просто смотрела в окно и говорила слова, слова, смысла которых она не знала, а говорила она без смысла, притом по-польски...

\* \* \*

Я не знаю по-польски – вы знаете? Я не знаю; я знаю, как будет «мячик» и как спросить стоимость сигарет, больше я не знаю ни одного цензурного польского слова.

Почему тогда для меня этот текст может иметь верное значение, а если неверное, то зачем тогда мы читаем его на неродном языке, почему мы называем интерпретацию переводчика текстом Шимборской.

Почему он может тронуть мое сердце, залечь в моей голове между извилин и червоточить там, почему он что-то больше картины из слов, как в это можно поверить?

Почему?

\* \* \*

Или еще.

Знаете, в магазинах или на объявлениях можно встретить такие странные словосочетания «модные кроссовки», «вкусное печенье», «твой выбор»...

Меня всегда удивляли такие заявления.

А как? Как вы это определили, ведь это настолько относительно – где вообще эта грань, почему так легко чье-то мнение переводится в общую максиму?



\* \* \*

Теперь вы думаете, что это смешно, вам кажется абсурдом то, что я ухватываюсь за формальный признак и ношусь с ним, как с чем-то абсолютным, важным.

Но мне не смешно и не весело, смешно было, когда на уроках литературы нас заставляли делать анализ стихотворений.

Это была такая крайность. Чего вообще добивались учителя, когда заставляли нас искать художественные средства, ямбы, хорей, амфибрахии, оксюмороны, литоты, синекдохи? Зачем? Разве, когда стихотворение рождается, оно сначала форма из средств, а потом только эмоция и смысл?

\* \* \*

Но поэт читает стихотворение вслух.

Перед ним сотня слушателей, они пытаются заглянуть поэту в глаза, они боятся и жаждут, им больно и невероятно хорошо слиться с чужим катарсисом, они – как эмоциональные паразиты.

Они в напряжении, это напряжение ослабеваает, когда поэт читает неискренне, когда он срывается с волны, когда его отвлекла мысль или шум.

Поэту и самому неприятно и гадко, когда теряется то состояние, в котором слова были написаны, то состояние, в котором эти слова вообще имеют смысл.

Иначе и невозможно, иначе – никак, иначе поэта прижмет тяжелая плита задавленных эмоций и блефа.

\* \* \*

Это такая тонкая материя и никто и ничто не убедит меня, что это один и тот же текст: слева и справа, на бумаге – и внутри автора.

\* \* \*

Я думаю об этом, и в моей голове только и возникает фраза: «Ах Вот Оно Как», произнесенная на разные лады.

И чем больше я думаю над постижимостью смысла, над интерпретацией текста Шимборской, тем дальше удаляются от меня все описанные образы: «Ослепительно простое дерево понимания» оказывается в плотном тумане, потому что ничего здесь нельзя понять и невозможно было понять изначально.

Это сон, который захватывает тебя и уносит за пределы опыта, ты подвержен испытанию чувств, и либо ты уловил все и перелился за край, либо пытался понять и остался в рамках, как ребенок в маленькой деревянной кровати, похожей на клетку.

Мимо взгляда этого новорожденного человека может пронестись смерть или любовь, а он лишь моргнет и увидит несколько фактов.

Эти факты для него будут настолько далеки от сути, от мотива и последствий, что практически никакого отношения не будут иметь к роли, которую эти факты сыграли в реальной жизни.

\* \* \*

Так же и этот текст.

Меня охватывает такая же досада и негодование, как после практик над текстом.

Как после окончания семинара.

Нас привели к обрыву и сказали нам: «Вся наша жизнь – это и есть этот обрыв и облом, настолько грубый и неизменный, и теперь вы здесь перед этими вратами».

Для чего мы проделали столь долгий путь, для чего мы вынесли это мучительное ожидание, когда оказалось, что там, куда мы шли, – ничего нет?

\* \* \*

Вот обрыв – и больше ничего нет.

И с этим знанием вы вправе поступить, как хотите.

Меня оставили посреди пустоты.

Эта пустота лишена иллюзорности.

А я лишена средств как-то изменить настоящее, мое единственное средство – иллюзия: все, что я теперь могу, – представить, что в этой пустоте что-то есть.

\* \* \*

Вот такой парадокс и получается.

Текст не становится опытом, он не способен привести нас к каким-то реальным результатам.

Все понятия, насколько бы глубоки они ни были, настолько умозрительны и слабы по сравнению с реальной ссорой в магазине.

Это все напоминает разговор о нереализованных способностях.

Он будет оставаться всего лишь разговором и не будет даже именоваться историей или чем бы то ни было важным, пока это лишь разговор.

Но стоит разговору превратиться в нечто более осязаемое, стоит способности реализоваться хоть на йоту – смысл меняется.

Текст Шимборской остался невидимым, это очень психологичная и запутанная история.

И все же, сколь долго о ней ни говори, если бы я слышала эти строчки из уст автора и чувствовала – это был бы самый глубокий опыт, который мог случиться в моей жизни с данным текстом.

\* \* \*

Мне не хочется представить себя на месте Виславы Шимборской, узнать, что кто-то увидел все не так, как это сформировалось в самой глубине, в органе, названии которому нет.

Правда относительна, и, вероятно, Остров, на котором все становится ясным, так же реален, как пещера, в которой лежит смысл, но, находясь в пределах текста, это все не имеет никакого отношения к разоблаченной жизни, они могут существовать только посредством иллюзий, только в том опыте, в котором они возникли или в котором они раздражают аналогичные воспоминания. А иначе опять становится стыдно.

**Дымова Анна**  
(«Визуальный дизайн и медиа»)

## **СВОБОДА ХУДОЖНИКА**

Расправит крылья,  
творя по желанию,  
рамок не видя.  
Но человека  
сознание свободное  
мир ограничит.

Проблема свободы и ответственности касается всех нас, независимо от пола, возраста, расы, национальной принадлежности. Все мы люди, у всех есть своя доля свободы, свой груз ответственности. Свобода – это прежде всего возможность выбора, а поскольку не бывает полной невозможности выбора, не бывает и полной несвободы. Она же, в свою очередь, всегда влечет за собой ответственность. Иногда огромную, иногда настолько незаметную, что, кажется, ее нет. Но это не так. Они – как две стороны одной медали, и одно без другого существовать не может.

Для своего финального эссе я выбрала именно эту тему, так как мне – как будущему дизайнеру – она особенно интересна. Но, как мне кажется, она будет близка практически каждому человеку, ведь все мы в какой-то степени являемся художниками.

В первую очередь следует отметить, что понятие «художник» тут употреблено за неимением лучшего слова, и под ним следует понимать не только создателя картин, рисунков и др. (или, если сказать по-английски, painter), но скорее в более широком смысле слова – как создателя, как творческую личность, будь то писатель, поэт, музыкант или ученый (что лучше отражается словом artist).

Сложно не согласиться с тем, что творчество – это именно выбор человека, принимаемое им самим решение. Но что же дает ему этот выбор? Приносит он свободу или ответственность? И насколько эти два понятия связаны между собой? Принимая на себя вместе с этим выбором определенную часть свободы, человек сам и признает ту ответственность и все возможные последствия, которые этот выбор может за собой повлечь.

Свободен ли художник? Свободны ли его мысли? Свободны ли его действия? Единого полноценного ответа на эти вопросы найти не представляется возможным. С одной стороны, да. Ведь насколько большее количество свободы оказывается в его распоряжении, чем у обычного человека, непричастного к искусству. Перед художником открывается совсем новое поле деятельности, и при этом остаются его прежние возможности. Свобода слова, свобода самовыражения, возможность воплощать свои мысли – все это то, без чего само понятие творчества теряет свой смысл. Именно этот смысл побуждает людей двигаться к творчеству, искать то, чего в своей повседневной жизни они найти не могли. Но хотя эта свобода реальна и совсем не иллюзорна, она может быть настолько уменьшена, ограничена настолько, что теряется практически все ее значение.

Наш мир не волшебен, и попытки найти абсолютную свободу – только необоснованная пустая трата времени. Почти каждый аспект жизни в нем выставляет свои условия, требования ко всем нашим решениям.

Большое значение имеет место, где человек родился, где он живет. Разница в обычаях, культурах стран, пусть иногда совсем небольшая, все-таки оказывает влияние на творчество художника. Это может проявляться в наложении неких этических запретов, в определении того, что уместно, а что нет в данной культуре. Как, например, запрещены изображения людей и животных в исламе, являющиеся совершенно обычными в других культурах.

Но, можно предположить, большую роль тут часто играют даже не культурные особенности, а именно сложившаяся в стране государственная политическая система. Она может как совершенно не ограничивать свободу творчества, так и перечеркивать ее, ставя жесткие рамки официальной идеологии. Отличным примером может послужить СССР, Северная Корея и, в определенной степени, современная Беларусь.

Огромное значение имеет специфика того времени, эпохи, в которой живет человек. Каждый век, каждое десятилетие, в последнее время и почти каждый год меняется взгляд человечества на мир, на вселенную, пересматриваются снова и снова установки морали. Хорошо, когда замысел художника вписыва-

ется в картину его окружающего мира. А если нет? Забегать вперед своего времени опасно. В лучшем случае его идеи просто останутся непонятыми. Но если они идут вразрез и ломают такие привычные и устоявшиеся ценности? Как показывает история, такие случаи нередко заканчиваются плачевно. Коперника не подвергали бы гонениям, Джордано Бруно не был бы сожжен, если бы их взгляды не перечили церковным догмам.

Но что имеет непосредственно действенное влияние на мысли и чувства художника, так это люди, их личное восприятие его творчества. Будь то близкие люди, семья, друзья или авторитетное мнение критика или специалиста, давление, оказываемое ими на художника, трудно переоценить. Значит, человек привязан к этому миру и зависит от мнения других людей. Разумеется, бывают и исключения, когда человек уже окончательно абстрагировался от реальности, но они редки и необычны, хотя занимательны. Таким образом, человек уже становится менее свободным в своих действиях. Все-таки мнение человека, такого же существа, как и он сам, занимает больше внимания художника, чем абстрактное общее принятие или недовольство его творчеством общества в целом или государства. Взять, к примеру, того же Ван Гога, своими феноменальными картинами так сильно опережавшего свое время. При жизни он так и остался непонятым и непринятым обществом. Но, по моему мнению, отторжение окружающих его людей, их иногда даже боязнь или ненависть оказали на сознание художника куда более негативное влияние, чем даже непопулярность его творчества.

Как уже говорилось, со свободой всегда приходит ответственность. Какая же тогда ответственность может последовать за творчеством? Первостепенным тут я считаю то, что творчество будет иметь последствия, будь то положительные или отрицательные, для самого творца. Так, неприятие общественностью без сомнения повлияет и на профессиональную, и на повседневную жизнь художника. Не говоря о том, что он часто не властен над тем, какие изменения это может принести в его личность.

Как писал Жан-Поль Сартр, «когда мы говорим, что человек ответствен, то это не означает, что он ответствен только за свою индивидуальность. Он отвечает за всех людей» Безусловно, искусство имеет влияние на людей. Оно заставляет нас думать, побуждает действовать. Так что, как я считаю, всегда следует хоть немного задуматься над тем, как оно отзовется в сердцах людей, к каким последствиям в будущем сможет привести. Не стоит недооценивать силу идей.

Все в том же тексте Сартр отмечает: «Когда мы говорим, что человек сам себя выбирает, мы имеем в виду, что каждый из нас выбирает себя, но тем самым мы также хотим сказать, что, выбирая себя, мы выбираем всех людей». Мы выбираем, каким мы хотим увидеть будущее человечество. Своими творчеством мы оставляем след в истории, некое послание потомкам, которое мы считаем нужным. Мы делаем свой вклад в общекультурный фонд человечества. Разумеется, никому не придет в голову кидать туда мусор, слишком уж важное это

дело. Значит, все-таки стоит отчетливо представить, что и как мы действительно хотим после себя оставить.

Итак, можно утверждать, что выбор творить явно не приносит какой-то неземной сверхъестественной свободы. И с ним однозначно приходит львиная доля ответственности, которая, однако, может в разной степени осознаваться человеком. Но в любом случае ясно, что с помощью искусства человек становится хоть немного свободнее, чем он был. Хоть немного ближе к просвещению, чем он был раньше. А значит, продолжая идти в этом направлении, гляди, может у него и получится выйти из Платоновой пещеры.

### *Литература*

Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://scepsis.net/library/id\\_545.html](http://scepsis.net/library/id_545.html) Дата доступа: 18 октября 2015 г.; 16.40.

**Дзядок Мікалай**  
«Сусветная палітыка і эканоміка»

## **АДКАЗНАСЦЬ БЕЗ СВАБОДЫ**

Свабода, як і адказнасць, – два вельмі шырокія паняцці, якія ўжываюцца ў самых розных сферах. Кажуць пра свабоду «ад» і свабоду «дзеля», кажуць пра свабодную прэсу і свабодную жанчыну, пра свабодны рух дэталяў у механізме і свабодны рух элементарных часцін у сусвецце... Гэтаксама і адказнасць бывае фінансавая, маральная, крымінальная, адказнасць падначаленага перад начальнікам і гэтак далей. Мною ж была абраная тэма «Адказнасць без свабоды», каб звязіць гэты мутны акіян тэм і значэнняў да маленькай, але празрыстай крыніцы чыстага ведання.

Я задаў сабе пытанне: а ці магчыма існаванне такіх з'яў, як свабода і адказнасць, паасобку? Ці бывае свабода без адказнасці ці адказнасць без свабоды? Першае пытанне я пакуль пакіну без адказу, бо на яго спатрэбілася б яшчэ адно эсэ, і прыступлю да другога. Актуальнасць і значнасць яго палягае ў тым, што агульнапрынятае і нават банальнае разуменне паняцця «адказнасць» замінае нам бачыць тое, як гэтае паняцце існуе і дзейнічае насамрэч.

Патлумачу сваю думку.

Хрэстаматыйнае разуменне паняцця «адказнасць» у вачах большасці людзей – гэта здольнасць і гатоўнасць трываць наступствы сваіх дзеянняў або

бяздзеяння. Пры гэтым узорны прыклад, які прыводзіцца для ілюстрацыі, – гэта адказнасць дзіцяці і дарослага. Пакуль дзіцё малое і не можа самастойна выконваць шмат што з таго, што яму патрэбна ў жыцці, не мае дастатковага жыццёвага досведу і г.д., – адказнасць за яго нясуць бацькі. Яны ж вызначаюць межы ягонай свабоды, вырашаючы, што яму можна, а што нельга. Але ў ходзе сталення дзіцё набывае жыццёвы досвед і, пакрысе рассоўваючы межы сваёй свабоды, забірае адказнасць за сваё жыццё ў бацькоў, робячыся самастойным, а потым ужо і заводзячы сваіх уласных дзяцей, каб несці адказнасць ужо за іх. І вось адсюль робіцца выснова: чым больш у чалавека свабоды, тым больш адказнасці. То бок свабоды без адказнасці не бывае, з чаго, нібыта, аўтаматычна вынікае, што адказнасць апырэры мае на ўвазе свабоду. Гэта самае частае меркаванне, якое можна пачуць, калі гаворка заходзіць аб свабодзе і адказнасці. Такім чынам, гэты «бацькоўска-дзіцячы» падыход экстрапалуюцца на ўсе астатнія сферы жыцця і напрамкі дзеяння свабоды і адказнасці.

Але мне хацелася б скрытыкаваць гэты погляд і паказаць, што адказнасць без свабоды – звычайная з’ява для нашага грамадства.

Каб знайсці прыклады адказнасці без свабоды ў нашым грамадстве, звернемся да большасці насельніцтва, паглядзім, як у іх з адказнасцю.

Не сакрэт, што большасць працаўладкаваных людзей у нас у краіне працуюць у бюджэтнай сферы. Гэта працоўныя заводаў, што належаць дзяржаве, супрацоўнікі камунальных службаў, урачы, настаўнікі, служачыя ў дзяржстановах. Амаль усе яны атрымліваюць невялікі заробак, але пры гэтым павінны карміць і ўтрымліваць не толькі сябе, але часта і дзяцей ці непрацаздольных бацькоў. Такім чынам, яны нясуць не толькі адказнасць за сябе, за сваё жыццёзабеспячэнне, але і сацыяльныя абавязкі за членаў сваёй сям’і.

А зараз возьмем да ўвагі, што праца – асноўная форма сацыяльнай актыўнасці ў нашым грамадстве, гэтаксама як сям’я па-ранейшаму застаецца яго галоўнай ячэйкай (Беларусь досыць кансерватыўная ў гэтым плане).

У Беларусі, як мы ведаем, не вітаецца наяўнасць уласнага меркавання, нонканфармізм, непакорнасць, а тым больш пратэстная актыўнасць. Тым больш не вітаецца яна па месцы працы. І гэта пры тым, што ва ўсіх дзяржаўных установах і прадпрыемствах на працоўных ажыццяўляецца адміністрацыйны ціск: патрабаванне ўступіць у дзяржаўны прафсаюз, галасаваць на выбарах, падпісвацца на дзяржаўныя газеты, не ўдзельнічаць у акцыях пратэсту, не кажучы ўжо пра апырэрнае патрабаванне быць паслухмяным, трымаць хамскае стаўленне з боку начальства, зніжэнне заробкаў і г.д. Усе гэта звычайна пад пагрозай непрацягнення кантракту і звальнення. Натуральна, гэта не можа падабацца нікому, нават «рахманым» і «памяркоўным» беларусам. Неабходнасць адстойваць свае правы, змагацца за лепшае жыццё, супрацьстаяць гвалту і знявагам – базавая патрэба чалавека, і калі яна не рэалізоўваецца, гэта істотна абмяжоўвае развіццё асобы і рэальную якасць жыцця. Я ўжо не кажу пра агульнадзяржаўныя абме-



жаванні і забароны, які накладзены на кожнага грамадзяніна: адсутнасць ці крайняя абмежаванасць празрыстасці ўлады, палітычных свабодаў, магчымасці вырашаць уласны лёс. З гэтага я раблю выснову, што свабоды – у яе грамадзянскім, палітычным, агульначалавечым вымярэнні – у беларускіх працоўных няма.

Але што мы пабачым, калі чалавек вырашыць насуперак рэчаіснасці ўсе ж такі паводзіць сябе так, як ён адчувае, ажыццявіць сваю свабоду насуперак заканадаўчым і нефармальным перашкодам, рэалізаваць свае натуральныя правы, праявіць сябе як самастойная асоба на грамадска-палітычным і сацыяльным полі? Чалавека найперш чакае прэсінг па месцы працы: гэта астракізм з боку калег і начальства, пазбаўленне прэміі ці іншых сацыяльных бонусаў, пагрозы звальнення. Пасля такога кшталту «папярэджанняў» звычайна наступае звальненне (хоць у рэчаіснасці яно можа наступіць і адразу – без папярэджанняў). Улічваючы эканамічную сітуацыю ў Беларусі, сітуацыю на рынку працы, гэта будзе значыць для нашага ўмоўнага пасіянарыя галечу альбо, як мінімум, вельмі сціплае існаванне цягам таго часу, пакуль ён будзе шукаць сабе новую крыніцу заробку. Да таго ж не будзем забываць, што нярэдка практыкуецца звальненне з так званым «воўчым білетам», які амаль не дазваляе ў далейшым уладкавацца на працу. Але гэта толькі паўбяды. Як каза беларуская прымаўка, «Адзін Сцяпан – заўсёды пан, а калі й нястача – дзіця не плача». Але ў нашым выпадку дзіця якраз-такі плача, бо, як я пісаў раней, вялікая колькасць людзей абцяжараная сацыяльнымі абавязкамі. У выніку карціна вымалёўваецца наступная: чалавек, які вырашыў рэалізаваць свае элементарныя грамадска-палітычныя свабоды ці проста свабоду поглядаў, базавыя агульначалавечыя каштоўнасці (у шэрагу якіх, безумоўна, стаяць павага да асобы, абарона сваёй асабістай годнасці, непрыманне хлусні), хутчэй за ўсё апынецца ў стане ізгоя, будзе рэпрэсаваны і, галоўнае, не зможа выконваць сацыяльныя абавязкі перад сваімі блізкімі (часта непрацаздольнымі), у экстрэмальных выпадках ставячы сябе і іх на мяжу галоднай смерці. Такім чынам, мы маем прыклад, калі ў чалавека ёсць вялікая адказнасць (не толькі за сябе, але і за шэраг іншых асобаў), але няма свабоды – свабоды дзеянняў на грамадскім, палітычным полі, свабоды выказаць сваю думку, дзейнічаць адпаведна свайму сумленню.

У якасці прыкладу таго, як актыўна ў Беларусі дзейнічае вышэйазначаны механізм «адказнасці без свабоды», магу прывесці лічбу тых, хто прагаласаваў датэрмінова на апошніх прэзідэнцкіх выбарах 11. 10. 2015 – амаль 30%. Гэтая лічба беспрэцэдэнтная ў сусветнай практыцы, і яна суправаджаецца шматлікімі доказамі адміністрацыйнага ціску менавіта на працаўнікоў бюджэтнай сферы і людзей, так ці інакш залежных ад дзяржавы (студэнты ў інтэрнатах, вайскоўцы і г.д.). Гэтая лічба менавіта таму і з'яўляецца такой высокай, што людзі былі пастаўлены перад фактам, што яны мусяць прагаласаваць, у адваротным выпадку іх чакаюць рэпрэсіі, наступствы якіх я апісаў вышэй.

Мне могуць запырэчыць, што нават у гэтым выпадку чалавек мае свабоду – паступіць так, як яму пажадана, хай нават ён і расплаціцца за гэта дабрабытам ці здароўем сваім і сваіх блізкіх, але гэта таксама свабода. Не згаджуся, бо тады нам прыйдзеца прызнаць, што выбар паміж свабодай ці смерцю – гэта таксама свабода, і чалавек, ад якога, напрыклад, патрабуюць прыняць іслам пад дулам аўтамата, мае свабоду веравызнання. Мне ж падаецца, што свабода павінна мець на ўвазе хаця б некалькі опцыяў. У нашым выпадку, за рэалізацыю элементарных грамадзянскіх правоў і праяву асабістага сумлення чалавек можа панесці несумяшчальны ўрон – ён і ягоныя блізкія могуць быць пазбаўленыя сродкаў існавання. І відавочна, што вельмі малы працэнт людзей пойдзе на такія ахвяры дзеля асабістага сумлення ці палітычных ідэалаў. Астатнія працягнуць мірыцца з рэчаіснасцю і несці сваю несвабоду разам са звышадказнасцю. На жаль, у жыцці немагчыма, як у беларускай казцы «Разумная дачка», узяць ды і абдурыць «пана». Жыццё не прапануе такой магчымасці.

Неабходна дадаць, што звышадказнасць і несвабоду фарміруе не толькі палітычны рэжым з ягонымі рэпрэсіямі. Чалавек працы, калі ён мае дзяцей ці іншых людзей на ўтрыманні, гэтаксама абмежаваны і ў сваім паўсядзённым жыцці: гэта і дамашнія гаспадыні, якія не могуць патраціць час на сябе і сваё самаразвіццё, таму што ўвесь асабісты час у іх адбіраюць служэнне працы, хаце і дзецям; гэта і працоўныя, якія не могуць дазволіць сабе паўнаважны адпачынак, бо працуюць на некалькіх працах, каб задаволіць патрэбы свае і тых, хто ў іх на ўтрыманні; і наогул усе людзі, якія, пры тым што скаваныя ланцугамі сацыяльнай рэчаіснасці, адказнасцю за сябе і за іншых, не могуць рэалізаваць сябе як асобы.

Можа знайсці і іншыя прыклады, калі ў чалавека ёсць адказнасць, але няма свабоды. Самы прасты – гэта салдат на полі бою. Ён нясе адказнасць за сваё жыццё і жыццё бліжэйшых таварышаў у гэтую самую секунду. Большай меры адказнасці, чым у яго, быць не можа. Але ці ёсць у яго выбар? Зноў жа, гэта выбар паміж «так» ці «не», жыццём і смерцю (у ягоным выпадку дакладней будзе казаць: «паміж магчымай смерцю і немінучай смерцю»). Бо калі ён не захоча біцца і пакіне поле бою, то можа быць застрэлены ворагам у спіну, альбо застрэлены на месцы сваімі ж, альбо амаль стоадсоткава – расстраляны пасля суда як дэзерцір. У адваротным выпадку ён будзе ісці наперад і забіваць ворага, ставячы сваё жыццё пад пагрозу, але маючы пры гэтым надзею застацца жывым. Так ці інакш, вядома, гэта не ёсць свабода, бо чалавек пастаўлены ва ўмовы, дзе выбар звышаабмежаваны і рассунуць ягоныя рамкі няма ніякай магчымасці.

Заканчваючы сваё эсэ, хачу сказаць, што знаходжанне людзей у такім стане, як я апісаў вышэй, безумоўна, цягне за сабой рэгрэс у грамадстве, апатыю тых, хто ў ім жыве, і ад'езд найбольш актыўных людзей, якія не здольныя трымаць такі стан рэчаў. Не кажучы ўжо аб тым, што ён проста несправядлівы. Дык якое ў такім выпадку выйсце з гэтай сітуацыі? У адным з артыкулаў па сацыялогіі,

назву і аўтара якога я ўжо не памятаю, я прачытаў, што калі чалавек аказваецца ў неспрыяльным становішчы, у непрыемным яму асяроддзі, то ў яго ёсць выбар з трох варыянтаў: прыстасаванне, уцёкі, барацьба. Большасць беларусаў, відавочна, абрала для сябе першы варыянт. Тыя, хто можа сабе дазволіць другі, – ад’язджаюць. Калі ж грамадская свядомасць зменіцца да таго, што трэці варыянт перастане быць доляй маргіналаў, – тады акрэсленая ў гэтым эсе праблема сама сабою страціць актуальнасць.

### *Літаратура*

Беларускія казкі. Мюнхен, 1957. [Электронны рэсурс]. Рэжым доступу: [http://knihi.com/Bielaruskija\\_narodnyja\\_kazki/Razumnaja\\_dacka](http://knihi.com/Bielaruskija_narodnyja_kazki/Razumnaja_dacka). Htm Дата доступу: 11 кастрычніка 2015 г.; 17:45.

<http://www.interfax.by/news/belarus/1193367>

**Наталія Бякова**  
«Медыа і камунікацыя»

## **ИЛЛЮЗИЯ КАК ЖИЗНЬ, ЖИЗНЬ КАК ИЛЛЮЗИЯ**

Преобразить свою жизнь можно только одним путем – изменив свое мышление.

*Джозеф Мэрфи*

«Иллюзия» – как часто я слышу это слово от своих родных и близких мне людей. Я прекрасно понимаю, что иллюзия – это нереальная, воображаемая часть жизни человека, красочный мир личных фантазий, но, в отличие от многих других, не вижу в иллюзии ничего плохого. Наверное, потому, что для меня это способ выживания и уход от жестокой реальности. Думаю, что иллюзия присутствует в жизни любого человека, другое дело, насколько она отделяет его от реального мира и позволяет витать в облаках своих мечтаний. Психотерапевты предупреждают, что мечты и желания необходимо сдерживать, и необузданные проявления этих эмоций сравнивают с маятником, амплитуда раскачивания которого имеет границы, разделяющие два мира – реальный и нереальный. Однако следует различать иллюзии, которые возникают у отдельного индивида, и иллюзии, которые создаются для целых сообществ и народов. Мне давно хотелось разобраться в этих понятиях, и семинар для меня представлялся скорее средством «постижения» истин через коллективный разум, нежели «зарабатывания» кредитов.

Рождаясь, ребенок попадает в семью, развивается и формируется под влиянием устоев и традиций этой семьи. Как правило, он любим, неповторим и гениален. Вспоминаются слова о том, что только дети позволяют испытать сильнейшее из чувств, что чья-то жизнь может быть дороже своей. Наверное, поэтому любовь родителей безгранична и слепа, она часто приводит к формированию у детей завышенной, а иногда и весьма иллюзорной самооценки. В создании иллюзорного мира детей я бы отвела немалую роль и литературному наследию в виде «замечательных» сказок, стихов, а также мультфильмов. Это они дают надежду детям на возможное чудо – курочка, несущая золотые яйца, Золушка, превратившаяся из оборванной падчерицы в принцессу, золотая рыбка, исполняющая желания, и т.д. Попадая в детский сад и школу, ребенок узнает о себе много интересного. Оказывается, что он не так красив и гениален, более сильные отбирают игрушки, дразнят, не всегда хотят дружить, а желания исполняются далеко не все и принцессами и принцами просто так не становятся. Одним словом, социум делает свое дело: иллюзорный мир ребенка дает трещины, но дети требуют сказки, они сами придумывают свой сказочный мир, фантазируя и мечтая. Я сама прошла весь этот путь: от пребывания в мире надежд и иллюзий до полного его разрушения, с разочарованием и нежеланием принять себя такой, какая я есть. Ценой собственного здоровья я усвоила важный урок: ценна сама жизнь, а ее качество во многом зависит от нас самих. Пожалуй, этот урок похож на урок жемчужной устрицы из книги Омраама Микаэля Айванхова «Золотые правила ежедневной жизни», где он пишет: «Песчинка, попавшая в раковину устрицы, создает ей неудобства, раздражает ее. “Ах, – говорит себе устрица, – как мне от нее избавиться, она скребет меня”. И устрица начинает размышлять, пока однажды не поймет, что никогда не сможет избавиться от неудобств, причиняемых песчинкой, но зато может обработать, окутать ее так, что она станет гладкой, полированной, атласной. И когда устрица это осуществит, она скажет себе: “Вот я и преодолела эту трудность”. Многие тысячелетия устрица дает урок человечеству – каждая трудность – это еще одна песчинка, в перспективе это жемчужина!». Вопрос в том, хотим ли мы менять свою жизнь, или, как Сизиф в работе Альбера Камю «Миф о Сизифе», готовы смиренно таскать камень в гору изо дня в день и видеть в этом свое предназначение и, что более абсурдно, будучи обреченным на муки, испытывать счастье. А возможно, тем самым Сизиф избежал другой участи? Вернемся к предупреждениям психотерапевтов и вспомним о маятнике, амплитуда раскачивания которого напрямую зависит от эмоционального состояния человека. Так, Дон Кихот, в желании стать героем, раскачав маятник своего сознания до недопустимых пределов, сражается с ветряными мельницами, видя в них великанов. Неограниченная фантазия переходит в иллюзию, балансирующую между реальным и нереальным миром.

Государство, преследуя свои цели, имеет в арсенале различные инструменты для формирования иллюзорного мира своих граждан, иногда они граничат с аб-

сурдом, как в Океании, описанной Джорджем Оруэллом в книге «1984». Как же жить простому человеку в таком непростом мире, как отличить иллюзию от действительности? Прислушиваться к своему внутреннему голосу, приглядываться к знакам судьбы или безропотно существовать в рамках какой-то системы, поддерживая формируемую ею иллюзию благополучия и счастья? В работе «О множественных реальностях» Альфред Шюц пишет: «Живя в том или ином из многочисленных миров фантазии, мы уже не должны овладевать внешним миром и преодолевать сопротивление его объектов». Живя в мире фантазии, человеку не надо куда-то стремиться, ему продиктована благополучная жизнь, и человек должен находиться в рамках этого иллюзорного пространства, превращаясь в «биомассу», которой легко управлять. Не каждый человек может жить в таком иллюзорном пространстве, потому что в нем нет «возможных достижений». Люди с альтернативными взглядами ставят перед собой свои цели, стремясь обрести лучшую жизнь. Это путь борьбы, он опасен и не всегда одобряем даже ближайшим окружением. Можно провести аналогию с теми, кто сегодня живет в навязанном иллюзорном пространстве, и платоновскими узниками. В труде «Государство» Платон пишет: «А кто принялся бы освобождать узников, чтобы повести их ввысь, того разве они не убили бы, попадись он им в руки?» Человек должен выбрать сам: жить в том мире, который ему предлагают, без борьбы и стремлений, или рискнуть, встав на путь изменений качества своей жизни – путь к свободе и свету.

У Франца Кафки есть замечательная притча «Перед законом», в которой говорится о человеке, который ничего не сделал, чтобы войти в Закон, он безропотно ждал разрешения привратника и потратил на это всю свою жизнь. Перед смертью герой притчи узнает, что «здесь никто больше не мог получить разрешения на вход, ибо этот вход был предназначен лишь для тебя одного!». Притча учит нас использовать свой шанс: возможно, ты тоже стоишь перед дверью, которая откроется только тебе – сделай же усилие и войди в нее.

На отдыхе мне попала в руки книга Джозефа Мэрфи «Живите полноценной жизнью». Девиз книги – «Измените свои мысли – и вы измените все» – является своего рода хорошей подсказкой для тех, кто готов изменить свою жизнь. Ведь совершенно очевидно, что если вместо сомнений у человека появится уверенность, вместо разочарования – восторг, то из сомневающегося неудачника он превратится в уверенного и счастливого человека. Мысли меняют все: понимание, отношение, поведение и, наконец, собственную жизнь. Мне как человеку, для которого не все желаемое доступно, как другим, тоже хочется – и я бы сказала, нравится – пребывать в мире иллюзии. Он у меня богат, в нем я могу позволить себе все. Но иногда меня очень пугает то, куда я захожу, будучи в плену таких фантазий. И, однако, все, чего я хочу, я могу достичь только в реальном мире, прикладывая к этому свои усилия, труд, настойчивость и волю.

## Литература

- Айванхов, О.М. Золотые правила ежедневной жизни. М.: Просвета, 2003. С. 92.  
Камю, А. Миф о Сизифе: эссе об абсурде // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989. С. 222–318.  
Мэрфи, Д. Живите полноценной жизнью. Минск: Попурри, 2010.  
Оруэлл, Дж. 1984. М.: АСТ, 2016.  
Платон. Символ пещеры (фрагмент из 7 кн. «Государства») // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 295–300.

Ситник Дмитрий  
(«Медиа и коммуникация»)

### К СВОБОДЕ ЧЕРЕЗ ОДИНОЧЕСТВО: СВОБОДНЫЙ ВЫБОР ИЛИ СТЕЧЕНИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ?

Сейчас много говорят о свободе: свобода выбора, свобода в отношениях, свобода быть собой, право на свободу. Казалось бы, зачем о ней снова писать? И чем больше внимания ей уделяется, тем яснее становится, что свободы нам на самом деле не хватает. Средства массовой информации регулярно отчитываются в том, что развитые страны становятся все более свободными и либеральными по отношению к своим гражданам, но почему-то не пишут о том, сколько людей называют себя одиночками. Задумайтесь: на планете с населением свыше 7 миллиардов человек так много людей считают себя покинутыми. Жан Поль говорил: «Одиночество – удел сильных. Слабые всегда жмутся к толпе». Со словами немецкого писателя-публициста сложно не согласиться. Может, мы, современные люди, как раз и есть те, кто должен называть себя свободными? Может, мы не осознаем своей независимости, не ценим ее, потому зовем себя одиночками? Может, одиночество – это и есть сила свободного человека?

Google меньше чем за секунду находит более 36 миллионов упоминаний слова «свобода». Им названы политические партии, общественные организации, радиостанции, магазины. Оно – везде. Свобода кажется нам привычной и естественной, как воздух, вода, но на самом деле это понятие придумали мы, люди. В природе его не существует лишь потому, что птицы, звери, растения... абсолютно свободны! И даже границы континентов, смена пор года, жара и лютые морозы не могут их остановить. Польская поэтесса Вислава Шимборска в своем стихотворении «Псалом» писала:

«О, как же ненадежны границы государств! Сколько же туч проплывает над ними без спроса,

Сколько песка безнаказанно переносится через все рубежи, Сколько камушков с гор летит за пределы В беззаботных подскоках!»



Границы государств – самые ярые «противники» свободы – изобретение человека. Для человека. И против него. Мы сами придумали для себя ограничения – и сами же в них живем.

Может, мы боимся оказаться слишком свободными? А может, боимся, что кто-то окажется свободнее нас? Вспомните ощущение, когда после пыльного, серого города вы попадаете в цветущее, благоухающее поле. Сначала ощущаешь эйфорию: кажется, что весь мир у твоих ног. Наслаждаешься этим неожиданным откровением природы. Но через несколько мгновений становится страшно – страшно от того, что привычных границ города нет. Кажется, можно бросить все к чертям и сбежать, но ты не бежишь... Бежать или не бежать – это личный, свободный выбор каждого. Но что, если убежать некуда, если ты – один на необитаемом острове? Такое стечение обстоятельств постигло Робинзона Крузо, героя книги Даниеля Дефо.

Выброшенный на берег мореплаватель свободен, но одинок: ему противостоит природа, которой все равно, есть он или нет. Море, ветры, дожди, сам остров с его флорой и фауной – все против героя романа Дефо. Свобода Робинзона в том, что он – единственный властелин на острове. Все природные блага – его, он не должен ни с кем ими делиться. Крузо вплоть до появления на острове следов туземцев чувствует себя безопасно в его границах. Думаю, границы – это очень естественно и для современного человека, это хороший способ дать людям чувство защищенности, но вместе с тем это одно из тех препятствий, которые сужают, уменьшают мир, отбирают чувство полной свободы.

Живя в мире границ и ограничений, понимаешь, почему порой хочется побыть одному, ощутить, что ты ни в ком не нуждаешься – и никто не нуждается в тебе. Такое вот одиночество – своего рода компенсация лимитов, установленных государством и обществом. Ты наслаждаешься свободой. Делаешь, что хочешь. Когда хочешь. Удивительно, но проходит время – и одиночество заставляет цепенеть, а свобода – вызывает страх. Ты боишься остаться один и срочно ищешь общения, как путник в пустыне ищет хотя бы глоток воды. Потом ты сидишь и думаешь: как хорошо, что у тебя есть друзья, родные и близкие. Но это у тебя. А если ты – Казак, герой рассказа «Катастрофа» Василя Быкова?

«Жизнь его была такая, что из памяти стерлось не только собственное имя, но и, можно сказать, вся незавидная биография. А тут еще он заболел и несколько дней пролежал в горячке. Хорошо еще что нашлось, где лежать – в темном уголке подвала под отопительной трубой».

Казак у Быкова, по моему мнению, сильный человек. Он не боится своего одиночества, он понимает, что его одиночество – его свобода. При этом герой быковского рассказа готов, кажется, легко расстаться не только с ней, но и со своей жизнью. Подтверждение этому находим в следующих словах автора:

«Теперь можно взять ну граммов сто или сто пятьдесят, если с закуской. Раньше, бывало, мог больше. Как на этот вопрос отвечал его друг Головкин:



а сколько дадут, столько и выпью. Но Головкина уже нет, а он еще коптит землю – зачем только?»

Судьба Казака незавидна. «Жизнь его была такая, что из памяти стерлось не только собственное имя, но и, можно сказать, вся незавидная биография. А тут еще он заболел и несколько дней пролежал в горячке», – пишет Быков. С другой стороны, Казак – человек свободный – от общества, в первую очередь. Он не должен гнаться за жильем, работой, деньгами – всем тем, что мы называем «уверенностью в завтрашнем дне». Путь интересный, но сложный. Именно поэтому Казак – по-настоящему сильный человек. Но как и почему он им стал? Думаю, это был невольный выбор: Казак – жертва своих неудачных взаимоотношений с супругой:

«Большинство из них стояли молча, слушая, как две бабы потихоньку рассказывали друг дружке о своих мужиках: и пьют, и бьют, и за детьми не смотрят, и еще много чего. Казак не любил эти разговоры, сам мог кое-что рассказать о таких вот бабах. Хотя бы о своей жене, которая выжила его из квартиры да еще под суд подвела...»

Вот уж на самом деле – стечение обстоятельств! И даже несмотря на невольность выбора, Казак – сильный человек, ведь оказаться на улице, но найти в себе желание и силы жить – дорогого стоит.

Тут нужно вспомнить, что есть в современных белорусских реалиях люди, которые добровольно решают жить вне общества. Как пример, приведу Романа Свечникова. Несколько лет назад этот молодой человек бросил университет на третьем курсе и уехал в кругосветное путешествие, взяв с собой ноутбук, фотоаппарат и 200 долларов. Это был личный выбор взрослого человека. Безусловно, Роман осознавал, с чем ему придется столкнуться: отсутствием денег, друзей, с незнанием языка, одиночеством и... абсолютной свободой. Спустя два с половиной года Роман, вернувшись в Минск, в интервью порталу TUT.BY говорил:

«В какой-то степени Китай был для меня переломным моментом путешествия. Я окончательно остался один, и в один из дней я осознал собственную абсолютную свободу. У меня еще не было якорей – я успел во всем разочароваться, но не успел найти ответы. И мне было страшно, потому что я понимал, что я стою перед каким-то внутренним выбором – бросить этот мир, из которого я бежал совсем, расстаться с ним навсегда – я говорю о 34mag.net, о собственном доме, о семье – либо не расставаться».

Вспомните, как часто мы расстраиваемся, разочаровываемся и все вокруг кажется неверным? У меня такое бывает, и я не сокру, что такие мысли посещают меня если не часто, то уж точно регулярно. И, похоже, именно такое состояние – состояние внутренней пустоты и полной потери ориентации в жизни – толкает людей к выбору, к которому пришел Роман Свечников. Конечно, сам факт того, что человек решается на значительные перемены в жизни, сознательно отказывается от комфорта, чтобы познать себя и людей вокруг, вызывает уважение. Но

вместе с тем можно представить, как тяжело дается ощущение «собственной абсолютной свободы». Цена ему – абсолютное одиночество. Тут стоит вспомнить, что человек – существо социальное. Не слишком ли высока цена?

Случай Романа показателен в том плане, что это – свободный выбор быть свободным. А вот историй, как у быковского героя Казака, думаю, множество. И все они – несамостоятельные, случайные. Все-таки насильно идти к свободе через одиночество нельзя, это должен быть сознательный шаг. Ведь цена такой свободы – это все то, что делает нас людьми. Это наши родные и близкие, это наши успехи и достижения, это наша работа и хобби.

Так что одиночество – не лучший выбор. Придется поискать другие пути, чтобы быть свободным. Может, начать поиски внутри себя?

### ***Литература***

*Быков, В.* Катастрофа. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vestnik.co.m/issues/2000/0229/win/bykov.htm> Дата доступа: 4 октября 2015 г.; 15:45.

*Шимборска, В.* Псалом. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.stihi.ru/2009/01/09/47> Дата доступа: 4 октября 2015; 20:50.

Рома Свечников после кругосветки: «Когда я уезжал, я был простым белорусским транслятором – что мне вложили, то я и говорил». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://news.tut.by/society/424245.html> Дата доступа: 4 октября 2015 г.; 15:48.

## Рецензии

## УНИВЕРСИТЕТ: СЕТЬ, ПОТОК, СООБЩЕСТВО

(размышления по поводу книги Михаэля Кеннеди  
«Глобализирующееся знание: интеллектуалы, университеты и  
трансформирующаяся публика», 2015<sup>1</sup>)

Каково место университета в XXI веке, в эпоху виртуальных сетей и коммуникативных потоков? Сможет ли он выжить в традиционном смысле как сообщество экспертов, культивирующее универсальное знание? Сможет ли он выжить вообще? Таков круг вопросов, очерчивающих проблемный фон, на котором Михаэль Кеннеди подробно анализирует проблемы университета как социального института и возможные пути их решения.

Программным методологическим положением автора выступает тезис о том, что для развития социологии глобализирующегося знания необходимо быть герменевтом. Эта герменевтическая база социологического знания заключается в следующих моментах: во-первых, во взаимопереводе знаний «глобализаторов» и иных локальностей и времен, а не однонаправленной миссионерской их трансляции; во-вторых, в исследовании возникающего горизонта «новой общей восприимчивости» (*sensibility*) к различным способам познания; в-третьих, в возникновении новой публики, которая способна артикулировать глобальные знания. Артикулировать в контексте книги – значит формулировать знания и одновременно сопрягать их с социальным контекстом, способствовать социальным изменениям. Новая же публика, способная артикулировать знания, должна включать в себя как интеллектуалов, так и более широкие сообщества и в любом случае не ограничиваться привычной (и на разные лады скомпрометировавшей себя) фигурой эксперта.

---

<sup>1</sup> *Kennedy, Michael D.* Globalizing knowledge: Intellectuals, universities and publics in transformation. Stanford: Stanford University Press, 2015.

Какие же изменения происходят с университетом и каков социальный контекст этих изменений? Прежде всего речь идет о том, что с 1990-х годов мы наблюдаем вторую (вслед за послевоенной) волну количественного роста университетского сообщества (студентов и преподавателей)<sup>2</sup>. Если во второй половине XX века высшее образование стало доступно широким массам развитых стран, то с конца столетия оно постепенно становится практически всеобщим. Причем система высшего образования превращается в глобальную: растут потоки студентов из развивающихся стран, повышается конкуренция за них. Это влечет за собой ряд существенных следствий, имеющих различные, даже противонаправленные, аспекты.

Прежде всего, это является причиной пресловутой коммерциализации университетов. Первоочередным приоритетом становится удешевление производства знаний: университет захватывается общей логикой производственной эффективности, теряя почву своей многовековой автономии. Так же как, например, появление машин и рост спроса уничтожает традицию производства гентских кружев, каждое из которых было произведением ремесленного искусства для ценителей изящного платья, – так и появление новых «машин» по производству знания (вплоть до дигитальных машин massive open online courses), которое было бы по карману практически всем, и рост спроса на высшее образование со стороны новых миллионов абитуриентов, которые ранее не прошли бы традиционные фильтры качественного отбора, вытесняет в прошлое традиции высшего образования с их элитарными школами, глубиной и системностью рефлексии. Кеннеди отмечает, что прежний мир теоретических школ, научных коллективов трансформируется в широкий, но атомизированный класс работников просвещения (knowledge workers), который имеет тенденцию растворения в общем бюрократическом классе госслужащих или офисных профессионалов. Но вместе с этим открываются и новые перспективы.

<sup>2</sup> Для постсоветского региона (на примере России) порядок цифр таков – с 2,7 млн студентов в 1992 году до 6,8 млн в 2008 году (см.: Маркусова, В.А., Либкинд, Д.Н., Крылова, Т.Д. Научная деятельность российских вузов в регионах и их позиция в мировых рейтингах: библиометрический анализ по статистике информационной системы WEB OF KNOWLEDGE // Наукоевческие исследования. 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

[https://books.google.lt/books?id=RjK1CgAAQBAJ&pg=PT114&lpg=PT114&dq=%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82+%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0+%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2&source=bl&ots=nS4cF42Eg\\_&sig=JdpQ53dx60UDICMoSOWyk4z5rwU&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwiw8a3juMXXAhViGZoKHbjWAlOQ6AEIPjAG#v=onepage&q=%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%20%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0%20%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2&f=false](https://books.google.lt/books?id=RjK1CgAAQBAJ&pg=PT114&lpg=PT114&dq=%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82+%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0+%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2&source=bl&ots=nS4cF42Eg_&sig=JdpQ53dx60UDICMoSOWyk4z5rwU&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwiw8a3juMXXAhViGZoKHbjWAlOQ6AEIPjAG#v=onepage&q=%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%20%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0%20%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2&f=false)

По мысли Сартра, историческая родовая травма современной интеллигенции заключается в потере художником или философом своих естественных покровителей в лице нисходящей аристократии. Соответственно интеллигенция формируется в ходе поисков социальной базы для своего существования – читающей публики, широкой аудитории искусства. В политическом же отношении самосознание интеллектуалов основывалось на том, что они являются особой группой, «прослойкой» между классами, которая может извне выработать идеологию и привнести ее в полноценный класс (классический случай русской интеллигенции и пролетариата). Сегодня же, по логике Кеннеди, интеллектуалы – в том широком смысле, в котором сегодня говорят о креативном классе, – сами по себе становятся полноценным классом (и им не нужно искать себе социальную опору в ином классе, интересы которого они могли бы выразить, но который мог бы в конечном счете скомпрометировать их идеалы) как количественно, благодаря удельному весу в обществе, так и качественно – благодаря новому типу социального структурирования, который не просто стал доступен вместе с социальными сетями, но во многом совпадает с самим способом существования интеллектуалов в XXI веке. Ключевым словом для описания этого нового типа социальной связности для Кеннеди выступает понятие потока (flow).

В первом приближении поток – это новое качество того постоянного движения, в которое пришли люди, информация и вещи с момента запуска процессов модернизации традиционной Европы. Поток возникает как эффект ослабления или уничтожения любых барьеров – национальных юрисдикций, локальных бюрократий, региональных конфессий. Вот только потоки эти изначально были асимметричны. Потоки дешевой рабочей силы, сырья и прибылей шли на урбанизированный Запад, в отсталые регионы мира экспортировались товары массового производства и масс-культура.

В XXI веке, по мысли Кеннеди, потоки, строившиеся по логике финансовых потоков, должны быть существенно трансформированы информационными, что призвано привести к более сбалансированному и равноправному обмену в глобальном масштабе.

Концентрация и неконтролируемость транснациональных корпоративных потоков капитала, что приводит к кризисам, должна быть уравновешена низовыми потоками краудфандинга, краудсорсинга, при которых деньги быстро перебрасываются в точку эффективного культурного приложения. Террористическая атака 9.11 на Америку в качестве реакции породила потоки благотворительности (от концертов до донорской крови), которые обозначили новую форму солидарности. А это и есть конечный эффект глобального знания.

Моделью для потоков, которые не находились бы на службе власти и денег, являются интеллектуальные коммуникации. Здесь поток обнаруживает свою чистую форму – не просто систематической коммуникации, но постоянной циркуляции знания в сети, подобной кровеносной системе. Если для университета

XX века одним из основных показателей развития было количество «международных связей», то в XXI веке количество переходит в качество глобального университета, в котором осуществляется постоянная циркуляция идей и людей, а не спорадические контакты официальных делегаций и разовые проекты узких групп. Постоянно активный в режиме прямого эфира обмен информацией и координация действий связывает различные локальности, пространство академии и публичной сферы. Такие потоки могут генерировать сами события и культурную политику.

Например, движение «Occupy Wall Street» (OWS) возникло буквально из ниоткуда, на пересечении самых разных критических потоков – анархистов, хактивистов, ситуационистов и др. Цифровые репрезентации этого движения, полагает Кеннеди, были не менее важны, чем социологические реалии. Нутбуки демонстрантов использовались как видеокамеры. Живые стримы изнутри акций образовывали «центральную нервную систему» всего движения. По словам одного из организаторов Макса Бергера, множественные прямые трансляции потокового видео были и первой линией обороны против полиции, и способом мгновенного распространения информации о событии, и формой фандрайзинга.

Многие студенты и преподаватели приняли участие в производстве знаний вокруг и изнутри движения «Оссуру» посредством поэтических представлений, открытых лекций, публичных дискуссий о необходимых трансформациях капитализма и т.п. Ряд университетов выделил стипендии для участников и исследователей этого социального движения. Движение «Оссуру», в критическом фокусе которого были «хищнические кредиты» банков, приведшие к массовым разорениям граждан и выселениям из домов, вернулось с улиц в университеты в форме критики концепции «неолиберального университета» как другой стороны той же самой логики финансовых потоков, выведенных из-под социального контроля. Неолиберальный университет стал логическим завершением наступления на публичное высшее образование, начатого в 1970-х годах. Приватизация университетов, подчинение их рыночной логике, навязывающей университету не только краткосрочные, инструментальные критерии эффективности, но и вводящей в университет механизмы эксплуатации и производства неравенств, понимались как вызов базовым гражданским, демократическим ценностям.

Потоки, таким образом, могут быть рассмотрены как базис для новой солидарности интеллектуалов, способных гибко и быстро самоорганизовываться в новые социальные движения без громоздких политических институтов представительства и партийных аппаратов с неизбежной логикой бюрократизации.

Более того, поток – это не просто постоянный обмен между отдельными интеллектуалами и дисциплинами, но и основа для нового отношения между теорией и практикой, университетом и экономическими, политическими институтами. В результате возникают новые типы исследовательских институций,



как, например, Институт Сино-Советских исследований Университета Джорджа Вашингтона, сотрудники которого ориентируются не столько на воспроизводство определенных стандартов дисциплинарного знания, сколько на производство знания, практически значимого с точки зрения реальной политики (*policy-relevant knowledge*). Для Кеннеди фигура посла США в России (2012–2014) ученого и дипломата Майкла Макфола служит ярким примером подобного слияния теоретического и практического знаний.

Исследователи в области технических или медицинских наук имеют свои стандарты и критерии качества дисциплинарных знаний. Гуманитарные же исследования, особенно привязанные локально (*area studies*), вынуждены находить новые источники легитимации и финансирования. Омассовление высшего образования делает невозможным его бюджетное финансирование в привычных объемах. Более того, государство уже не рассматривает университет в качестве опорной конструкции для культивирования национальной идентичности, которая в конечном счете призвана была послужить основным оружием в полномасштабной войне. Времена, породившие сакраментальную фразу профессора географии из Лейпцига Оскара Пешеля о победе прусского учителя над австрийским как сути австро-прусской войны 1866 года, прошли. Сегодня масс-медиа служат куда более эффективным и управляемым инструментом формирования любых идентичностей. Войны же носят характер спецопераций и не требуют национальной мобилизации. А специалисты с высшим образованием практически свободно могут перетекать на мировом рынке рабочей силы в наиболее благоприятные экономические зоны, и соображения патриотизма (милитаризма) перестают играть для них сколь-нибудь существенную роль. И государство начинает рассматривать университет не как стратегическое направление финансирования, но как еще один инструмент пополнения бюджета (раз уж все равно выпускники встраиваются в систему глобальной экономики, переквалифицируясь из филологов и психологов в маркетологов и пиарщиков, уезжают в более развитые страны и т.п.).

Различие между частными и государственными вузами постепенно стирается. Общей заботой становится фандрайзинг, поиск внешних доноров и инвестиций. При этом небогатые университеты попадают в порочный круг удешевления образования: чем меньше ты инвестируешь в уровень образования (стоимость рабочей силы, условия ее работы, научные исследования), тем больше повышаешь оплату для студентов. Ибо все менее в состоянии выполнить требования доноров по повышению самофинансирования в отсутствие серьезных грантов (на выполнение которых нет ни кадров, ни ресурсов) и сети успешных выпускников (ибо в жестких экономических условиях не работают прежние механизмы обеспечения качества – к минимуму сводится селекция студентов, увеличивается нагрузка на преподавателей и соотношение студентов и преподавателей и пр.).

Возможным решением проблем для Кеннеди является ориентация университетского сообщества на практически ориентированное знание в контексте конкретных типов локальной публики. Это включает в себя расширение социальной базы университета за счет взаимодействия, сращивания с лидерами мнений и медиа-активистами (блогерами, артистами, аналитиками, политтехнологами, айти-специалистами и т.д.), образование гибких «сообществ знания» (epistemic communities) или «сообществ критического дискурса» (М. Буравой), которые поверх дисциплинарных барьеров поддерживали бы связь университета с локальными сообществами, в контексте которых они находятся, прежде всего путем организации открытой дискуссии с окружающей публикой относительно направления развития общества, способа распространения и применения знаний для улучшения жизни. В перспективе динамичная сеть эпистемологических сообществ способна стать основой для формирования интеллектуалов как «универсального класса» (А. Гулднер), делающего объектом критического дискурса все социальные институции, границы и привилегии, включая свои собственные.

Примером сообщества знания, включенного в публичный контекст, по Кеннеди, служит возникший в ходе арабской весны электронный журнал «Jadaliyya». Этот e-zine представляет собой, для автора книги, образец коллективного публичного сетевого интеллектуализма («Publicly Engaged Intellectuality 2.0»). Его работа строится не вокруг медийных знаменитостей и узкого круга экспертов, пишущих для экспертов, но по принципам связывания публик, критики и перевода. «Jadaliyya» использует локальные знания, научные исследования для воссоздания региона в качестве сети динамичных сообществ. Формат этого издания заполняет зияющую брешь между собственно научными журналами (публикации в которых приходится ожидать как минимум полгода) и индивидуальными блогами, которые оперативно реагируют на события, но на невысоком аналитическом уровне. Сами основатели журнала определяют его как научный журнал с ежедневными обновлениями, который призван контекстуализировать теоретические знания применительно к региону и сделать знания региона доступными в глобальном масштабе за счет свободного распространения и быстрого и бесплатного перевода.

Что касается университета, то в условиях глобализирующегося знания Кеннеди видит следующие его задачи. Прежде всего, в эпоху прекариата приобретает еще большую остроту проблема индивидуальной карьеры выпускников, обеспечение студента необходимыми инструментами для достижения лучшего будущего, обеспечение доступа к образованию индивидам с ограниченными возможностями (в широком смысле слова – от детей с физическими недостатками до детей из неблагополучных семей и бедных регионов), разработка внятной программы того, как университет может способствовать развитию локальных экономик, как присутствие университета в локальном сообществе

может повысить качество жизни в нем и увеличить количество общедоступных культурных ресурсов.

Конечно, многие пункты этой программы и примеры Кеннеди относятся прежде всего к американским университетам, которые зачастую представляют собой «города на холме» в обычных городах, отделенные от последних невидимыми стенами собственной службы безопасности, сравнительного финансового благополучия, хорошей системой здравоохранения и высоким культурным уровнем. Но ключевой тезис можно распространить и на более широкий контекст.

Сегодня университет призван выполнять не только функцию производства элит, но и площадки социализации – своеобразного социального «карантина» для того, чтобы молодые люди приобрели взрослый «иммунитет» к жизни. Современные подростки выведены из поля традиционного воспитания, когда они в постоянном сотрудничестве со взрослыми усваивали не только производственные приемы, но и культурные нормы. Как результат, серая зона между обучением в средней школе и воспитанием дома (спорадическим, реагирующим на отдельные проступки) неизменно увеличивалась. Родители и школа надеются друг на друга: одни научат, другие воспитают. Школьный класс сегодня – это очень условное сообщество: зачастую одноклассники – просто источник информации о том, что по «домашке» задали. Подростки десоциализируются, погружаясь в одиночество в сети. Парадигма *liberal arts* в современных университетах во многом является реакцией на это положение вещей. Университет становится школой жизни и мысли, помогая молодому человеку поставить вопросы, которые для него практически не просматривались за лесом частных знаний: что такое я, что я могу и должен знать, что такое жизнь, другой, мир, общество и т.п. Школой социализации, реальной групповой, творческой работы, контактов с разнообразной публикой, окружающей университет, размыкания самоизоляции в пузырях сетевых «сообществ» (гомогенизированных, просеянных по принципу того, что всем «нравится»).

Основной пафос книги можно усмотреть в том, что сеть, потоки – это средство поддержания живых сообществ, а не их замена. В большинстве описанных случаев узловыми пунктами потоков так или иначе выступают именно живые сообщества, которые являются точками кристаллизации сети сообществ знания. Классический принцип единства места, времени и действия до сих пор служит базовым принципом формирования публичной сферы, которая с помощью цифровых расширений может распространить свои эффекты в любом масштабе. Но для генерации социальных импульсов, из которых состоят потоки знания, необходимо сообщество, которое за счет постоянных личных контактов генерирует не только повестку дня, но то единство коллективного здравого смысла и научного критического дискурса, которое может адекватно задать перспективу решения проблем.

Хотелось бы разделить оптимизм автора книги по многим пунктам. Относительно того, что академические сообщества смогут организовать новые поля влияния на общество, что может быть обеспечен их тесный и продуктивный контакт с центральной властью (советники правительств и т.п.) и созданы симбиотические социально-культурные образования с локальными властями, что финансовые потоки (фонд Сороса) смогут гармонизироваться с потоками знания, свобода с солидарностью, а интеллектуалы всех стран соединиться в децентрализованном единстве. Но сначала нужно тщательным образом осмыслить, насколько эти реалии совместимы с социальной логикой капитала вообще и не придется ли существенно пересматривать либо последнюю, либо сами эти оптимистические ожидания. Ведь само понятие потока по сути замещает ключевую метафору раннего капитализма – «невидимой руки» рынка. Поток сегодня служит для обозначения трансцендентного движения капитала, лишённого всяких антропоморфных признаков, ставшего целиком потусторонним для индивида. Слепые, спекулятивные финансовые потоки, которые непредсказуемо накапливаются на вершинах финансовых пирамид (которыми по сути становятся глобальные банки) и приходят в беспощадное движение подобно сходящим вниз лавинам, замещают образы относительной гармонии, в которую приводится «рукой» рынка (и управляющим ей квазирелигиозным «духом капитализма») хаос социальной жизни. В масс-медиа на виду потоки, связанные с пузырями доткомов или недвижимости (или на наших глазах надуваемым пузырем криптовалют). Менее бросаются в глаза повседневные потоки, в которых реализуется поздний капитализм, начиная с городских транспортных потоков.

Джейн Джекобс еще в 1961 году в своей книге «Смерть и жизнь больших американских городов»<sup>3</sup> – своеобразной предыстории «Occupy Wall Street» – показала, как конгломерат банкиров, застройщиков и политиков осуществлял «антигородскую» политику в отношении перестройки городов в соответствии с реалиями возникающего общества потребления. Старые районы сносились, открывая дорогу магистралям, по которым большие массы людей могли быть быстро переброшены от мест проживания ко все более удаленным местам работы и гипермаркетам. Источником инноваций послужили «катаклизмические деньги» – огромные финансовые ресурсы, требовавшие масштабных инвестиционных проектов, – для кредитования застройщиков. В результате транспортными потоками были «вымыты» сообщества местных жителей, а новые многоэтажки превратились в асоциальные скопления анонимных чужаков. Современные потоки могут размывать основы классической публичности менее брутальным, но более тотальным образом. Задача университета как очага публичной жизни в этом контексте выглядит вдвойне непростой – использовать

<sup>3</sup> См.: Джекобс, Д. Смерть и жизнь больших американских городов. М.: Новое издательство, 2011.

для создания новой ткани публичной жизни средства, которые оказывают серьезное внутреннее сопротивление цели.

Книга Кеннеди – открытая книга. Концептуально она открывает новые перспективы и противоречия современного общества знаний. Политически она открыта критике как слева, так и справа. Очевидный повод для критики со стороны правых – заигрывание с марксизмом. Вплоть до 11 итоговых тезисов книги по аналогии с «Тезисами о Фейербахе» Маркса. В принципе, пафос 11-го тезиса Маркса – философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его, – проходит красной нитью сквозь всю книгу. Автор систематически описывает недостатки системы неолиберализма (глобальной сети денег и власти, мирового правительства в лице МВФ, ВТО и т.п.). Начиная с острого аргентинского кризиса 2001 года, к которому привела экономическая политика, навязываемая МВФ, неолиберальный «вашингтонский консенсус», по мнению автора, последовательно утрачивал свое программное значение для построения будущего глобального общества. Система неолиберализма производит неравенства и дискриминацию в массовом масштабе. Систему нужно изменять. К лучшему.

И в этом пункте книга открывается критике слева. Бескомпромиссная левая позиция (символом ее сегодня служит Жижек, «коммунизм» которого, впрочем, для Кеннеди, носит скорее провокативный характер) обосновывает необходимость не бесконечного улучшения системы, но утопического, радикального мышления. Систему нужно менять. На альтернативную. Безусловно, здесь таится главная идеологическая слабость последовательных левых: а где гарантии, что альтернатива окажется лучше? Не дал ли нам XX век исчерпывающий опыт различных «альтернатив» – от сталинского или гитлеровского тоталитаризма до Северной Кореи? Может, из двух зол выбрать все-таки известное? И придерживаться кантианского принципа бесконечного выправления «кривой тесины» (из которой, для Канта, сделан человек вообще), которую прямой сделать невозможно. Тем более что из всех социальных систем капитализм является само пластичным, податливым к изменениям.

Парадокс здесь заключается в том, что на определенном этапе развития капитализма очередное небольшое его усовершенствование может стать тем дерридеанским «опасным дополнением», которое качественно изменит всю систему.

## АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА: ЧИТАЯ «ACADEMIC ENGAGING WITH STUDENT WRITING» (J. TUCK) И «WAITING IN SOCIAL SPACES» (R. MURRAY)

«Поменьше бы таких эссе!»

Пожалуй, это самая обескураживающая фраза, которую можно услышать от студентов гуманитарного университета. И обескураживает здесь именно то, что «можно» – это не гипотетическая возможность, а неотвратимая реальность. В особенности, когда это касается тех курсов, где академическое эссе все еще остается основной компонентой, как, к примеру, на общеуниверситетских годовых семинарах по социальным наукам. В особенности, когда ты слышишь это не от первокурсников, пришедших сразу после школы, а от «adult learners» на более старших курсах, которые как будто должны иметь больше мотивации. В особенности, когда в твоём представлении в курсе предусмотрено все, чтобы подготовка эссе не вызывала у студентов ни трудностей, ни нареканий. Однако что-то не сработало, и единственным контраргументом остается неуверенное: «Но мы ведь в Университете».

Однако в чем актуальность академического эссе сегодня? Джеки Так в своей книге «Academics Engaging with Student Writing: Working at the Higher Education Texface»<sup>1</sup> говорит о том, что с развитием технологий в университетах появляется все больше «жанров» заданий и режимов их представления (р. 3). Это могут быть устные выступления, сопровождающиеся мультимедийными презентациями, (аудио) визуальные нарративы с «вкраплениями» текста в виде академических постеров, визуальных журналов, подкастов и видеоблогов, а также ненарративные формы с использованием

---

<sup>1</sup> Tuck, J. *Academics Engaging with Student Writing: Working at the Higher Education Texface*. London; New York: Routledge, 2018.



гиперссылок, как в случае e-portfolio, отдельных веб-сайтов и различных приложений. При этом интересно, что подобные инновативные задания широко внедряются в самые разные дисциплины, выходящие за пределы дизайна и медиа. Переход к цифровой модальности открывает доступ к более демократичному вовлечению в академический процесс как структуру социальных отношений: появляется больше возможностей совместной работы, стираются языковые барьеры, поколению Web 2.0 легче адаптироваться к выполнению заданий – сами задания в существенной мере трансформируются в «fun». Неужели мы все еще в Университете?

Несмотря на опасения, что традиции неукоснительно уходят в прошлое, письмо по-прежнему является доминирующей формой контроля академической активности студентов, хотя перечень заданий по сравнению с традиционным эссе существенно расширился: теперь студенты могут готовить дневники с размышлениями, вики-проекты, онлайн-посты, бизнес-отчеты, кейс-аналитику и пр. Это уже не академическое письмо в чистом виде, а скорее письмо в академической среде, которое позволяет ориентироваться на реалистичные профессиональные задачи. Однако такие письменные задания оказываются даже более трудными, поскольку, по мнению Так, наряду со сбивающим с толку подробным списком требований к новым заданиям предъявляются в равной степени непроартикулированные ожидания того, как должен выглядеть конечный результат. При этом такое туманное представление о заданиях, как ни удивительно, характерно не только для студентов, но и для самих преподавателей, что в свою очередь сказывается на качестве текстов, которые готовят студенты. В чем же причины кризиса академического письма?

Рассматривая систему высшего образования в Великобритании, Так обращает внимание на то, что обычно исследования проблемных аспектов академического письма сфокусированы на чрезмерной ориентированности на рынок и массовом характере системы высшего образования. Одним из следствий этого является снижение уровня грамотности у студентов, во-первых, с развитием интернета и возрастающей популярностью соцсетей, из-за чего возрастает привычка «небрежного» письма, и, во-вторых, в связи с интернационализацией студенческого сообщества, поскольку иностранные студенты не являются носителями языка, на котором они пишут, а значит, могут допускать ошибки. При этом спецкурсы по повышению уровня академического письма предлагаются именно этой группе студентов, что исключает возможность дополнительных тренингов для англоязычных студентов, поскольку умение писать считается базовым навыком. Сами же студенты преимущественно указывают на то, что на свои работы они получают «мистифицированные» отзывы преподавателей, в то время как исследования показывают, что выставление оценок занимает приблизительно 7% времени представителей британского академического сообщества, что не включает времени, отведенного для индивидуальных консультаций, пе-



реписки через электронную почту, отдельные занятия, посвященные вопросам академического письма и пр. (Tuck 2018: 5).

Однако вместо того, чтобы продолжать такую исследовательскую траекторию, Так предлагает выявлять вовсе не причины, по которым студенты отказываются писать эссе, а институциональные условия, в которых они оказываются в процессе письма. Этнографическое исследование, проведенное ею, предполагает ракурс, который позволяет сделать видимым учебный процесс с точки зрения преподавателей: что они делают, как они представляют себе то, что они делают, какие цели они ставят в рамках своих курсов. Глубинные интервью с 14 специалистами из дисциплинарных полей, включающих социальные науки, психологию, политику, географию, историю, антропологию, право, компьютерные науки и медицину, позволили Так в проблематизации практик письма сместить акцент с навыков на значение и ценности самого процесса академического письма. Важно отметить, что намеренное ограничение голоса студентов в рамках исследования не носит репрессивного характера, но является лишь «временной» необходимой мерой, позволяющей исходя из поставленной задачи сосредоточиться на опыте преподавателей, поскольку в любом случае выявление проблем академического письма ориентировано на повышение эффективности практик студентов.

Преподаватели, которых интервьюировала Так, отмечали, что работа с текстами студентов представляется для них своего рода сизифовым трудом, пыткой (Tuck 2018: 75), поскольку, по их мнению, те усилия, которые они вкладывают, не оправдывают себя: реакция студентов на комментарии формирует ощущение, что преподавателей никто не слушает. Более того, проблемой оказывается и оценивание работ, которое становится призмой социальных отношений между преподавателями и студентами, данный процесс имеет отчуждающий характер, который представляется «технологией власти» по Фуко в пределах университета. Другим барьером в установлении коммуникации студентов, с тем чтобы они были готовы не только слушать, но и прислушиваться к преподавателям, оказывается конструирование идентичности у последних. По словам респондентов, каждый лектор имеет свое представление о том, как учить студентов, из-за чего преподаватели оказываются изолированными как от преподавательского, так и от студенческого сообщества, поскольку в таком своем одиночестве они не находят в глазах студентов поддержки коллег. При этом возникает вопрос: «Моя ли это работа: учить студентов писать?» (Tuck 2018: 110). Ведь письмо не является центральной задачей учебного процесса, а представляется как автономная практика, «движимый навык» (transferable skill), который приобретает опосредованно: педагогическая практика, связанная с обучением письму, оказывается вытесненной на периферию в социальной структуре академических отношений.

В этом смысле интересно взглянуть и на то, как сами представители академического сообщества выстраивают свой собственный процесс письма. Такой

целью задается Ровена Мюррей, разработавшая концепцию «социального письма» (social writing), подробно представленную в ее книге «Writing in Social Spaces: A Social Process Approach to Academic Writing»<sup>2</sup>. Мюррей говорит о том, что в качестве основной причины, которая не позволяет исследователям и преподавателям писать академические тексты, они указывают нехватку времени. При этом обычно процесс письма оказывается закрытой, индивидуализированной социальной практикой, которая, как ни парадоксально, не подразумевает какой бы то ни было социальной адаптации: никто не говорит о процессе письма (Murray 2015: 2). Отсюда возникает реальная потребность в социализации академического письма, которая позволит встроить говорение о письме в сам его процесс.

Среди основных компонентов «социального письма» (Murray 2015: 12) Мюррей называет в первую очередь совместное письмо в группе, что предполагает не соавторство, а своего рода «общинное письмо» (communal writing), заключающееся в возможности писать свой текст вместе с другими исследователями, каждый из которых также пишет свой собственный текст. То есть речь идет о разделении практики письма в смысле организации процесса в кругу единомышленников. Помимо самого письма важно и его проговаривание, а также обсуждение целей письма, планирование и письмо в режиме реального времени. Наиболее существенным компонентом является и определение письма как первоочередной задачи, то есть мотивация писать тексты. Согласно Мюррей, подобная социализация академического письма способствует укреплению сообщества исследователей, разделяющего ценность доверительного, но скрупулезного обсуждения процесса письма с целью повышения продуктивности. Проговаривание позволяет инкорпорировать в процесс письма сразу несколько возможностей, повышающих уровень компетенций у пишущих. Интересно, что здесь Мюррей не только говорит о возможности учиться у других через обсуждение концепции знания и практик письма, развитию понимания взаимосвязей между знанием, производством знания, практиками письма и обучения, но и отмечает актуальность обсуждения письма с теми, кто находится на более ранних ступенях обучения письму, то есть с начинающими исследователями и студентами (Murray 2015: 42). По ее мнению, такие практики позволяют развивать понимание самой сути академического письма и у тех, кто только приобретает эти навыки, и у самих преподавателей.

При этом проговаривания самого по себе недостаточно, для социализации академического письма необходимо выделять время и пространство. Так, Мюррей предлагает несколько опций, которые могут быть адаптированы и для практик письма у студентов. В качестве первого примера она приводит

---

<sup>2</sup> Murray, R. *Writing in Social Spaces: A Social Process Approach to Academic Writing*. London; New York: Routledge, 2015.

опыт проведения краткосрочного воркшопа для тех, кто хочет написать свою первую исследовательскую статью (Murray 2015: 46). Воркшоп состоит из серии письменных упражнений с постановкой конкретных задач, которые позволяют мобилизовать навыки письма и дают представление о том, как пугающий бесконечный процесс неконтрольного письма может превратиться в череду последовательных и рационально осуществимых этапов. В контексте написания исследовательской статьи участникам воркшопа предлагались такие задания, как 5-минутный «разогрев», в рамках которого нужно было четко сформулировать, что хочет сказать в своем исследовании каждый из участников, анализ примеров аннотаций, тезисов и других компонентов статей других авторов, составление аннотации, плана для собственной статьи. После каждого упражнения обязательной частью являлось обсуждение результатов с коллегами с целью получения «живого» фидбека, мотивирующего к дальнейшей работе.

Другим вариантом обучения академическому письму может стать отдельный курс по проработке навыков академического письма (Murray 2015: 49). Мюррей обращает внимание, что, даже учась в докторантуре, исследователи нередко нуждаются в дополнительных тренингах, однако, подобно Так, она говорит о том, что научные руководители обычно не рекомендуют брать существующие курсы подобного направления, поскольку они предназначены для студентов, не являющихся носителями языка. Альтернативная опция Мюррей, которая позволила бы включиться в работу более широкой аудитории исследователей, представляла собой 6-месячный курс с 3-часовыми встречами раз в месяц. Однако основной проблемой оказалась работа за пределами запланированных очных занятий, поскольку предполагалось, что слушатели курса будут продолжать встречаться друг с другом на протяжении всего месяца, чтобы обсуждать результаты своих наработок. Тем не менее на практике система взаимного мониторинга, аналогичная менторской программе Buddy, не работала: исследователи не могли договориться о времени встречи даже в обеденный перерыв, что сказывалось на мотивации к письму. Кроме того, большинство слушателей курса не возвращались к практике проговаривания процесса письма после завершения курса либо не могли наладить практику «социального письма» с теми, кто не проходил курс вместе с ними, поскольку сталкивались с непониманием лексики и постановки задач практики.

Тем не менее те, кто продолжает использовать приемы, изученные в рамках тренингов Мюррей, наиболее полезным называют «порционное письмо» (snack writing), которое позволяет регулярно выделять короткие промежутки времени для того, чтобы продвигаться в написании текстов (Murray 2015: 50). Немаловажной составляющей такого письма является и составление таблиц, в которых можно прописывать цели своего письма и продвижение в процессе их выполнений, что также позволяет повысить мотивацию писать больше и качественнее, а также прояснить понимание поставленных задач (Murray 2015:

84). Еще одной возможностью сосредоточиться на процессе письма, которая также подразумевает его социализацию и регулярное проговаривание, является практика кратковременных повседневных «уединений» (retreat), в том числе и в группах, когда несколько человек собираются в одном помещении, чтобы писать свои собственные тексты, не отвлекаясь на другие профессиональные задачи (Murray 2015: 69). Подобные «уединения» предлагают дружелюбную среду для письма, позволяющую выработать привычки, которые увеличивают продуктивность процесса письма. В этом же направлении размышляет и Так: для студентов также необходимы «гостеприимные пространства» (hospitable places) для практик письма, которые будут устранять асимметрию власти с преподавателями и способствовать укреплению с ними социальных взаимных отношений (Tuck 2018: 172).

Говоря же о возможностях использования на практике опыта, предлагаемого Так и Мюррей, а также продолжая рассматривать академическое письмо как социальную практику, важно предусмотреть решение для нескольких проблем, которые могут возникнуть при внедрении предлагаемых практик в реальных учебный процесс. Обе исследовательницы в первую очередь становятся на точку зрения представителя академической среды, который уже обладает соответственным социальным знанием, предполагающим и представление об академической этике. Если Так поднимает тему плагиата как болезненного аспекта в практиках оценивания студенческих работ, который может сломать и без того хрупкие отношения между студентом и преподавателем (Tuck 2018: 107), то Мюррей лишь говорит о том, что в укреплении сообщества, разделяющего ценность «социального письма», важно определить, с кем возможно или невозможно обсуждать процесс своего письма (Murray 2015: 14). Впрочем, это замечание скорее подразумевает пользу для повышения эффективности благодаря проговариванию, нежели опасность плагиата. Однако если говорить о практиках проговаривания в группе студентов, не важно, в рамках воркшопа, вспомогательного модуля или отдельного курса, всегда есть «опасность» идей, которые как будто витают в воздухе и могут прийти в голову любому участнику группы. Отсюда возникает *первая проблема: предупреждение плагиата в работах после дискуссий в группе, в том числе и не преднамеренного*. Поэтому здесь появляется необходимость четкого проговаривания основных положений академической этики и правил оформления идей других авторов в собственных текстах на ранних этапах обучения, что в то же время не должно стать препятствием к продуцированию идей и боязни некорректно использовать чужие тексты и мысли в целом. Это также касается и групповых письменных заданий: процесс внесения предложений и оценка вклада в групповую работу должна быть прозрачной и персонализированной. Использование цифровых технологий оказывается здесь как нельзя полезным: например, Google Docs и wiki-платформы требуют авторизованного доступа и сохраняют историю изменений текста, которую также

может мониторить и преподаватель для того, чтобы более объективно представлять себе диспозиции в группе студентов, работающих над заданием.

*Второй проблемой может стать социальное исключение студентов отдельных форм обучения из пространств, предусмотренных для письма.* Например, в Европейском гуманитарном университете, где есть постоянная (очная) и продолжающаяся (дистанционная заочная) формы обучения, важно предусматривать равные возможности практик обучения академическому письму для всех студентов. При этом наиболее трудным здесь представляется как раз мотивирование за пределами непосредственно обучения. Если для студентов-заочников можно выделить время и пространство для очных сессий с тренингами и воркшопами, аналогичными занятиям со студентами-очниками, то наблюдать за удаленным процессом их обучения гораздо сложнее, как и в случае со спецкурсом Мюррей. Так, студенты-очники, помимо совместного посещения регулярных занятий, оказываются более сплоченной и гомогенизированной группой и в связи с тем, что многие из них живут вместе в общежитии или снимают вместе квартиру, проводят больше свободного времени вместе, что скорее позволяет им согласовать время и место встречи ради обсуждения процесса письма. В свою очередь студенты-заочники чаще всего совмещают учебу с работой, или параллельно учатся в еще одной институции, или делают и то и другое; также необходимо учитывать и личные обстоятельства, предполагающие индивидуальный распорядок дня у каждого отдельного студента. Легкость, с которой можно созвониться или списаться через соцсети и мессенджеры в любой момент, оказывается на самом деле обманчивой: студентам-заочникам непросто выделять время на общение, пусть и ради развития навыков академического письма, помимо запланированных онлайн-занятий. Несмотря на постановку генеральной цели освоить перечень профессиональных компетенций и получить диплом, сама учеба в режиме постоянной многозадачности может стать причиной снижения мотивации, в особенности когда академическое эссе не видится с позиции студента связанным с этим перечнем компетенций напрямую. Именно поэтому важно проговаривать не только процесс письма, но и значение этого процесса, что подчеркивает Так. Если же говорить о социализации академического письма в контексте общеуниверситетских семинаров по социальным наукам, то здесь важно предусмотреть и возможность наложения профессиональных рамок, связанных со специализацией программ обучения, на общесоциальный контекст содержания курсов. Это позволит студентам рассматривать академическое письмо не как некое «побочное» явление, которое якобы отнимает время от «главных» курсов, но как полезную возможность включения исследовательской составляющей в свою профессиональную идентичность. Что же касается разнообразия жанров письменных работ в таких курсах, то наряду с традиционным академическим эссе или исследовательской статьей часть заданий может также дифференцироваться исходя из специализаций студентов. К

примеру, в рамках творческих и социальных проектов по общеуниверситетским курсам, что также позволяет студентам уже на ранних курсах ощутить ответственное значение своей профессиональной идентичности.

Тем не менее в отношении мотивации может возникнуть и *третья проблема*. Мюррей регулярно говорит о тех, кто хочет писать и даже посвящает этим людям свою книгу, но что, *если студенты по-прежнему не хотят писать эссе?* Зачем же в итоге нужно академическое письмо? Согласно Так, хотя сегодня этому процессу угрожает опасность рутинизации и превращения в утратившую актуальность практику, письмо по-прежнему тесно связано с процессом обучения (Tuck 2018: 188). Поэтому на возмущенные заявления студентов остается лишь развести руками, надеясь, что полемический вопрос «Зачем же в таком случае высшее образование?» не перейдет в разряд риторического.

## Виртуальный музей ЕГУ

Уважаемые коллеги, публикуя здесь данный документ, предлагаем начать практику публикации на страницах журнала «Перекрёстки» материалов, претендующих на включение в основной фонд будущего виртуального музея ЕГУ.



## КОНЦЕПЦИЯ И СТРУКТУРА ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Европейский гуманитарный университет находится в процессе осмысления своей региональной уникальности и соответствия вызовам времени. Виртуальный музей ЕГУ может в этой связи стать профессиональным инструментом вовлечения широкого круга пользователей в научный и образовательный процессы Европейского гуманитарного университета.

Проект виртуального музея является *элементом корпоративного сайта ЕГУ / сайтом ЕГУ*, призванным заниматься сбором, хранением, исследованием, презентацией комплекса оцифрованных материалов (фото/аудио/видео), характеризующих 25-летнюю историю университета на идейном, человеческом, структурном уровнях, и *субъектом корпоративной собственности*. Музейное документирование истории университета способствует осмыслению феномена гуманитарного университета в формирующемся «цифровом» сообществе, обозначит его региональный статус и продолжит формировать мобильное сообщество преподавателей, сотрудников, выпускников и студентов ЕГУ.

*Тип виртуального музея ЕГУ*: коммуникационный или связь-ориентированный. Имеется в виду принцип максимального вовлечения различных сообществ (преподавателей, студентов, выпускников, сотрудников, абитуриентов и всех заинтересованных сетевых пользователей) в двустороннюю связь и сотрудничество в музейной и проектной деятельности. Данный принцип базируется на архитектуре и культуре участия. В частности, участие будет выглядеть следующим образом: все желающие (преподаватели, студенты, выпускники) могут заполнить профиль и добавлять свои ма-

териалы (фото, видео, тексты) в различные разделы музея (коллекции, воспоминания), а также могут быть вовлечены в интерпретационную, экспозиционную и проектную деятельность.

*Миссия виртуального музея:* объединение университетских сообществ в единую «семью» и продвижение ЕГУ на рынке образовательных услуг.

*Цель виртуального музея:* интеграция сбора, хранения, исследования, интерпретации, презентации комплекса оцифрованных материалов (фото/аудио/видео), характеризующих историю и сегодняшний этап развития университета.

*Задачи виртуального музея:*

- собрать вместе и открыть для широкого круга пользователей и профессиональных исследователей архив материалов, посвященных становлению и развитию университета;
- через серию тематических подборок продемонстрировать историю институции в контексте времени;
- обеспечить возможность пополнения коллекции через контакт с посетителями сайта и меню загрузки контента;
- обеспечить визуализацию содержания.

*Целевая аудитория:*

связанные с ЕГУ сообщества (студенты и преподаватели, бывшие и нынешние сотрудники, абитуриенты, выпускники и социальные партнеры); широкая аудитория, интересующаяся историей региона, постсоветской трансформации высшего образования.

*Разделы/рубрики виртуального музея:*

- «Новости» (размещение новостей осуществляет куратор музея);
- «История ЕГУ» (структура состоит из этапов жизненного цикла проекта: идея, концепция, становление, первый этап, второй этап и т.д.). Контент желательно представлять в форме лонгридов (текст-фотографии-видео-графика);
- «Коллекции музея» (фото, видео, изобразительные материалы, артефакты и пр.);
- «“Живая” история ЕГУ» (воспоминания и личные истории преподавателей, студентов, выпускников, сотрудников университета, истории успеха выпускников ЕГУ);
- «Выставки» (меняющиеся экспозиции фото-видео-изобразительных материалов);
- «Обучающие ресурсы музея» (интерактивные экскурсии, мастер-классы и пр.);
- «Проектная площадка музея», имеет следующие цели:
  - формирование у студентов проектного мышления;
  - развитие креативности;
  - развитие навыков командной работы;

– объединение преподавателей, студентов бакалаврских и магистерских программ, докторантов, выпускников различных программ университета в работе над общими проектами, таким образом, будет происходить междисциплинарное взаимодействие различных сообществ;

– продвижение «синергетического» продукта/проекта к потребителю/пользователю.

Проектная площадка будет представлена разделами:

- научные проекты (лучшие курсовые и дипломные проекты студентов ЕГУ, текущие и планируемые научные проекты преподавателей и студентов);

- творческие проекты (выполненные ранее, текущие и планируемые творческие проекты преподавателей, студентов и выпускников ЕГУ);

- банк проектных идей (все желающие могут выкладывать свои идеи в форме концепции проекта).

Для создания базы проектов, хранения большого объема информации и контента цифровых проектов, а также для непосредственно проектной деятельности необходимо разработать систему организации проектирования и интерфейсов участников проектов (так, у студентов должна быть возможность записываться на интересующий их проект, присылать резюме, участвовать в жизненном цикле проекта, в свою очередь, у руководителей проекта должна быть возможность редактировать, добавлять участников, удалять проект и пр.).

Проект виртуального музея ЕГУ соответствует следующим приоритетным направлениям научных исследований и творческой деятельности.

*Университет в XXI веке.* Музейное документирование 25-летней истории ЕГУ будет способствовать осмыслению его роли в процессах трансформации университетского образования в Беларуси и регионе на рубеже XX–XXI столетий, анализу опыта ЕГУ в освоении новых образовательных практик с учетом вызовов радикально меняющегося общества и актуальных тенденций развития образования в XXI веке, развития междисциплинарных связей, дигитализации образования и внедрения новейших образовательных технологий.

*Беларусь.* Целостное отражение в виртуальном музее различных фактов, событий, идей, процессов четвертьвековой истории ЕГУ создаст основу для анализа и объективной оценки роли ЕГУ в различных (социальных, политических, правовых, культурных, научных) процессах в Беларуси, включая вопросы трансформации университетского образования, развития гуманитарных и социальных наук, демократизации и развития гражданского общества, политики идентичности и политики памяти, социальные и культурные практики.

*Европа.* Виртуальный музей позволит продемонстрировать ход реализации заложенной в концепции проекта ЕГУ идеи ориентации университета на интеллектуальные традиции и приобщение к ценностям европейской культуры. Кроме того, музейное документирование истории ЕГУ будет содействовать осознанию региональной уникальности ЕГУ и его роли в интернационализации и

либерализации университетского образования в Центральной и Восточной Европе.

*Глобализация.* Проект виртуального музея ЕГУ предполагает применение динамично развивающихся в глобальном масштабе передовых информационно-коммуникационных технологий, открывающих новые возможности для развития социальных практик, ориентированных на активное сотрудничество и сотворчество вовлеченных участников.

*Креативные практики:* использование креативных, инновационных подходов в интерпретационной и экспозиционной деятельности виртуального музея ЕГУ; презентация творческих проектов преподавателей, студентов и выпускников ЕГУ в области современного искусства, кураторства, дизайна и пр.

Инициативная группа: *С. Артюшевская, Е. Краснова, А. Колбаско*

## НАШИ АВТОРЫ

**Олег Бреский** (Вильнюс) – доктор права, профессор Европейского гуманитарного университета. Научные интересы: конституционное право, история правовых идей.

**Михаэль Д. Кеннеди** (Провиденс) – профессор Университета Брауна. На протяжении всей своей карьеры Кеннеди обращался к восточноевропейским социальным движениям и системным изменениям. В течение последних 15 лет он также работал в области социологии общественных знаний, глобальных преобразований и культурной политики, сосредоточившись в последнее время на социальных движениях, университетах и солидарности внутри и между странами. Его последняя книга «Глобализирующееся знание: интеллектуалы, университеты и трансформирующаяся публика».

**Виктория Константюк** (Вильнюс) – лектор департамента социальных наук Европейского гуманитарного университета. Научные интересы: визуальная антропология, медиа антропология, критическая теория, психоанализ, дигитализация, Game Studies.

**Алексей Махнач** (Вильнюс) – кандидат исторических наук, руководитель академического департамента гуманитарных наук и искусств Европейского гуманитарного университета. Сфера научных интересов: либеральное образование, гуманитарные науки, археология, культурная антропология.

**Григорий Миненков** (Вильнюс) – кандидат философских наук, профессор-эмеритус Европейского гуманитарного университета. В настоящее время руководитель академического

департамента социальных наук ЕГУ, главный редактор журнала «Перекрёстки». Автор многочисленных публикаций по проблемам социальной философии и социальной теории, теории и практики высшего образования, теории идентичности.

**Светлана Назаренко** (Вильнюс) – магистр НИУ ВШЭ, (направление подготовки Менеджмент), лектор департамента социальных наук Европейского гуманитарного университета, куратор бакалаврской программы «Медиа и коммуникация». Сфера научных интересов: современная социальная теория, исследования в области высшего образования, стратегический менеджмент, менеджмент в высшем образовании.

**Алла Соколова** (Вильнюс) – кандидат юридических наук, доцент, профессор-эмеритус Европейского гуманитарного университета. Сфера научных интересов: теория, социология, философия права.