

А. С. Мухин

## Культурологическое образование в XXI в.

Исследуются явления, связанные с реформами высшей школы, в том числе и в области культурологического образования, в системе подготовки кадров для гуманитарных наук. Обнажаются серьезные трудности, возникшие на пересечении магистральных течений массовой культуры и кардинальных перемен в сфере формирования профессиональных навыков специалистов-гуманитариев. Анализу подвергается редуцирование образовательного процесса, выраженное в упрощенческих подходах к подбору научной и учебной литературы, проявляющееся в отказе работать с большими текстами, в пренебрежении к методу наблюдения, в элиминировании эрудиции как обязательного качества будущего ученого. Источником многих проблем видятся изменения, происходящие в массовом сознании современного человека, в сниженных культурных запросах, объяснимых во многом развитием компьютерных технологий, создающих иллюзию необязательности классических компетенций, воспитываемых в лоне высшего образования.

Ключевые слова: культурология, образование, гуманитарные науки, текст, научная литература, визуальные навыки, информационные технологии, массовая культура

Andrei S. Mukhin

## Culturology education in 21st century

The phenomena related to the reforms of higher education, including in the field of culturology education, in the system of training for the humanities are studied. The serious difficulties that have arisen at the intersection of the main trends of mass culture and fundamental changes in the formation of professional skills of humanitarians are exposed. The analysis is subjected to the reduction of the educational process, expressed in simplistic approaches to the selection of scientific and educational literature, manifested in the refusal to work with large texts, in disregard of the method of observation, in the elimination of erudition as an obligatory quality of the future scientist. The source of many problems is the changes occurring in the mass consciousness of the modern man, in reduced cultural demands, explained largely by the development of computer technology, creating the illusion of the non-necessity of classical competences, brought up in the bosom of higher education.

Keywords: culturology, education, humanities, text, scientific literature, visual skills, information technology, mass culture

DOI 10.30725/2619-0303-2018-3-17-25

Проблемы, с которыми столкнулась система высшего образования уже в первом десятилетии нынешнего столетия, многообразны, но мы остановимся лишь на некоторых, на наш взгляд, наиболее существенных. На тех из них, которые не просто создают трудности для профессионального сообщества, но и способны кардинально изменить формат высшего образования. Попробуем найти причины этих проблем или, как минимум, очертить их общий контур.

Первый вызов, брошенный всей системе, связан с отношением в обществе к гуманитарной деятельности (в том числе и к культурологической науке). Этот вызов обусловлен задачами выбора, который стоит перед выпускниками школ, наметившими для себя путь получения высшего образования. Современное общество на всех онтологических уровнях пронизано технократической сетью, ризомы научно-технического прогресса полностью покрывают план имманенции повседневности даже в тех случаях,

когда представители социума не понимают, как работает то или иное устройство, несмотря на постоянное его использование. Большинство людей убеждено в том, что наполнение жизни новыми техническими изобретениями является безусловным благом, порожденным не просто техническим прогрессом, но достижениями естественных и точных наук, даже если представление о науке как таковой практически не опирается на рефлексию в обыденном сознании потребителя. Отсюда проистекает авторитет точных и естественных наук, зачастую слабо осознанный; а кроме того – ассоциация с наукой в целом только тех ее разделов и дисциплин, которые напрямую связаны с изучением живой и неживой природы и анализом ее математической модели. О гуманитарном знании как научном вспоминают в последнюю очередь. Респектабельность в глазах общества точных и естественных наук заключается, кроме всего, и в том, что открытия в этих сферах могут быть

зрелищно визуализированы. Обыватель, не понимая сути происходящего, не разбираясь в деталях того или иного явления, может быть очарован и потрясен зрительными образами, наглядно представленными ему посредством компьютерной графики в документальном фильме, телепередаче или на специализированном сайте. Полет космического корабля или анималистическая реконструкция черной дыры становятся увлекательным «ярмарочным» представлением. Достижения в области упомянутых наук легко проецируются на мир вещей, готовых породить культ обожания, удивления и преклонения. Техническое оборудование – от нового компьютера до телескопа – обладает в современном массовом сознании обаянием фетиша. Овеществление научных достижений в предметах, постоянно обновляющих техносферу повседневной культуры, имеет силу воздействия, сопоставимую по аксиологии с дорогими ювелирными изделиями или произведениями мирового искусства. Визуализация и материализация абстрактных явлений (позиционный бинарный код – как основа работы электронных устройств, в том числе, и игровых), зрелищность работы современных приборов – вот основа для переживания мира технических средств как чуда. Неслучайно М. Дери проводит параллель между трепетом древнего человека перед магическим и восторгом современного человека от возможностей мира кибернетики, в котором большинство ныне живущих людей просто не разбирается [1, с. 76, 80].

Гуманитарные науки лишены яркой зрелищности результатов своей деятельности. Речь не идет о самих объектах исследования – произведениях искусства, археологических находках, музейных раритетах, – которые не стоит конгруэнтным образом экстраполировать на научные достижения в области гуманитарного знания. Какой визуализацией обладает поиск документов в архиве, атрибуция гравюры в музее, выводы, полученные в ходе анализа философского понятия? В этом, возможно, кроется причина слабого общественного резонанса, который имеют открытия в гуманитарных науках, если только речь ни идет о парадоксальных заявлениях или по-особому интерпретированных фактах методами, далекими от научных.

Оценивая отношение общества к гуманитарным наукам, стоит отметить такую черту этого отношения, которую можно охарактеризовать как неосознанную элиминацию гуманитарных наук из поля профессиональных занятий. **Историком может быть каждый:** при минимальных усилиях, при использовании самых поверхностных и доступных источников

(Интернет, радио, ТВ) гарантировано обретение информации, позволяющей судить о той или иной эпохе, разбираться в хитросплетениях дворцовых интриг или в последовательности событий мировых войн. При этом историческое событие в сознании «историка-обывателя» обретает ценность только тогда, когда оно принимает зрелищные характеристики театрализованного или кинематографического действия, по аналогии с открытиями в естественных науках. Нет зрелища – нет открытий, нет смысла в такой науке. Подобно тому, как в физике или биологии (в глазах обывателя) аксиологически достоверным становится только то, что с успехом укладывается в формат телевизионной картинки, так и в гуманитарных науках «подлинно» важными являются впечатляющие своей драмой события – войны, революции, убийства, дворцовые перевороты, любовные похождения царей и цариц. История как хронологическая и логическая последовательность фактов повседневности, часто будничной и неприкрашенной, не интересует в принципе. Жизнь крестьянина или фабричного рабочего без интриги, погони и стрельбы не рассматривается обывателем как нечто достойное изучения. События, описанные, например, в книге К. Гинзбурга «Сыр и черви. Картина мира одного мельника, жившего в XVI в.» [2], потребует уже чего-то большего от человека, привыкшего к «пеплосам» или боевикам «плаща и шпаги». Подлинная историческая фактура вымывается, вместо нее появляется нечто случайное, но при этом превращенное во всеобщее правило. Ежедневная рутина всадника-пастуха заменяется динамикой невероятных приключений: ковбой становится главной исторической персоной Нового света, и сквозь призму вестерна зритель начинает «реконструировать» в своем сознании историю Америки. С этим связана специфика «исторического» жанра в кино – массовость (и, следовательно, кассовые сборы) прямо пропорциональны масштабу оптики: грандиозные картины битв или жизни целых народов на фоне личной трагедии великой персоны. История изучается по голливудским фильмам (или по художественным фильмам вообще), подчас именно из них извлекаются аргументы, к которым апеллируют некоторые студенты на семинарах или в своих письменных работах. А раз так, то зачем нужны скучные библиотеки и пыльные архивы? Зачем нужны факты и логически последовательные цепочки? Историческая наука (деятельность профессионалов) выдвигается в маргинальную область, а на ее место приходит история как набор зрелищ и мифов. Подобное свойственно и другим наукам: искусствоведению, культурологии, философии, истории музейного дела.

На сегодняшний день сложились условия, неблагоприятные для гуманитарного знания. Перечислим лишь некоторые аспекты. Во-первых, привилегированное положение естественных и точных наук в общественном сознании. Во-вторых, понимание научных открытий как внешне эффектных результатов. В-третьих, ожидание от науки обязательной пользы, материальной выгоды. В-четвертых, ассоциация с наукой только естественных и точных наук. В-пятых, негативное отношение в научно-технической среде к гуманитарному знанию. На этом фоне молодому поколению приходится осуществлять выбор, кем стать? Какое образование получить?

**Проблема мотивации при выборе пути.** Школьник, добившийся высоких результатов в математике или биологии, свой выбор уже сделал. Кто остановится на гуманитарном знании в качестве будущей профессии? Тот, кто не смог выучить тригонометрию, или мечтавший еще в детстве найти библиотеку Ивана Грозного? Однако стоит признать, что мечтателей подобного рода очень мало. Ясно выраженной мотивацией при выборе гуманитарного знания обладают немногие. В большинстве случаев на выбор оказывает воздействие обаяние утилитарно выигрышной профессии. Неспособные к физике несостоявшиеся «лирики» идут учиться на юриста, социолога или политолога в надежде получить свой кусок хлеба. Абитуриентов, осознанно выбравших искусствоведение, культурологию или музееведение, способных заниматься наукой, в результате остается очень и очень немного. К сожалению, на выбор образовательного пути сильно влияют различные формы массовой культуры, в частности, развлекательный кинематограф. Персонажи блокбастеров подпитывают желания молодежи, но, на наш взгляд, не самым лучшим образом. В приключенческих фильмах в большинстве случаев ученый показан как чудаковатый тип, лишенный мужества, мускулиного обаяния, малопривлекательный для представительниц противоположного пола, а, следовательно, в глазах зрителя, молодого человека, не могущий по определению быть образцом для подражания. Редкие исключения вымышленного свойства, например, Индиана Джонс, по-настоящему далеки от археологии, культурологии или искусствоведения и, скорее, соответствуют образу кладоискателя или джентльмена удачи.

Личность ученого в массовой культуре конституируется карикатурно, в резко отрицательном или насмешливом ключе. Какими бы далекими от проблем образования ни были герои фантастических фильмов, они неожиданно «заявляют о себе» в образовательном процессе

на уровне отдельно взятого студента, который вдруг неожиданно начинает стесняться своей будущей профессии культуролога или музееведа, как бы сравнивая ее с настоящими «мужскими» занятиями военных, летчиков или космонавтов, увиденных им в кино (или даже в компьютерных играх). Как следствие, студент пытается скорректировать содержание своей активности в учебных мероприятиях в сторону военной или тому подобной тематики. Так, например, к живописи проявляется интерес, только если речь идет о батальном жанре, культурологические вопросы рассматриваются лишь сквозь призму культуры повседневности военных сообществ, музейное дело может взволновать в контексте сопряжения с военно-историческими музеями и т. п. Автору статьи доводилось работать со студентами-гуманитариями (культурологами и музееведами), которые удивительным образом конструировали отвлеченные от реальности мифологические схемы своего профессионального будущего. Студент-музеолог мечтал стать военным разведчиком; другой постоянно воображал себя мушкетером; третий носил псевдоисторическую военную форму, отдавал честь двумя пальцами и говорил: «честь имею»; четвертый плел кольчугу из алюминиевой проволоки прямо во время лекции по истории искусства. Инфантилизм задержавшейся подростковой стадии не позволял им окунуться в фундаментальные проблемы культурологии и других гуманитарных дисциплин, как если бы изучение земледельческих праздников или народной вышивки было чем-то постыдным, недостойным мужчины-воина по принципу: мальчишкам – автоматы, девочкам – гербарий. В результате такой «воинственный» студент оказывался односторонним фантазером, мало достигшим успехов в изучении культурных процессов различных эпох, искусства, литературы, музыки, театра или кино. Но даже те студенты, которые были нацелены на изучение культуры более последовательно, интегрально, далеко не все обладали для этого нужными качествами или способны были их в себе развивать. Еще одной трудностью становятся aberrации представлений о гуманитарной науке и подлинным состоянием дел в ее отраслях: что думают вчерашние школьники о будущей профессии и научной деятельности в ней, а кроме того, как они представляют себе требования, которые гуманитарная наука должна предъявлять своим ученым.

**Проблема конфликта представлений о науке и самой наукой как таковой.** Как часто мы сталкиваемся с полным непониманием абитуриентом (или уже студентом) того, что представляет собой выбранная им отрасль знания. Вот наиболее распространенные заблуждения

в студенческой среде, да и не только студенческой. **Элиминация труда:** гуманитарное знание – легкое, само по себе должно усваиваться, если преподаватель все правильно делает. **Просто и понятно:** не должно быть сложных вопросов (проблем, задач), которые вызывают напряжение ума, непонятны с первого раза, как в физике или математике. **Отсутствие аппарата:** терминов в гуманитарном знании быть не может, это не биология, не химия, не астрометрия. **Беспечный досуг:** лекций достаточно, все остальное – свободное время студента. **Элиминация энтузиазма («бескорыстного служения»):** наука – это образ жизни? Ну, а как же все остальное: шопинг, вечеринки, общение, любовь... Это набор самых устойчивых моделей в сознании многих абитуриентов и студентов, во всяком случае, младших курсов. Из этого набора вытекает еще одна устойчивая проблема, и мы ее обозначим как отдельную.

#### **Проблема источников, трудности чтения.**

Уже была упомянута в начале статьи «гаджетомания» современного общества, особенно молодого поколения, т. е. тех, кто должен прийти в гуманитарное образование, в гуманитарную науку. Она не является случайной болезнью, а есть прямое следствие научно-технической эволюции цивилизации, с одной стороны, и интенсивного развития общества потребления, навязывающего приобретение новых вещей, – с другой. Отсюда закономерный характер этой мании, с которой весьма трудно бороться. Суть эксплуатационной навязчивости приборов электронной коммуникации быстрого доступа – это проблема свободного времени. Его не становится больше, досуг заполняется вниманием к каждому из элементов домашнего оборудования. От посудомоечной машины до компьютера. На этом фоне IT-технологии полностью поглощают досуг, почти не оставляя времени на что-либо иное. У студента-гуманитария досуг и учеба имеют зыбкую границу именно ввиду изучения источников, которые постигаются методом чтения. Чтение произведений Л. Н. Толстого студентом-литературоведом – это работа или досуг? Но мы уже выяснили, что досуг захвачен компьютером. Отсюда потеря связи с источником. На чтение не хватает времени, не хватает желаний. Когда студент-гуманитарий пытается найти компромиссные подходы к освоению источников через цифровые средства (чтение электронной книги), то зачастую возникают, как результат этого компромисса, многочисленные симулякры, в том значении, которое вкладывал Ж. Бодрийяр [3], как правило, лежащие в плоскости одной технологии – репродуцирования. Информация извлекается самым неподходящим

путем: посредством минимальных затрат времени (мы помним, его не хватает). Принцип экономии начинает доминировать над качеством получаемой информации, а в итоге – получаемого знания. Музейный оригинал заменяется цифровой репродукцией (на сайте в Интернете), живой концерт – музыкальным фоном, звучащим из проигрывателя или в наушниках (на ходу, во время утренней пробежки). Книга – электронной версией без страниц, без выходных данных, без издательских атрибутов, со структурой, сильно затрудняющей корректное цитирование. Если времени не хватает и на общение с симулякрами, то в ход идут первые попавшиеся дайджесты на случайных ресурсах. В результате не только не осваивается нужная для формирования специалиста-гуманитария информация, но не развивается, в принципе, навык работы с большим объемом текста, подчиненного одной общей идее, одной концепции. Затруднено развитие способности удерживать в поле внимания большое количество сведений и возможности работать с ними. Объемные книги не читаются: избыточными многие студенты считают издания в 200–250 страниц научной и учебной литературы. Умение обрабатывать значительный пласт информации невозможно обрести без книги в ее традиционном виде.

Однако принципиальная невозможность работы с текстовым источником порождает эффект, подобный падающим костышкам домино. Сознание, не развитое работой с большим литературным текстом, любой текст воспринимает как боль, как страдание, как некую вынужденную фрустрацию. Быстрая утомляемость проявляется в контакте со многими формами культуры, которые призван исследовать будущий специалист гуманитарной профессии. Кино начинает раздражать такого студента протяженными планами, длинными диалогами, молчаливыми паузами и другими «неприятностями». Классические музыкальные произведения («слишком много нот») требуют многочасового вслушивания – они отторгаются из-за принципиального непонимания смысла, закодированного в музыкальных образах. Музейные экспозиции навевают скуку своим изобилием и колоссальными пространствами, в которых разыгрывается драма методами экскурсионной риторики. Лекции погружают в «сон разума»; полностью утрачивается умение вести диалог, умение выслушать **слишком много говорящего собеседника**. Человек, утомленный информацией в силу не привитой способности с ней работать, может ли получить подлинное гуманитарное образование, а в итоге – заниматься культурологической наукой?

Отсутствие умения работать с текстом (в широком смысле этого понятия), невозможность долгое время концентрировать внимание на идее, концепции, деталях, превращаются в личностные психофизиологические особенности многих наших современников и проявляются, как было отмечено выше, при контакте с любыми типами информации – звуковыми, вербальными, визуальными. Визуальный текст традиционных видов художественной культуры – живописи, скульптуры, графики – зачастую игнорируется по той же причине: «врожденной» невнимательности. Студент порой даже не догадывается, что процесс зрительного восприятия произведения искусства *должен* быть длительным. Эта длительность как бы заложена в основу формального существа произведения, художник осознанно прорабатывает *все* то, что мы можем увидеть, например на живописном полотне. В классическую эпоху картины были рассчитаны на долгое их рассматривание в течение одного сеанса (десятки минут). Если какие-либо детали прорисованы, прописаны, обозначены, акцентированы даже на периферии картинной плоскости, то и в этом случае они все равно обращены к зрителю, который в процессе созерцания должен добраться и до них [4, с. 12, 13]. Изображение цветов или россыпи камней в углу прямоугольного формата холста так же важны для восприятия, как и фигуры людей и животных в композиционном центре пейзажа или жанровой сцены. Однако, совершенно не догадываясь об этом, студент-культуролог равнодушен и к первому, и ко второму. Зрительный контакт с шедевром ограничивается десятком-другим секунд – а больше и не нужно, если перед вами не стоит задача тотального погружения в формальную и содержательную ткань произведения. В результате схватывается только самое общее, основное, что глаз успевает зацепить в стремительном «сканировании» композиции, колористической гаммы, особенностей рисунка фигур, перспективного построения и т. д. Невоспитанный, далекий от «разумного глаза» [5] глаз невнимательного зрителя не способен увидеть различия между произведениями, казалось бы, и похожими друг на друга. Неотягощенный нужными визуальными навыками студент, магистр или даже аспирант начнет разрабатывать культурологические теории с опорой на общие внешние признаки, не обращая внимания на необходимость, во-первых, детальных исследований рассматриваемого материала, а, во-вторых, на важность обширной статистической выборки. Нельзя изучать иконографические схемы на примере трех-четырёх произведений, и даже десятка, порой, бывает недостаточно для по-

ставленных целей. Если начинающий ученый видит только сразу бросающиеся в глаза характеристики объекта исследования, отказываясь от углубленного изучения нюансов визуального текста, полагая весь остальной материал **таким же** (поскольку не видит различий), то все его теоретические построения изначально грешат серьезными ошибками (превращаясь, по сути, в фантазию), только потому, что он не способен смотреть. Такой специалист в принципе не знаком с методом наблюдения – универсальным для многих наук, как гуманитарных, так и естественных [6, с. 172].

Кроме того, беглый, неуглубленный подход к любому тексту – нежелание читать, неумение видеть – порождает еще одну существенную трудность: непонимание масштаба стоящих перед исследователем задач. Если вы не видите деталей, то вы не видите научных проблем; все задачи и цели, которые в этой ситуации можно будет сформулировать, окажутся незначительными. В совокупности с убежденностью в том, что для освоения материала какой-либо дисциплины достаточно обращения к узкому кругу рекомендованной литературы, мелко поставленные задачи спровоцируют отсутствие желания обращаться к фундаментальным информационным тезаурусам, к классическим библиотекам, а на первом месте окажутся первые попавшиеся под руку в поисковом запросе страницы Интернета. Грандиозная задача невольно подталкивает к серьезным по масштабу и содержанию хранилищам знаний. И наоборот, мнимое представление о легкости изучаемой темы, усугубленное усеченными вариантами библиографий, списков экзаменационных вопросов и заданий, вызовет ощущение достаточности наведения справок, чтобы получить исчерпывающие сведения по той или иной теме.

Принцип абсолютизации самодостаточности справочной информации, извлеченной из сомнительных по качеству ресурсов Интернета, становится катализатором еще двух печальных последствий. Первое: справочники, энциклопедии и электронно-цифровые дайджесты общего назначения начинают доминировать среди источников, по которым студент изучает материал в контексте так называемой самостоятельной работы, что, безусловно, самым негативным образом сказывается на качестве семинарских докладов, рефератов, курсовых и т. п. Второе: обращение к текстам в Интернете посредством персонального компьютера превращает любой образ в плоский, лишенный объема фантом. Действительно, формально литературный текст – это знаки, нанесенные на двухмерную поверхность (листа бумаги или экрана). По-

сколько очень часто студент обращается к нему в электронном варианте, постольку этот текст в восприятии становится в один ряд с другими зрительно воспринимаемыми образами на мониторе компьютера, как бы перенося на них плоскостной характер своей внешней формы. Этому способствует универсальный носитель визуальной информации – экран со своими постоянными техническими характеристиками. И буквенный текст, и видеофильм, и репродукции произведений искусства на экране воспринимаются как плоские структуры, но если некоторые из них можно считать вполне релевантными по отношению к двумерной поверхности, то, например, скульптура, архитектура, объекты дизайна словно лишаются своего объема. Привычка считывать текстовую информацию с экрана, с которой соседствует обширный свод репродукций трехмерных объектов, делает плоскими в сознании реципиента объемные предметы, лишает его способности воспринимать пространство стереометрично, препятствует развитию объемно-пространственного мышления, умению ориентироваться в пространстве трех измерений. В эпоху до появления ПК эта проблема не стояла так остро: носители информации были значительно разведены, несмотря на наличие в книгах и журналах репродукций трехмерных объектов. Однако специфика работы с такой информацией подталкивала исследователя каждый раз пользоваться своим типом источника: текст читали в книгах, с живописью общались в музеях, с архитектурой – на пленэре, в градостроительной среде. В наши дни привыкание к компьютеру превращает его в универсальный хранитель/носитель информации без относительно ее специфических (и формальных в том числе) свойств. Попытка черпать сведения из обособленно разграниченных источников (бумажные книги – в библиотеке, экспонаты – в музее) приводит многих студентов к интеллектуальной усталости.

**Как стать ученым (проблема новых кадров для гуманитарной науки: на пути от бакалавра к аспиранту)?** На выходе, такой утомленный информацией гуманитарий стоит перед очень сложной задачей – научной деятельностью вообще и написанием кандидатской диссертации в частности. Ведь для последнего ему необходимо сделать то, чего он не может сделать: освоив большой объем информации, переработать ее, призвав на помощь научную методологию. Процесс чтения затруднен (а прочитать надо много). Иностранный язык не выучен (а читать нужно и на иностранных языках). Писать тяжело, поскольку нечего, так как мысль, неотягощенная информацией, не может поро-

дить свою собственную информацию («живое» знание, передаваемое дальше в пространстве и во времени). Отсутствие эрудиции, объяснимое неумением и нежеланием читать, не дает ни оперативного простора, ни воображения, ни даже фантазии для более или менее интересной научной спекуляции. Вопрос, который раньше звучал как признание своей профессиональной непригодности – «а что мне писать?», – теперь можно услышать и от аспиранта. Правда, он имеет несколько замаскированный оттенок: «о чем бы Вы мне посоветовали написать в первую очередь?». Смысл и назначение научного текста, цель научной работы в гуманитарном образовании неясна для такого несчастного. Парадоксально, но факт: ему понятно, в чем заключается исследовательская цель в естественных и технических науках (открытие нового вещества, лекарства, планеты), но он не понимает, в чем должно заключаться открытие, отраженное (как результат работы) в тексте гуманитарной диссертации. В лучшем случае, такой аспирант способен на добросовестную компиляцию или на коллаж с более или менее корректным цитированием источников. Даже если подобная диссертация и находит свое завершение, оформляется в окончательный вариант текста и защищается, то и в этом случае она становится первой и последней «научной» работой диссертанта. Текст, признанный основой гуманитарного знания, литературный текст как базис для оформления научных идей, становится элиминированным из культурологического обихода ввиду разных обстоятельств, в том числе и по причине непродуктивного методического планирования.

**Сколько книг нужно?** Мнение, на наш взгляд ошибочное, согласно которому чтение как процесс освоения информации может быть заменен чем-то более современным в XXI в., влияет на принятие решений, в том числе и на разработку методических нормативов в высшей школе. Благое начинание ограничить недельную аудиторную нагрузку студента для высвобождения большего времени на самостоятельную работу, позиционирование самостоятельной работы как особого вида обучения привели к негативному результату. Это время студент воспринимает как досуг и не спешит его тратить на учебу. К тому подталкивают примитивные нормативы, согласно которым список рекомендуемой для чтения литературы не должен превышать полутора-двух десятков наименований с ориентацией на только что изданное, не старше 5–10 лет. Это требование превращает чтение в сознании студента в процесс необязательный, хотя для гуманитарного специалиста – он основной. А также порождает миф, согласно которому невозможно осилить

список литературы, насчитывающий десятки и даже сотни наименований. Вместе с тем формируются компетенции, для овладения которыми нельзя обойтись общими словами, необходим кропотливый труд с текстом.

Методические ограничения, которые накладывают высшестоящие инстанции на профессиональное преподавательское сообщество высшей школы при составлении списков литературы к тем или иным курсам, могут иметь самые печальные последствия. Выбор литературы формализуется; по какой-то совершенно случайной причине единственным критерием ценности книги вдруг становится год издания: чем более он поздний, тем ценней публикация. Постулируется, что новизна всего изданного обеспечивается датой на титульном листе, как если бы невозможно было издать репринт или издание 2-е, 3-е и т. д. без исправлений и дополнений. Таким образом, книга из источника информации (или даже знаний) превращается в бюрократический документ, в справку, выписку или что-то подобное, где важен формальный внешний набор признаков – как часто это бывает в подобных документах, – например, дата, количество страниц и т. п. Иными словами, правила, принятые в бюрократической административной среде, навязываются образовательному и научному сообществу. Список рекомендованной литературы вынужденно составляется по совершенно чуждым для науки принципам.

Суждение о книге только по внешним атрибутам подобно тому, как если бы налог с автомобиля взимался не по объему двигателя или его мощности, а исходя из цвета, в который окрашены кузовы: красный дороже, фиолетовый дешевле. Библиографический список, в таком случае, должен соответствовать не содержанию самой дисциплины или авторитетному мнению ученых, авторов книг, а мнению некоей посторонней персоны (проверяющий чиновник), ее представлению о том, как должен подобный список выглядеть. Поскольку в большинстве случаев проверяющее лицо не имеет представлений о содержании книг списка, постольку контролирующая действие преподавателей операция сводится к идентификации условных сигналов, например к числовой комбинации цифр, складывающейся в дату на титуле. Такие комбинации могут быть сведены к распознаванию буквенных кодов (инициалов авторов) или алфавитного порядка. При желании можно вводить самые разные ограничивающие правила, например запрет на использование книг, название которых начинается на букву «А» или местом издательства которых является город Саров. Современные компьютерные программы легко справятся с

задачами подобной сепарации. Если же контролирующее список литературы лицо и вовсе доверится компьютеру без какого-либо контроля над его действиями, то это будет равносильно тому, что именно машина (опять-таки на основе внешних данных) сама по себе будет определять судьбу учебного процесса.

Такая деперсонализация (и дегуманизация) важных решений возможна не только при делегировании фискальных полномочий искусственному интеллекту, но и в современных бюрократических условиях формирования требований, принятых на сегодняшний день в высшей школе. Если задаться вопросом, кто именно разработал правила составления списков литературы, мы никогда не получим на него ответ. Перекалывающая ответственность друг на друга, чиновники от образования в итоге замкнули круг, в котором невозможно будет обнаружить исходную, изначальную подпись того лица, которое придумало те или иные правила. В итоге теряется смысл всего этого надзорного действия (соблюдение правил составления списка литературы) в принципе. Если нет субъекта сознания, на первичном уровне рефлексирующего последовательность и суть операций (по ограничению при составлении списка), то бессмысленно говорить о назначении этих операций в отсутствие целеполагающих интенций человека, который мог бы заявить: «я принял это решение по такой-то и такой-то причине». Складывается ощущение, что при *продумывании* набора формальных правил составления библиографий или принципов ответственности составленных библиографий некоторым очень условным требованиям, кто-то (мы не знаем кто) руководствовался идеями, не связанными никак ни с учебным процессом, ни с процессом чтения, процессом освоения обязательного для будущего ученого круга литературы. Например, количество книг (является условной, абстрактной величиной) или экономия бумаги при публикации программ или учебно-методических комплексов (короче список – меньше расход материалов при печати). В результате получается некий *удобный* для надзорной системы список, который, как мы уже говорили об этом, становится аналогом административного документа, бессмысленный в своей ограниченности. Но как любой бессмысленный бюрократический документ он начинает работать в качестве психотерапевтического успокоительного средства: есть «бумажка», следовательно, «решена» какая-то проблема, поставлен заслон хаосу, упорядочена реальность [7, с. 272].

Однако проблема не решена, она только усугублена. Опираясь на минимизированные списки, студент постепенно успокаивает себя мыслью, что

вся необходимая ему информация содержится в трех-четырёх изданиях. Ограниченный список литературы ограничивает и горизонт, перспективу, процесс познания воспринимается не просто конечным, а скоротечным, укладывающимся в беглое чтение по диагонали нескольких публикаций. В один прием извлеченный из пары книг набор фактов обретает свойства сложившейся раз и навсегда завершённой системы. В такой системе, следовательно, не может быть противоположных точек зрения, вариативности, диалога – всего того, что делает науку процессом, постоянным и **долгим** становлением на пути к истине. Действительно, диалогичность гуманитарного знания вычитается из практики, поскольку опыт прочтения одной книги не даёт мне возможности вести диалог, его просто не с кем вести. Чтобы, например, мнения мыслителей обрели совокупно характер обширного дискуссионного поля, необходимо познакомиться с их мнениями во множественности, что достигается только в ходе поочередного обращения к Платону, Аристотелю, Спинозе, Ницше и т. д. Но если в списке литературы только Платон, с кем нам вести диалог, диспут? Вынужденный монолог в данном случае чреват, ко всему прочему, общей социальной отчужденностью, однобокостью, фанаберией, отсутствием навыка принимать чужие взгляды, прислушиваться к чужим мнениям, быть толерантным, в конце концов. Вместе с тем «монологичность» несовместима с профессионализмом в гуманитарно-культурологической сфере, она препятствует воспитанию всесторонне образованного специалиста с широким кругозором. Может появиться крамольная мысль, что гуманитарий-эрудит, энциклопедист-гуманист прошлого – не тот кадр, которого должна ковать современная высшая школа. Не усложняем ли мы задачу, может быть, все решается проще? Несколько толковых учебников и пособий, и гуманитарий готов? Все заключается в том, кто нам нужен...

**Кто нам нужен?** Если нам нужен массовый работник от гуманитарного знания, более или менее аккуратный исполнитель на рабочем месте, послушный вышестоящим инстанциям, то механизированный процесс извлечения минимальной информации из дайджестов, вероятно, подойдет в качестве образовательной парадигмы. Но если целью гуманитарного образования является ученый-профессионал высшей пробы, то, что тогда? Возвращение к старым проверенным методам – жизнь в библиотеке? Чтобы ответить на этот вопрос, вспомним один любопытный исторический эпизод. В своей первой лекции в качестве профессора кафедры искусства, открывшейся в Оксфордском университете в 1869 г., Дж. Рескин отмечал: цель

высшего образования заключается в том, «чтобы сделаться истинными джентльменами и образованными людьми» [8, с. 36], и что изучение искусства – это наука для «благородных англичан» [8, с. 46]. Словно вторя ему, У. Эко как-то заметил, что медиевистика – наука для обеспеченных: у кого хватит времени и сил на работу во многих библиотеках, расположенных в разных странах [9, с. 36]? В этих словах нет классового шовинизма (во всяком случае, его не больше чем в любом другом профессиональном высказывании). Дж. Рескин не отрицал значения работы с рядовыми слоями общества, предлагая нести в массы «искусствоведческий» свет, наподобие русского народничества. В его словах, скорее, заявлен профессиональный перфекционизм, смысл которого заключается в том, что в культурологической науке нет компромисса, и гуманитарий высшей пробы – это гений-одиночка, штучный товар, полученный после долгих и долгих лет в стенах университета. Именно так и стоит понимать элитарность гуманитарного или культурологического образования. На память сразу же приходит образ замечательного отечественного ученого Алексея Николаевича Савинова, блестящая память которого помогала ему в совершенстве знать как музейные, так и частные собрания русской живописи в их бесчисленном наполнении [10, с. 47]. Однако здесь мы встречаем очевидную трудность: как в условиях усеченной «болонской» системы, компактного минимализма бакалавриата создать гуманитария-эрудита, гуманитария-творца. И дело, разумеется, не только в чтении. Время обучения сжато до пределов сингулярности во всем: в профессиональном общении с преподавателем, в опыте семинаров и практик, в обработке большого объема информации и порождения своей собственной (т. е. знаний), в освоении текстов, которые нужно научиться не только читать, но и писать.

Ж. Делез и Ф. Гваттари много рассуждали о поточном производстве вещей в индустриальный век штамповки абсолютно одинаковых копий, видя в этом не только естественную идею, свойственную промышленному капитализму, но и общий принцип, проникающий в ткань общественных отношений и, одновременно, становящийся сутью жизненных процессов биологических организмов с постоянством их питательной среды [11, с. 62–64]. Если провести аналогию между учебным заведением и матерью-кормилицей (альма-матер), то в нашем случае напрашивается параллель в духе Ж. Делеза и Ф. Гваттари. А именно: выпестованные птенцы этой альма-матер имеют силу нескончаемого потока насытившихся немногими знаниями одина-



ково скромных в своих компетенциях выпускников, таких же скромных в своих качественных характеристиках, как и продукция массового производства для большинства. Что же, в новый век массового потребления высшая школа тоже становится фабрикой. Однако вопрос остается открытым: фабрикой дорогих товаров или усредненного ширпотреба?

Подведем итог. На сегодняшний день система высшего гуманитарного и, в том числе культурологического, образования не просто переживает трудные времена, но рискует перейти границу, отделяющую подлинное образование от симулякра. Среди причин, способствующих кризису культурологического знания, стоит назвать в первую очередь общее снисходительное отношение в обществе к гуманитарным наукам, их невысокую репутацию в социуме. Это проявляется в уверенности, что историей, философией, историей и теорией культуры может заниматься любой сколько-нибудь грамотный (даже не образованный) человек. Другая причина постепенного упадка культурологического образования заключается в поверхностном отношении к гуманитарным наукам самого студенческого сообщества, не желающего (за редким исключением) служить науке, но стремящегося лишь к локальной социализации на время обучения в вузе. На этом фоне, по сути, редуцируется традиция глубокого и вдумчивого чтения научных текстов, ослабленная непродуманными методологическими требованиями. Неумение работать с текстом порождает серьезные трудности в сфере восприятия любой информации – музыкально-звуковой, вербальной, визуальной. Как следствие – невозможность обретения компетенций гуманитарного специалиста, без которых на выходе из университетских стен мы получаем, в лучшем случае, «академическую» недоросль. Последнее обстоятельство ведет к нарушению фундаментального принципа в области обретения культурологического образования: верховенство глубоко усвоенного знания над внешней, по отношению к субъекту сознания, информацией. Концепт «клерка» от культурологии вытесняет ученого-эрудита.

### Список литературы

1. Дери М. Скорость убегания: киберкультура на рубеже веков / пер. с англ. Т. Парфеновой. Екатеринбург: Ультра Культура; Москва: Аст, 2008. 478 с.
2. Гинзбург К. Сыр и черви: картина мира одного мельника, жившего в XVI в. / пер. с итал. М. Л. Андреева, М. Н. Архангельской. Москва: Росспэн, 2000. 272 с.
3. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. Москва: Постум, 2015. 240 с.

4. Арасс Д. Деталь в живописи / пер. с фр. Г. А. Соловьевой. Санкт-Петербург: Азбука классика, 2010. 464 с.
5. Грегори Р. Л. Разумный глаз / пер. с англ. А. И. Когана. Москва: Мир, 1972. 232 с.
6. Мухин А. С. К вопросу о визуальных навыках исследователя-гуманитария // Наука сегодня: вызовы и решения: материалы междунар. науч.-практ. конф., Вологда, 31 янв. 2018 г.: в 2 ч. Вологда: Маркер, 2018. Ч. 1. С. 172–177.
7. Соколов Б. Г., Соколов Е. Г. Мыслить (со) временность. Блок 1. Санкт-Петербург: Рос. христиан. гуманитар. акад., 2011. 296 с.
8. Рескин Дж. Лекции об искусстве / пер. с англ. П. Когана. Москва: Бсг-пресс, 2008. 319 с.
9. Эко У. Заметки на полях «Имени розы» / пер. с итал. Е. Костюкович. Москва: Астрель: Corpus, 2011. 160 с.
10. Верещагина А. Г. Алексей Николаевич Савинов (1906–1976) // Факультет теории и истории искусств, 1937–1997. Санкт-Петербург: СПбГАИЖСА им. И. Е. Репина, 1998. С. 46–49.
11. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: капитализм и шизофрения / пер. с фр., послеслов. Д. Краlechкина. Екатеринбург: У-Фактория, 2008. 672 с.

### References

1. Dery M.; Parfenova T. (transl.) *Escape velocity: cyberculture at end of century*. Yekaterinburg: Ul'tra Kul'tura; Moscow: Ast, 2008. 478 (in Russ.).
2. Ginzburg K.; Andreev M. L. (transl.), Arkhangel'skaya M. N. (transl.) *Cheese and worms: picture of world of miller who lived in 16th century*. Moscow: Rosspen, 2000. 272 (in Russ.).
3. Baudrillard J.; Kachalov A. (transl.) *Simulacra and simulation*. Moscow: Postum, 2015. 240 (in Russ.).
4. Arasse D.; Solov'eva G. A. (transl.) *Detail in painting*. Saint Petersburg: Azbuka klassika, 2010. 464 (in Russ.).
5. Gregory R. L.; Kogan A. I. (transl.) *Intelligent eye*. Moscow: Mir, 1972. 232 (in Russ.).
6. Mukhin A. S. About visual skills of researcher humanities. *Science today: challenges and solutions: materials of intern. sci.-pract. conf.*, Vologda, Jan. 31. 2018: in 2 vol. Vologda: Marker, 2018. 1, 172–177 (in Russ.).
7. Sokolov B. G., Sokolov E. G. To think (con) temporaneity. Block 1. Saint Petersburg: Russ. Christian Humanitarian Acad., 2011. 296 (in Russ.).
8. Ruskin J.; Kogan P. (transl.) *Lectures on art*. Moscow: Bsg-press, 2008. 319 (in Russ.).
9. Eco U.; Kostyukovich E. (transl.) *Notes at fields of «Name of rose»*. Moscow: Astrel': Corpus, 2011. 160 (in Russ.).
10. Vereshchagina A. G. Aleksei Nikolaevich Savinov (1906–1976). *Faculty of theory and history of arts, 1937–1997*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State Repin Acad. Inst. of Painting, Sculpture and Architecture of Russ. Acad. of Arts, 1998. 46–49 (in Russ.).
11. Deleuze G., Guattari F.; Kralechkin D. (transl., afterw.) *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. Yekaterinburg: U-Faktoriya, 2008. 672 (in Russ.).