

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ УТОПИЯ (по страницам книги Марты Нуссбаум)

КАРЕЛИН Владислав Михайлович – канд. филос. наук, доцент. E-mail: phizika@mail.ru
Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия
Адрес: 125993, Москва, Миусская площадь, д. 6

Аннотация. В статье анализируется концепция развития гуманитарного образования известного американского философа Марты Нуссбаум. Согласно рассматриваемому подходу современное гуманитарное образование на всех уровнях вплоть до университетского должно опираться на навыки критического мышления. Основой для критического мышления представляется «сократическое мышление», и оно же является фундаментом для развития современной демократии. Подвергнуто критике происходящее при этом смешение понятий, в ходе которого древнегреческая демократия приравнивается к современной, сократическое мышление – к критическому, «гуманитарность» отождествляется с «гуманностью». Показана неприменимость соответствующих концептов к условиям современного общества, что позволяет сделать вывод об утопичности проекта.

Ключевые слова: гуманитарные науки, гуманитарное образование, демократия, критическое мышление, сократическое мышление, Марта Нуссбаум

Для цитирования: Карелин В.М. Гуманитарное образование и демократическая утопия (по страницам книги Марты Нуссбаум) // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 76–87.

Среди множества трудностей высшей школы в качестве отдельного их класса нередко заявляет о себе комплекс проблем гуманитарного образования. В 2010 г. британский философ Терри Иглтон в заметке «Смерть университетов» в *The Guardian* пошутил, что как не может быть паба без алкоголя, так не может быть и университета без гуманитарных дисциплин [1]. Университеты, по мнению Иглтона, во многом благодаря именно гуманитарным наукам являются центрами критики общества и обыденного сознания; а значит, полноценное общество не может обойтись без гуманитарных наук. В наше время университеты, по его мнению, умирают в качестве центров социальной критики. Это чрезмерно драматичное утверждение – всё же гуманитарные науки неоднородны и развиваются в разных темпах и направлениях, а многие не гнушаются и эмпирии – было сглажено спустя пять лет автором в не менее остроумной статье

под названием «Медленная смерть университета» [2]. В ней он указал на прямую зависимость выживаемости университетской гуманитаристики от коммерциализации обучения, а также обратную зависимость его качества от того же фактора. Спасение этих дисциплин теперь происходит благодаря их популяризации, большей развлекательности содержания, отказу от фундаментальности – и всё это снижает потенциал их критики, в особенности по отношению к главному кормильцу в лице капитализма. И если описанная в названной статье угроза закрытия в ближайшие годы целых гуманитарных факультетов, вызванная сложившимся положением, выглядит новым преувеличением, то нельзя не согласиться с другим замечанием – о том, что неразумная бюрократизация образования уже всю бесмысливает многие его аспекты.

В том же 2010 г. против изменений образования в сторону экономизации и дегу-

манитаризации выступила американский философ Марта Нуссбаум в книге «Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки». Здесь исследовательница, говоря о сокращении изучаемых гуманитарных дисциплин в разных странах на всех уровнях – от школ до университетов, видит в этой тенденции воплощение намерений политиков, которые «считают эту область знаний бессмысленным и ненужным излишеством» [3, с. 16]. Такое утверждение кажется несерьёзным: обвинять в бедах абстрактную власть – дело несложное¹. Однако его обоснование: «...ибо государства берут курс на краткосрочную рентабельность и формируют полезные, в высшей степени востребованные умения, необходимые для получения прибыли» [3, с. 16] – смотрится куда правдоподобнее: возможно, в таких процессах нельзя ограничиться поиском только сверхпрагматичного управленческого умысла, стоит

¹ Позже Нуссбаум уточняет свою позицию. В послесловии к переизданию «Не ради прибыли», вышедшему спустя пять лет, она констатирует воплощение прогнозировавшихся ранее тенденций в образовании, а также говорит о проблеме частного финансирования университетов, которая может выступить полезной альтернативой по отношению к государственному финансированию, однозначно сопряжённому с государственным управлением и требованием сокращения гуманитарной составляющей образования [4]. Однако исключительность перспектив укрепления гуманитаристики посредством привлечения частного капитала кажется надуманной, ведь средства негосударственных инвесторов могут быть направлены и на практические цели материального производства. В этом смысле типично суждение Владислава Мартынова, генерального директора компании по производству высокотехнологичной электроники «Yota Devices»: «Именно живая и постоянная связь с бизнесом – отличительная черта современного высшего образования. Оно предельно прагматично. “Какую проблему решает наша технология? Как мы это будем продавать?” – эти вопросы постоянно сопровождают все университетские инновации» [5].

помнить и о нестабильности современного мира, постоянно отодвигающего вдале границы надёжного социального планирования; но правда ещё и в том, что современное масштабное социальное управление по тем или иным причинам серьёзно ограничено в долгосрочном проектировании.

Большие возможности гуманитарного образования Нуссбаум стремится показать в рамках американских образовательных практик и делает это вовсе не из эгалитаристских побуждений. Образовательная традиция США «упорно не желает», по её представлению, «уподобляться образовательным моделям, нацеленным на экономический рост» [3, с. 34], несмотря на то, что «сегодня, в эпоху экономических трудностей, она оказалась в затруднительном положении» [3, с. 34]. Особенность такой традиции выражается сразу в нескольких чертах, тесно связанных и порой превращающихся друг в друга: это ориентированность не только на гуманитарное знание, но и на критическое мышление и демократизм. Каждое из этих понятий требует отдельного пояснения.

Прежде всего – гуманитарное знание. Не ставя перед собой задачи их дефинирования посредством прямого позитивного описания, книга, однако, не обходится без их косвенно негативной репрезентации – через то, чем гуманитарные науки как явление творческое *не* являются. То, что именуется гуманитарными науками, Мартой Нуссбаум поставлено на привилегированную позицию по отношению к прочим дисциплинам, не несущим «безусловно человеческого» содержания и нацеленным на решение прикладных задач и изучение фундаментальных аспектов природы. Позволю себе не согласиться. С одной стороны, демонстрация столь большой значимости является результатом смешения идей «гуманитарности» (образования) и «гуманности» (как человечности), с другой – результатом имплицитного обращения к классическим представлениям

о необходимости всестороннего развития личности (навыков мышления, кругозора и т.д.), которые, впрочем, работают несимметрично: гуманитарные науки должны дополнять прочие, «гуманизировать» их, тогда как возможность внедрения, скажем, естественнонаучного знания в образовательные программы гуманитариев не обсуждается вовсе.

«Инновационные разработки требуют наличия гибких, открытых и творческих умов; – совершенно справедливо констатирует Нуссбаум, – литература и искусство развивают эти способности, при отсутствии которых деловая культура быстро сдаёт позиции. Всё чаще и чаще выпускников гуманитарных факультетов нанимают на работу в ущерб выпускникам, получившим более узкоспециализированное предпрофессиональное образование. Это происходит прежде всего потому, что работодатели полагают: выпускники гуманитарных факультетов обладают гибкостью и творческим потенциалом, необходимыми для успешной работы в динамичной среде» [3, с. 144] (эту мысль Нуссбаум формулирует в своей книге дважды практически без изменений [3, с. 76]). Реальность такого положения дел вызывает большие сомнения, тем более в нынешних условиях, когда требуемый работодателю соискатель должности обязан быть не только гибким и творческим, но и готовым показать имеющиеся навыки (на практике или хотя бы в своем *curriculum vitae*), которые приходится зачастую оценивать как некоторую обязательную данность; очевидно, что приоритет всё чаще – за конкретной результативностью, а не за наличием дипломов о каком-либо образовании, не подкрепленном практическими возможностями.

М. Нуссбаум говорит о необходимости включать философию и прочие гуманитарные науки в университетскую программу, потому что «содержание и методика преподавания таких курсов должны научить

студентов самостоятельно думать и аргументированно спорить, а не полагаться на общепринятое или авторитетное мнение» [3, с. 69–70]. Вновь и вновь хочется выступить в защиту «прочих» наук: неужели физик или биолог – это интеллектуально совершенно беспомощное и несамостоятельное существо, чья аргументация по определению должна быть шаткой? Принимая несомненно большую вариативность аргументации гуманитарных дискурсов, всё же нельзя противопоставлять их естественным наукам, которые во многом устроены иначе, а характер аргументации и тем более её качество просто вряд ли могут быть сопоставлены. В любом случае, несмотря на то что естествознание часто ориентируется на универсальное теоретическое описание в виде картины мира и на единичность соответствующей ей реальности, идея абсолютной догматичности тут иллюзорна: как писал Томас Кун, «нормальная наука сбивается с дороги всё время» [6, с. 25]. И вместе с тем, говоря о больших или меньших возможностях рассуждений, к значимости аргументации как таковой следует относиться настороженно: предлагая определённые дискурсивные правила, она вполне может быть предназначена для реализации действия в рамках уже существующих правил и не приводить к чему-либо качественно новому², действуя, по сути, не в качестве средства свободной мысли, а являясь инструментом легитимации авторитетности принятого знания. Таким образом, если вспоминать о кризисе гуманитарного образования и значимости гуманитарных наук, то следует подчеркнуть, что предлагаемая ими плюралистич-

² См. размышления Жана-Франсуа Лиотара о двух видах прогресса в знании, один из которых связан с гибким изобретением новых правил аргументации, другой – всего лишь с созданием новых приемов в рамках прежних правил [7, с. 106]. Эти стратегии схожи лишь внешне, и к ним обоим формально применимо слово «аргументация».

ность мысли отмечает только направление к выходу из кризиса, но далеко не служит решением проблем.

В интервью «Русскому журналу» от 24 ноября 2011 г. Нуссбаум рассказала о своём представлении демократического государства; оно, по её убеждению, должно обеспечивать гражданам минимальный уровень определённых возможностей, в числе которых приводит комплекс, названный «чувства, воображение и мысли». Вот как описана его суть: «Иметь возможность использовать органы чувств, воображать, мыслить и рассуждать; причём делать это так, как подобает “полноценному человеку”, обладающему адекватным образованием, в том числе – навыками грамотности и базовыми (курсив мой. – ВК) знаниями математики и естественных наук. Иметь возможность пользоваться воображением и мышлением в процессе переживания событий и произведений искусства – религиозных, литературных, музыкальных и прочих. Иметь возможность пользоваться собственным разумом – под защитой гарантий свободы совести и мысли – в политических, художественных и религиозных практиках. Иметь возможность испытывать наслаждение и избегать не необходимой боли» [8]. Легко заметить, что «техническому» аспекту полноценной личности – «навыкам грамотности и базовым знаниями математики и естественных наук» в общей схеме Нуссбаум отводится некая дополнительная и даже не вспомогательная роль. Это, конечно, неявная нападка на естественные науки, она не радикальна, касается только образования и не позволяет делать выводов о подспудном антисциентизме автора.

Тут следует учесть языковое содержание проблемы. Все виды академической деятельности мы называем наукой, но в английском языке словом *science* часто обозначают не всякую научную активность, а область естественнонаучных исследований; а сферу гуманитарных и социаль-

ных – словами *humanities, social sciences, liberal arts* в зависимости от контекста. Но в любом случае описываемые здесь проблемы и направления их решения нацелены на явное преувеличение значения гуманитарных наук и преуменьшение – естественных. Примечательно, что отказ в ценности негуманитарному знанию был бы странным для подходов философии науки – гуманитарной дисциплины, исследующей чаще всего структуру и динамику «негуманитарных объектов». Да и социальная активность учёного вряд ли ограничивается его профессиональными интересами: можно привести массу примеров ученых-«естественников» или «технарей», известных своей гражданской позицией, но никак не отметившихся в академической гуманитаристике. Их сознание нетворческое? Тогда философия науки – это творческое (так как это философия) изучение нетворческого? Вряд ли стоит всерьёз ждать утвердительного ответа на этот вопрос и от «людей науки», и от «людей философии», особенно от тех, кто не видит нелепости в идее научного (или технического) творчества.

Как хорошо видно, анализируемая проблематика не ограничивается исключительно гносеологической стороной. Гуманитарное образование связывается Нуссбаум с активной и критичной позицией личности.

Критическое мышление в своей основе опирается на рациональность познания, всегда предполагающую нефиксированность позиции мыслящего, возможность сдвига точки зрения, вариативность состояний рассматриваемого объекта, равно как и вариативность аналитических средств. Согласно Нуссбаум, образование в США даёт прекрасную возможность развития критичности, и сложившаяся в стране традиция опирается на интеллектуальные стратегии, разработавшиеся в рамках философско-педагогических учений от Ж.-Ж. Руссо до Дж. Дьюи [3, с. 34] и предполагающие актив-

но-деятельностное участие обучаемого как в учении, так и в жизни. Она резко отличается от педагогических практик, имевших место когда-то раньше: «Традиция, о которой идёт речь, утверждает, что образование представляет собой не только пассивное усвоение фактов и культурных традиций, но требует, чтобы разум в нашем сложном мире был деятельным, сведущим, разумно критичным. Такая образовательная модель пришла на смену более старой модели, предполагавшей, что дети в течение всего дня послушно сидят за партами, усваивая, а затем механически повторяя изложенный учителем материал. Представление об активном обучении, которое предполагает широкую приверженность критическому мышлению и доводам в духе Сократа, оказало значительное влияние на американское начальное и – в определённой степени – среднее образование; его воздействие до сих пор сильно, несмотря на растущее давление на школы и требование выпускать учеников, способных правильно выполнить стандартное тестовое задание» [3, с. 34] Намечаемое различие не лишено смысла: в настоящее время существует известное расхождение между этими аспектами образовательных стратегий.

В процитированном пассаже имя Сократа упоминается неспроста: сократическое мышление является предметом обсуждения нескольких работ Нуссбаум и представлено в качестве фундаментального аспекта образования [9; 10]. «Сократизму» исследовательница придаёт особенное значение, своеобразно его интерпретируя.

Российский философ Н.В. Мотрошилова описала историко-философскую проблему (доходящую до масштаба целой философской традиции), которую определила как «стереотип модернизации» [11]³. Она состоит в том, что философам часто свойственно осовременивать ранее

возникшие концептуальные конструкции, наделяя их более поздним смыслом; иначе говоря, речь идёт о познавательной стратегии в философии, активно использующей анахронизмы в затушеванном виде. Пожалуй, невозможно избежать переосмысления любого концепта, т.к. размышление о нём всегда выносит его из оригинального контекста и помещает в рамки новых смысловых отношений. Что касается сократовской идеи майевтики (а именно о ней ведёт речь Нуссбаум, говоря о «сократизме», «сократическом мышлении», «сократической педагогике»), с ней приходится иметь дело в «модернизированном» виде всегда. Как известно, она дошла до нас в пересказе Платона: «в моём повивальном искусстве почти всё так же, как и у них [повитух], – говорит Сократ, – отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен и принимаю роды души, а не плоти. Самое же великое в нашем искусстве – то, что мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод» («Теэтет», 150с) [13]. Хотя пересказ считают весьма правдоподобным в плане авторства Сократа, идея оказывается близкой платоновской мысли, и в дальнейшем используется платониками и неоплатониками [14], что неизбежно приводит к её переосмыслению и снабжению новыми контекстуальными обертонами.

Потребность в майевтике отождествляется Нуссбаум с необходимостью обучать студентов не просто пассивно воспринимать темы курсов, но занимать активную позицию, выражающуюся в стремлении к вопрошанию и исследованиям, что и служит основой критического мышления в образовании. А классические образовательные системы, опирающиеся на стандартизированные задания с исчислимыми результатами, препятствуют развитию «сократических навыков» [3, с. 70]. Хотя критичность в образовательных практиках представляет собой феномен познания,

³ В контексте истории и философии науки эта проблематика пересекается с методологической дилеммой «презентизм»/ «антикваризм» [12].

она, уверена Нуссбаум, свободно иррадирует в социально-политическую сферу: критически мыслящий человек сознательно не только в научно-образовательной активности, но и в общественной жизни. Помощь в этом ему могут оказать, как мы помним, только науки гуманитарные.

Возможность критичности обеспечивается в большой мере определённой воспитательной политикой государства по отношению к гражданам. Если некоторое государство демократично в отношении прав и свобод гражданина, то он будет обладать, по Нуссбаум, рядом черт, среди которых: навыки самостоятельного мышления, не зависящего от авторитетов; понимание политики страны и мира; критическое и осознанное суждение о возможностях политических лидеров; забота о благосостоянии своей страны и мира; признание равноправия людей, стран, культур [3, с. 43–44]. Эти идеи прекрасны, но как быть с парадоксом: граждане свободны, но мыслят *определённым* образом, в соответствии с «воспитательной политикой» государства? Такой властный режим является утопическим не только потому, что его трудно реализовать, но и потому, что подобный проект «идеальной демократии», *требующий* блага всем, легко может превратиться в свою противоположность с обязательностью такого блага, тотальностью концептуальных языков и универсальностью познаваемых истин без всяких «релятивизмов». Куда более критична в данном случае позиция Пола Фейерабенда в отношении того, что «некоторой традиции присущи желательные или нежелательные свойства только при сравнении её с другой традицией, т.е. только когда она рассматривается участниками, которые воспринимают мир в терминах свойственных им ценностей» [15, с. 41]. При этом «рациональность не есть верховный судья над традициями, ибо она сама представляет собой традицию или некоторую сторону традиции. Следовательно, она ни хороша, ни пло-

ха – она просто есть» [15, с. 41]. В таком ракурсе высказываемая Нуссбаум мысль о том, что «сократические дебаты совершенно не авторитарны», а «статус говорящего не важен; важна лишь суть довода» [3, с. 70], увы, выглядит не менее утопичной. Нуссбаум не прибегает к конструкции «критики критики»⁴ и останавливается на критичности как некоторой простой возможности первичного скепсиса, помноженного на многообразие опыта.

Так ли уж хороша «сократическая педагогика» – над этим стоит задуматься: истина в ней рождается как нечто уже предзаданное, а майевтика, «повивальное искусство» Сократа – это извлечение такой идеи из самого думающего. Этим действием можно как прояснить нечто, не осознававшееся прежде, так и актуализировать стереотип. Несомненно, подобным способом можно решать исследовательские задачи, но при таком исходном положении дел далеко не всякая задача является исследовательской – коль скоро есть наивная позитивистская вера в то, что момент открытия рано или поздно наступит, т.к. зависит только от упорства изучающего. Кроме того, следует помнить, что майевтическая перспектива мышления в чистом виде является фундаменталистской (в плане упомянутой предзаданности), что радикально расходится с антифундаменталистским по своей природе вектором критической мысли; в соответствии с идеей Ричарда Рорти такой стиль «критицизма» можно описать как объективистски ориентированный на истины, которые только и ждут нашего познания и признания [17]. И Нуссбаум старается продемонстрировать наличие продуктивного аргументационного («сократического») потенциала только в узких дисциплинарных и тематических

⁴ Хотя такое и возможно, но «университет всегда преувеличивал свою готовность вступить в искренний критический диалог», – мимоходом замечает Р. Барнетт в своей известной статье «Осмысление университета» [16, с. 53].

рамках, которые выстраиваются именно фундаменталистским образом. Если при-смотреться, формат и логика аргументации не так важны (по сравнению с их поверхностно декларируемой значимостью), как важно их содержание и обсуждаемый предмет, – словом, защищаемая «критичность» скорее тяготеет к обоснованию не через средства логики, а через *логичность* общепринятых представлений: «пристальное внимание к структуре аргументации представляется наиболее важным делом в том случае, если достаточно взрослые студенты должны полностью погрузиться в активное сократическое мышление, а именно такую возможность предоставляет гуманитарное образование. Как раз поэтому я полагаю, что все колледжи и университеты должны брать пример с американских католических колледжей и университетов, предусматривающих изучение философии на протяжении как минимум двух семестров (помимо обязательных курсов по теологии или религии). <...> В качестве отправной точки должен быть выбран тот или иной текст; диалоги Платона лучше любого другого текста способны побудить к исследованию и активному мышлению, а центральным и самым вдохновляющим примером в них остается история жизни Сократа» [3, с. 78–79].

Легко заметить, что если дело не ограничивается вопросом критичности и активности познающего субъекта, то проблематика перемещается в этико-социальную область. «Знание не гарантирует достойного поведения; однако незнание практически всегда становится причиной недостойных поступков», – практически в духе сократовских размышлений о знании и благе между делом утверждает Нуссбаум [3, с. 107] (ср. у Диогена Лаэртца о Сократе: «Он говорил, что есть одно только благо – знание и одно только зло – невежество» [18, с. 102]).

«Считается, что способность применять в спорах сократический метод ценна для

демократии», – пишет Нуссбаум [3, с. 69–70]. Такой поворот предскажем в свете размышлений об активности индивидуального начала в обществе. Однако Нуссбаум допускает и более тривиальное обоснование значимости критического / сократического мышления. «Почему такие навыки важны? – спрашивает она. – Вспомните об афинской демократии, о среде, в которой вырос Сократ. Её институты во многих отношениях были достойны восхищения: каждый гражданин получал возможность обсуждать общественно значимые вопросы, каждый был обязан участвовать в голосованиях и в работе суда присяжных. Безусловно, Афины проделали по направлению к прямой демократии гораздо более значительный путь, чем любое современное общество, где все самые важные должности (кроме высшей должности в государстве) занимают выбранные случайным образом люди [sic!]

» [3, с. 70]. Нуссбаум прямо признает свою работу «манифестом, а не эмпирическим исследованием» [3, с. 154], однако вряд ли даже в таком случае стоило бы уничижительно говорить о «случайности» современной демократии ради того, чтобы на её фоне показать «идеальность» демократии Афин, тем более что последняя была не так уж демократична. Афинская демократия, может быть, сейчас и хороша, но далеко не как реальная политика, а как концептуальная конструкция, ставшая образцом самостоятельно организовавшегося политического режима.

Известно, что Сократ и его последователи невысоко ценили афинский политический строй, как и её демократических лидеров; и дело вовсе не в погрешностях демократии *per se*, а в специфике демократии их времени, – учтем это, дабы не попасть в ловушку «стереотипа модернизации». Я вовсе не хочу упрекнуть в незнании греческой культуры Марту Нуссбаум – большого специалиста по античной философии; но и беспрепятственный трансфер идей Античности в контекст современной

культуры я считаю ошибкой, пусть и появившейся в результате крайне смелого эксперимента. В общественных науках широко распространено понимание того, что «древнегреческое понятие “демократия” <...> в трудах греческих философов во многом отличается от современного одноименного концепта, которым оперируют и политические науки, и общественное мнение» [19, с. 127]. Это была действительно власть/кратия людей из народа/демоса: не его представителей, которые могли бы «голографически» репрезентировать нужды и интересы общества (как в современной представительной демократии), а обычных равноправных граждан. Правда, равноправие это было реальным только внутри узкой группы, к которой, как известно, относилась небольшая часть полиса, состоявшая из свободных взрослых мужчин: женщины, рабы (в том числе бывшие), иноземцы к полноценным гражданам не относились (что также явно не служит отражением мифического универсального гуманизма Античности) и к государственному управлению не допускались. Впрочем, не так просто было бы реконструировать положительное отношение к демократии и непосредственно из контекста сократовской жизни. Платон, из текстов которого мы больше всего узнаем о жизни Сократа, демократию своего времени не слишком жаловал: если не брать во внимание единоличный режим правления (тиранию) – по Платону, однозначно самый худший, – то по «качеству» демократия на самом последнем месте прочих. Исходя из платоновского представления о такой форме правления, её скорее стоило бы назвать охлократией, при том, что потенциально она может разворачиваться в тиранической перспективе. Афинская демократия была в положительном смысле инновационна, как мы сказали бы теперь, но – для своей эпохи. Думается, что попасть в условия подобной демократии в наши дни захотелось бы не многим демократам.

Понятие демократии, используемое Нуссбаум, в большинстве случаев подразумевает под собой простое понимание свободы, что достаточно ярко отражается в размышлениях о демократии в образовании как педагогике свободы. Такие педагогические проекты исследовательница демонстрирует в основном на примерах Джона Дьюи и Рабиндраната Тагора. Заинтересованность в Дьюи объясняется тем, что он, подобно Руссо, «испытывал неприязнь к обучению, оторванному от жизни» [3, с. 14]. Модель Дьюи ценится за то, что в ней «дети учатся, прежде всего, через собственную (социальную) деятельность, а не через пассивное восприятие» [3, с. 92]. «Дьюи утверждал, что подобное внимание к реальной жизни эффективнее с педагогической точки зрения, поскольку апеллирует к энергичности и вниманию ребенка в большей степени, чем в том случае, когда дети находятся в роли пассивных потребителей знаний» [3, с. 113]. О свободном воспитании и обучении Нуссбаум часто говорит, обращаясь к примерам из индийского образования, преимущественно к образовательным идеям Тагора. Для неё Тагор – образцовый просветитель и реформатор образования, критик традиционного подхода к педагогике: «Ему были ненавистны механическое заучивание и обращение с учеником как пассивным существом, сосудом, в который следует вливать представления о культурных ценностях» [3, с. 95]. Если внимание к Дьюи можно объяснить связью его идей с историей либерально-демократической традиции, возводя её истоки к пресловутой античной философии, то фигура Тагора кажется куда менее уместной. Вернее, странным видится обоснование включения его идей в гуманитарно-педагогический проект Нуссбаум. Для Нуссбаум такой поворот значим не только из-за явного интереса к изучению постколониализма; она считает также, что индийская и греческая представляют собой «две в высшей степени сократические [sic!] культуры» [3, с. 74].

Я уже говорил выше о сомнительности совершенного Нуссбаум переноса культуры Античности в современность; но этот шаг оказывается дважды сомнительным после того, как «модернизированная» идея Античности вдобавок переносится на специфически вестернизированный Восток – позднеколониальную Британскую Индию. В замысле отождествления (пусть и частичного) культурных аспектов Античности и колониальной Индии, репрезентировавших глубоко различающиеся, а в чем-то и противоположные социокультурные доминанты, допущен очевидный анахронизм. С этим не будет никаких проблем, если оставаться на эссенциалистско-фундаменталистской позиции, которой неявно следует Нуссбаум, согласно которой, знания функционируют на транскультурном уровне. Однако «некорректно было бы говорить студентам, что и в Индии (Южной Азии), и в Китае (точнее – в Восточной Азии в целом), и в мире ислама (а возможно, и в других регионах) культивировалась философия (или философии) – точно так же, как это происходило в Греции и Риме, а позже и в остальной Европе. Различия между философиями, которые культивировались в этих столь разных культурных мирах, слишком очевидны, чтобы их можно было обойти молчанием», – пишет отечественный индолог С.Д. Серебряный [20, с. 58]. Трудно точно сказать, воспринимает ли сама Нуссбаум обсуждаемый ею «сократизм» как удобную идею, изъятую из философских рамок (такое допущение могло бы объяснить использование данного концепта исключительно в качестве метафоры), но соответствующая терминология используется ею всё же в околофилософском ключе: «Для поощрения сократических дебатов Тагор также использовал ролевые игры: детям предлагалось отойти от собственной точки зрения и поставить себя на место другого человека. Это давало детям свободу в обращении с воззрениями, отличными от их собствен-

ных, а также приучало понимать другого человека, ставить себя на его место. Теперь мы наконец-то видим, какую тесную связь между сократической дискуссией и воспитанием эмпатии творческого начала создал Тагор: спор в духе сократической традиции требует способности поставить себя на место другого человека, чтобы понять его, а такое понимание часто даёт новые предпосылки для сократической дискуссии по поводу существующей традиции» [3, с. 98]. Нет сомнений в необходимости активности познающего субъекта, как и в пользе дискуссий, и в ценности свободы мысли и выражения мнений, – но стоит ли все это соединять с посторонним историко-культурным контекстом, внося путаницу и для удобства собственной аргументации соединяя современную демократию с древнегреческой, а локальные феномены современной восточной культуры – с традициями западной философии?⁵

В построениях Нуссбаум проблема смешения как таковая носит «общесистемный» характер и может быть найдена даже на языковом уровне. Демократичность, служащая основной темой для Нуссбаум, явно этимологически калькируется с «демократии» как «власти народа», а «либеральное» и «свободное» на тех же основаниях оказываются синонимами. Похоже, как и «гуманное» с «гуманитарным». Другая языковая неоднозначность, но уже

⁵ С.Д. Серебряный отмечает также, что индийские языки, не имея аналога для греческого слова «философия» используют санскритское «darśana». «Выбор именно этого слова был вполне оправдан. В санскрите одно из значений слова “darśana” и в самом деле было довольно близко значению (вернее – некоторым из значений) слова “философия”. Близко – но не идентично. В традиционной (досовременной, premodern) индийской культуре слово “darśana”, среди прочего, значило “некое воззрение”, “направление (система, школа) мысли” <...>, но это слово не имело прежде даже такого значения, как “мышление вообще” или “теоретические воззрения вообще» [20, с. 62].

на уровне семантики, заставляет задать вопрос: «Обязательно ли связано критическое мышление с социальной критикой?» Вопрос этот требует отдельного рассмотрения, а говорить о развитии активно-критичной общественной позиции только на основании того, что субъект обучается в вопросно-ответном жанре, – неоправданная легкомысленность.

Предлагаемый Нуссбаум критико-гуманитарно-демократический эксперимент, безусловно, преследует благие цели и возникает не на пустом месте. Уже давно понятно, что образование должно быть гибким и высокоадаптивным образовательным институтом – даже если преследует банальную цель выжить. Чтобы это понять, необходимо признать некоторые имеющиеся коммуникативные процессы и формы взаимодействий малопривлекательными. Так, стоит согласиться с тем, что университетское обучение, основанное на поточных лекциях, вряд ли способствует развитию активного мышления [3, с. 79], и эта проблема должна быть предметом академической критики. Важно, что такое осмысление нужно, чтобы сделать видимыми проблемы, прежде игнорировавшиеся из-за их традиционности и привычности. Например, затрагивая вопрос о развитии толерантности (напрямую это понятие исследовательница не использует), Нуссбаум отходит от его тривиального видения как призыва механически провозглашать все культуры равными, перенося акцент на необходимость их *равного изучения* с самого раннего возраста. «Воспитание достойных граждан мира – грандиозная и сложная тема, предполагающая усвоение истории и географии, междисциплинарное исследование культуры, изучение законов, политических систем и религии. Все эти элементы должны быть взаимосвязаны, а подход к их рассмотрению необходимо по мере взросления учеников сделать более комплексным», – утверждает Нуссбаум (правда, снова оставляя в стороне все «не-

гуманитарное») [3, с. 114]. Таким образом, дабы избежать предрассудков, необходимо расширять горизонт видения мира, а не призывать к перереформированию его элементов.

Утопическая, если не сказать идиллическая, картина демократии, восстанавливаемой, по Нуссбаум, с помощью гуманитарных наук, при всех её концептуальных и риторических слабостях, отнюдь не плоха. Ведь утопия – это прежде всего модель для анализа, а не для сборки.

Литература

1. *Eagleton T.* The death of universities // The Guardian. 2010. Dec. 17. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>
2. *Иглтон Т.* Медленная смерть университета / Пер. с англ. Е. Бучкина // *Alma mater. Вестник высшей школы.* 2016. № 2. С. 109–112.
3. *Нуссбаум М.* Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки / Пер. с англ. М. Бендет. М.: ВШЭ, 2014. 192 с.
4. *Nussbaum M.C.* Afterword to the Paperback Edition: Reflections on the Future of the Humanities at Home and Abroad // *Nussbaum M.C. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities.* Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2015. P. 145–154.
5. *Мартынов В.* Рынок невозможен, если университеты не станут центром инноваций // Хайтек. URL: https://hightech.fm/2016/03/15/vlad_martynov3
6. *Кун Т.* Структура научных революций / Пер. с англ. И. Налётова. М.: АСТ, 2015. 320 с.
7. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
8. *Нуссбаум М.* Новый стандарт справедливости [Интервью] // *Русский журнал.* URL: <http://www.russ.ru/pole/Novyj-standart-spravedlivosti/>
9. *Nussbaum, M.C.* Cultivating Humanity: A Socratic Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. 352 p.

10. Nussbaum M.C. Political Emotions. Why Love Matters for Justice. Cambridge, MA; L.: Harvard University Press, 2013. 480 p.
11. Мотрошилова Н.В. Освобождаясь от стереотипов «модернизации» и «онтологизации» в истории философии // Философия в диалоге культур: Материалы Всемирного дня философии. М.: Прогресс-Традиция. 2010. С. 119–135.
12. Кузнецова Н.И. Презентизм и антикваризм – две картины прошлого // Arbor mundi. 2009. № 15. С. 164–196.
13. Платон. Теэтет // Платон. Соч. в 4 т. Т. 2 / Под общ. ред. А.Ф. Loseва и В.Ф. Асмуса; пер. с древнегреч. СПб.: СПбГУ; Изд-во Олега Абышко, 2007. С. 229–237.
14. Солопова М.А. Майевтика // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 2010. С. 475–475.
15. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе / Пер. с англ. А.А. Никифорова. М.: АСТ, 2010. 378 с.
16. Барнетт Р. Осмысление университета // Alma mater. Вестник высшей школы. 2008. № 6. С. 46–56.
17. Рорти Р. Антифундаментализм // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 2010. С. 124–125.
18. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Пер. М.А. Гаспарова. М.: АСТ: Астрель, 2011. 570 с.
19. Кудрявцева Т.В. Греческие философы о демократии: pro et contra // Философия и общество. 2008. № 1. С. 112–127.
20. Серебряный С.Д. Преподавание философии в университетах: западная философия и незападные философии // Философское образование. Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. 2012. № 1. С. 51–67.

Благодарности:

Статья подготовлена при поддержке РГНФ, проект № 16-36-00026.

Статья поступила в редакцию 17.12.16

Принята к публикации 15.02.17.

EDUCATION IN THE HUMANITIES AND THE DEMOCRATIC UTOPIA OF MARTHA NUSSBAUM

Vladislav M. KARELIN – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: phizika@mail.ru
Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia
Address: 6, Miusskaya sq., Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. The paper analyzes the conception of the development of education in the Humanities in the theory of the famous American philosopher Martha C. Nussbaum. According to her approach, modern education in the humanities on all the levels up to the university level must be based on skills of critical thinking. The “Socratic thinking” is represented as the basis for critical thinking as well as for development of modern democracy. This idea contains the confusion of notions and terms, thus assimilates Ancient Greek democracy and nowadays democracy, “humanities” and “humanism”; it is showed that such terms are not applicable to the conditions of modern society; all that leads to the conclusion on the utopian nature of the project.

Keywords: critical thinking, Socratic thinking, democracy, Humanities, education in the Humanities, Martha Nussbaum

Cite as: Karelin, V.M. (2017). [Education in the Humanities and the Democratic Utopia of Martha Nussbaum]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 76–87. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Eagleton, T. The Death of Universities. *The Guardian*. 2010. Dec. 17. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>

2. Eagleton, T. (2016). [The Slow Death of the University]. *Alma mater. Vestnik vysshey shkoly* [Alma Mater. Bulletin of Higher Education]. No. 2, pp. 109-112. (In Russ.)
3. Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. 184 p.
4. Nussbaum, M.C. (2015). Afterword to the Paperback Edition: Reflections on the Future of the Humanities at Home and Abroad . In: Nussbaum M.C. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Oxford: Princeton University Press. Pp. 145-154.
5. Martynov, V. (2016). [The Spurt is Impossible if the Universities wouldn't Become the Centre of Innovations]. *Hi-Tech*. Available at: https://hightech.fm/2016/03/15/vlad_martynov3 (In Russ.)
6. Kuhn, T.S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions* (3rd ed.). University of Chicago Press.
7. Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Trans. G. Bennington and B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
8. Nussbaum, M.C. [The New Standard for Justice]. *Russkiy journal* [The Russian Journal]. URL: <http://www.russ.ru/pole/Novyj-standart-spravedlivosti/> (In Russ.)
9. Nussbaum, M.C. *Cultivating Humanity: A Socratic Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. 352 p.
10. Nussbaum, M.C. (2013). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Cambridge, MA; L.: Harvard University Press. 480 p.
11. Motroshilova, N.V. (2010). [Extricating from the Stereotypes of 'Modernization' and 'Ontologization' in History of Philosophy]. *Filosofia v dialoge kultur: materiyaly Vsemirnogo dnya filosofii* [Philosophy in the Dialogue of Cultures. Proceedings of the World Philosophy Day]. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., pp. 119-135. (In Russ.)
12. Kuznetsova, N.I. (2009). [Presentism and Antiquarianism – the Two Pictures of Past]. *Arbor mundi*. No. 15, pp. 164-196. (In Russ.)
13. Plato (2007). *Theaetetus*. In: *Plato. Writings in Four Volumes*. Vol. 2. Saint-Petersburg: SPbGU; Oleg Abyshko Publ., pp. 229-237. (In Russ.)
14. Solopova, M.A. (2010). [Maieutics]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [The New Philosophical Encyclopedia]. In 4 vols. Vol. 2. Moscow: Mysl' Publ., pp. 475-475. (In Russ.)
15. Feyerabend, P. (1978). *Science in a Free Society*. L.: New Left Books.
16. Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
17. Rorty, R. (2010). [Anti-Foundationalism]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [The New Philosophical Encyclopedia]. In 4 vols. Vol. 1. Moscow: Mysl' Publ., pp. 124-125. (In Russ.)
18. Diogenes Laërtius (1853). *Lives and Opinions of Eminent Philosophers*. London: Bohn's Classical Library.
19. Kudryavtseva, T.V. (2008). [Greek Philosophers on Democracy: Pro et Contra]. *Filosofiya i obschestvo* [Philosophy and Society]. No. 1. pp. 112-127. (In Russ.)
20. Serebrianyi, S.D. (2012). [Teaching Philosophy at University: Western Philosophy versus Non-Western Philosophies]. *Filosofskoe obrazovanie. Vestnik Assotsiatsii filosofskikh fakul'tetov i otdelenii* [Philosophical Education. Bulletin of the Association of the Philosophical Faculties and Departments]. No. 1, pp. 51-67. (In Russ.)

*The paper was submitted 17.12.16.
Accepted for publication 15.02.17.*