

СОЦИАЛЬНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова

СОЦИАЛЬНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В ПОЛЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье на материалах качественных интервью и анализа документов рассматриваются условия развития образовательных программ по социальной антропологии в России. Показано, что появление программ высшего образования по этой специальности в России в начале 1990-х гг. обусловило развитие нескольких идеологий подготовки и поля конкурентной борьбы различных агентов. Изучение дискуссии по стандартам образования позволяет реконструировать институциональную динамику, приведшую к кризису университетской программы подготовки по социальной антропологии. В аналитической перспективе социологии знания рассмотрены такие факторы развития специальности, как наследие интеллектуальных традиций, идеологический и бюрократический контроль высшего образования, конфликт агентов, заинтересованных в монополизации поля. Представлена типология образовательных программ, реализующих государственный стандарт по социальной антропологии в различных вузах России, построенная по основаниям «универсальное/локальное», «чистая наука/прикладная ориентация».

Ключевые слова: *высшее профессиональное образование, социальная антропология, поле символической борьбы, национальные образовательные стандарты, учебные планы, институциональная динамика.*

Keywords: *higher education, social anthropology, field of symbolic struggle, national educational standards, curricula, institutional dynamics.*

В терминологии Пьера Бурдьё высшее образование можно определить как пространство конкурентной борьбы, «ставкой в которой является монополия на авторитет, определяемый как техническая способность и — одновременно — как социальная власть» (Бурдьё 2005: 474). Возможность получить профессиональное образование по специально-

сти «Социальная антропология» (350100) появилась в России в 1992 г., и, казалось бы, эта специальность довольно молода. Однако этнография как предмет преподавания на университетских кафедрах существовала уже с 80-х годов XIX в., а истоки самой науки восходят к XVII в. С разной интенсивностью в разные периоды советской истории академические институты, Кунсткамера и целый ряд кафедр на географических, исторических и филологических факультетах вузов в СССР вели серьезную полевую экспедиционную работу и подготовку студентов по этнографической специализации, которую принято считать российской версией западной социальной/культурной антропологии.

Но в начале 1990-х гг. это поле оказалось пересеченным новыми образовательными инициативами ввиду открытия новой университетской специальности. Ситуация приобрела конфликтный характер ввиду претензий разных акторов на монополию права определять содержание образовательной программы. В результате сформировалось поле символической борьбы, расколотое несколькими академическими школами или группами, дисциплинарно привязанными и ассоциировавшимися с той или иной научной доксой. Продуктом этой борьбы в университетах стало появление противоречивого государственного стандарта и его реальных исполнений в конкретных учебных планах. Композиционно и содержательно воплощение учебных планов в разных университетах отражает связи и разрывы в конструировании национальной идентичности российских антропологов. В этой статье мы попытались разобраться в контексте и характере этой проблемы, опираясь на обзор учебных планов, рабочих программ, учебной литературы и интервью с заведующими кафедрами и деканами, преподавателями социальной антропологии из восьми городов и тринадцати вузов, представителем учебно-методического объединения (УМО) вузов и экспертом из института РАН*.

В этой статье мы обсудим интерпретации социальной антропологии, формулируемые представителями различных сегментов поля высшего образования, кратко опишем генезис современного кризиса социальной антропологии в России, наследующей особенности более ранней дисциплинарной структуры «смежных» областей знания и их контекстного наполнения в советский и досоветский периоды. Риторика ученых

* Исследование проведено в 2009–2010 гг. при поддержке программы Curriculum Research Fellowship, CEU Budapest. В рамках проекта было рассмотрено тринадцать образовательных программ. Авторы выражают признательность всем коллегам, принявшим участие в исследовании. Список информантов приводится в конце статьи (N = 16).

или университетских преподавателей, высказывания в их публикациях, в межличностных и межгрупповых интеракциях вносят вклад в конституирование символических границ дисциплины (Bourdieu 1969: 89–119; Gieryn 1999). Нас интересует, как, кем и в каком контексте создаются, отстаиваются, пересматриваются или воспроизводятся эти демаркационные линии. Учитывая сходство институциональных контекстов, мы обратимся к развитию науки и образования в странах Восточной Европы, чтобы проследить постсоциалистическую трансформацию этнографии в антропологию, укажем на роль национализма как идеологии, способной легализоваться через различные варианты трактовок обсуждаемой дисциплины. Для интерпретации развития преподавания социальной антропологии, помимо общедоступных дискуссионных публикаций и официальных документов, мы привлекли материалы интервью с преподавателями и руководителями образовательных программ кафедр, готовящих социальных антропологов, с разработчиками стандартов и учебных планов.

Антропология vs. этнография?

По выражению Клиффорда Гирца, цель антропологии — это «расширение границ человеческого дискурса» (Гирц 1997: 181), но в данном случае мы обсуждаем процесс конструирования рамок самой дисциплины. В перспективе социологии знания рефлексия по поводу выстраивания границ и конструирования идентичности важно поместить в исторический и социально-политический контекст, учитывая такие факторы, как наследие интеллектуальных традиций досоветской и советской этнографии, идеологический и бюрократический контроль науки и образования в советский и постсоветский периоды, экономические и политические трансформации, местные условия и глобальные влияния.

Хотя возникновение западной антропологии и российской этнографии относится примерно к одному периоду, отечественная дисциплина формировалась во многом «изолированно от теоретических дискуссий и этнографических инноваций британской и американской антропологии» (Shectman 2005: 252). Двумя крупными источниками происхождения российской этнографии как самостоятельной научной дисциплины в конце XVIII в. являются естественная история и романтический национализм (Knight 1994), резонирующий с интеллектуальной модой и культурными запросами того времени. Тексты, составленные по результатам этнографических исследований, содержали в основном описание этнических групп и их обычаев, лишь изредка обращаясь к сравнительному анализу и созданию теории.

История развития дисциплинарного поля в России и Восточной Европы шла по сходному сценарию. В Польше профессора «этнологии» до 1910-х гг. также связывали свои научные предпочтения с исследованиями «народной культуры» польских крестьян и различных славянских народов (Mucha 2004: 84). Чешская этнография в ее ранний период находилась в весьма сложном эквилибриуме между антропологией, историей и фольклором как в институциональном, так и в концептуальном смысле (Budil 2004: 95). Начиная с первых шагов в преподавании этнологии в Словакии с 1920-х гг., ее развитие осуществлялось «в направлении национального возрождения, опиралось на повестку дня, подобную той, которая была создана еще в XIX в. с акцентом на исторические традиции исследования с целью сбора и сохранения данных о словацкой сельской культуре» с некоторым влиянием функционализма и структурного функционализма европейской антропологии (Bitusikova 2003: 70).

Советские этнографы, как и их предшественники, мало интересовались международным диалогом, сосредоточившись на описании местных народов, на теоретическом и эмпирическом поле исследований эволюции, истории культуры, диахронических сравнениях, в то время как социальная структура, организация культуры и синхронический анализ привлекали мало внимания (Kradler 1959: 155). После Второй мировой войны исследователи-этнографы из университетов и научных центров по всей Восточной Европе опирались, по преимуществу, на исторические данные и описание сельской жизни, вели работу под влиянием советско-российской этнографии, основывающейся на историзме и историческом материализме, в то время как другие методологические подходы были объявлены буржуазными пережитками (Bitusikova 2003: 70; Budil 2004: 97).

Падение социализма в Восточной и Центральной Европе привело к переделу институционального поля этнографии и частичной ее трансформации в антропологию. Изменения были косметические (реструктуризация и переименование академических и исследовательских центров в «этнологическом» ключе) и содержательные: освобождение преподавания от единообразия, распространение теоретического и методологического плюрализма, разнообразие в исследованиях, методах и подходах к преподаванию (Bitusikova 2003: 74). Динамические преобразования социальных наук в Польше привели к возросшей конкуренции между бывшими этнографами и своими новыми «социологизированными» коллегами (Mucha 2004: 86), тогда как в Болгарии сумели избежать противостояния (Benovska 2007: 14), но и изменения там шли не такими быстрыми темпами. Молодые чешские исследователи стремятся шире применять «интерпретативные, культурно релятивистские

и антиэволюционистские подходы» (Uherek 2007: 47–48) и тем самым дистанцироваться от своих предшественников, делавших ставку на описательные этнографии сельской жизни. Националистически ориентированные группы и политические партии в Словакии продвигают «пробуждение словацкой этничности и идентичности», и есть риск, что этнология может быть использована для обслуживания этнонационализма и ксенофобии (Bitusikova 2003: 78).

Антропологическое знание как теоретическое изучение культуры с использованием полевых эмпирических материалов институционализировалось в постсоветской России под названиями «социальная антропология», «культурная антропология» и «этнология», кроме того, сохранилась и воспроизводится «этнография», со всей ее местной спецификой. Широко обсуждаемый антропологический поворот в отечественных социальных и гуманитарных науках оказался весьма заметным явлением. Он породил волну исследований, публикаций, переводов, создание новых журналов (См. комментарий об отечественных антропологических и этнографических журналах: Соколовский 2009: 61), научно-образовательных центров, семинаров, конференций и, наконец, новый парадигмальный сдвиг. Институциональным ресурсом профессиональной идентичности стала Ассоциация антропологов и этнографов, которая объединила более тысячи представителей разных научных поколений и направлений. Были открыты новые кафедры и факультеты, на которых начинают обучать таким ранее недоступным для абитуриентов специальностям, как «культурология», «социальная работа», «социальная антропология». Многие из них стали частью рыночной стратегии вузов и отдельных факультетов, кафедр, помогая нарастить символический и экономический капитал в переходный период. Бюджетные и внебюджетные ресурсы вузов начали расти (в том числе и за счет привлечения обучающихся на коммерческой основе), число студентов после некоторого спада в начале 1990-х гг. быстро увеличилось, а то, что выпускники трудоустраивались по специальности далеко не всегда, означало лишь девальвацию привычного для командной экономики предназначения высшего образования.

Перспективы развития социальной антропологии как направления подготовки и сферы профессиональной деятельности, теоретические подходы и сфера применения социально-антропологических знаний определены разными факторами. Среди них — статус дисциплины в обществе и в академии, ее адекватность современным трендам в идеологии и общественном устроении, накопленный символический капитал, наличие прочных институтов, заинтересованных в развитии, социальных сетей поддержки, борьба научных школ за источники

и структуру финансирования. Рассматриваемый нами сегмент образования по сравнению с другими социальными науками отличается высокой степенью фрагментарности и неоднородности, что отражается на устойчивости его развития. Простой подсчет, проведенный по открытым источникам, показывает (см. рис. 1), что число вузов, готовящих социальных антропологов в России (сегодня 19), в несколько раз меньше количества программ по культурологии (72), социологии (105), психологии (167) и социальной работе (175).

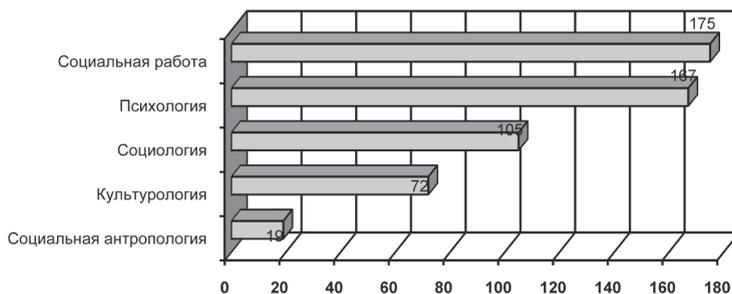


Рис 1. Количество вузов, в которых велась подготовка по специальностям гуманитарного и социально научного профиля в 2009 г. Подсчитано нами на основе данных сайтов «Российское образование» (www.edu.ru) и «Каталог ВУЗов, институтов, университетов, академий» (www.institute-catalogue.ru)

Вероятно, вузы, кафедры, преподаватели, ведущие подготовку по этой специальности, не смогли привлечь симпатии абитуриентов, аккумулировать ресурсы для роста и устойчивого развития. За 20 лет не удалось добиться и внесения позиции «социальный антрополог» в Общероссийский классификатор профессий рабочих, что свидетельствует о шатком положении выпускников на рынке труда и низких шансах общественной легитимации. Кроме того, научная специальность «социальная антропология» так и не была утверждена, в связи с чем кандидатские и докторские диссертации по темам, отражающим содержание социальной антропологии, защищаются в диссертационных советах по истории, философии, социологии и биологии.

Поле брани

Академические сообщества и лидеры научных школ, университетских кафедр и программ характеризуются различными конфигурациями социального капитала и степенью консолидации, и некоторые из них сумели сыграть важную роль в процессе принятия властных решений по поводу структуры воспроизводства профессиональных кадров.

Первый вариант стандарта по социальной антропологии был подготовлен небольшой группой авторов из московских и петербургских вузов в 1996 г., а вторая редакция его, выполненная примерно тем же составом разработчиков, вышла в 2000 г.

Обнародование первой редакции стандарта не вызвало никакой видимой реакции со стороны научного сообщества, в то время как появление второй его версии пробудило волну критики со стороны Академии наук. Дискуссия была открыта в 2001 г. интервью с директором ИАЭ РАН В. Тишковым, который решительно выразился о «пробитом» через недостаточно компетентное министерское руководство госстандарте (Интервью с профессором Валерием Тишковым 2001), который «сочинили» социологи, «украив это право у неповоротливых этнологов» (Тишков 2003а: 3, 7–8). Критики оперировали дихотомиями «предприниматели vs. ученые», «подлинная vs. ложная социальная антропология», «социологи vs. этнографы/антропологи» (Тишков 2003б: 25; Артемова 2005; Kuznetsov 2008).

Некоторые критики стандарта, в целом высказывая ряд верных наблюдений, допускали неточности, в том числе, говоря о чрезмерной жесткости этого документа и о якобы преобладающем количестве «социологических» дисциплин. На наш взгляд, главной проблемой стандарта была неопределенность в отношении концептуального ядра профессионального знания. Кстати, некоторые из его разработчиков сегодня сами признают, что результат их трудов оказался далек от совершенства, но усматривают корень зла в противоречивых и не всегда адекватных действиях тех руководителей из министерства, которые курировали эту работу: *«...Мы готовили стандарт, отправляли его в министерство. Они обращались к каким-то странным экспертам <...>. И этот стандарт либо урезался, либо сокращался. И к нам уже приходил в видоизмененном виде <...>. И нам приходилось тоже бороться с разными людьми (Интервью 2).*

Консолидация сообщества по поводу стандарта в свое время так и не произошла, и в результате к концу 2000-х гг. среди этнографов возобладали радикальные настроения. Споры о стандарте отражали и парадигмальные разногласия о «нормальной» социальной антропологии, и властные амбиции экспертов. Фактически речь шла о праве определять границы профессии и «ядра» знания, предназначенного для освоения будущими профессионалами, посредством наполнения учебных планов дисциплинами, а дисциплин — конкретным содержанием.

Антропология, по словам Клиффорда Гирца, «существует не только в торговой лавке, в форте в горах, в погоне за овцами, но и в книге, в статье, в лекции, в музейной экспозиции и в последнее время даже в фильме» (Гирц 1997: 183–184), существует она в головах студентов, препода-

вателей и чиновников, приобретая совершенно разные формы, в том числе и в виде стандартов и учебных планов, официальных решений и неофициальных точек зрения. Характерно, что в условиях постсоветской академии эта по-разному понимаемая антропология стала полем конфронтации, имевшей не планируемые ранее последствия.

Двойные стандарты

Надо сказать, что общая идеология разработчиков стандарта по форме и по содержанию за четыре года не претерпела никаких изменений, и обновления характеризовали не трансформацию специальности, а, скорее, общие модификации внешнего институционального контекста, в частности, форм административного регулирования. В действующем ныне стандарте значительное место занимают курсы, которые «разрабатываются по предложению УМО» (в первом стандарте такие формулировки отсутствовали). Тем самым роль общественного органа управления вроде бы стала более эксплицитной, — однако УМО в том виде, в каком оно действовало в сфере образования по социальной антропологии, сыграло, скорее, дисфункциональную роль, отстранившись от задачи сохранения и развития программы.

Вероятно, символической борьбой за обладание специальностью продиктовано то обстоятельство, что среди названий и содержаний курсов в общепрофессиональном блоке из 15 курсов лишь пять имеют в названии корни «этно-» или «антропо-» и в чистом виде отражают антропологическое содержание образования. В списке курсов основное место занимает большой курс «социальная антропология» (около 300 часов), содержание которого сформулировано в весьма общих терминах. При этом его раскрытие в дидактических единицах также пересекается с такими предметами, как «Этнология», «Антропогеография», «Методы социально-антропологических исследований». Другими двумя наиболее крупными курсами среди преподаваемых профессиональных дисциплин является «Теория и история социологии» (300/200 часов) и «Теория и практика социальной работы» (200/180), сформулированные максимально широко, без учета социально-антропологической специфики, что также свидетельствует об отсутствии ясного консенсуса у создателей относительно «ядра» дисциплины и о неопределенности границ между этой образовательной версией «социальной антропологии» и близкими дисциплинами. Некоторые формулировки характеризует устаревший или весьма маргинальный взгляд на понятийный аппарат и проблематику дисциплины (подробную критику по ряду содержательных аспектов, в том числе о различиях теоретических подходов см.: Соколовский 2009).

С нашей точки зрения, социологическими можно определенно назвать лишь пять курсов из 25, причем им уделен лишь 21 % в общем объеме регламентируемых стандартом часов. Впрочем, и этот объем на практике наполняется весьма разнообразно, причем уместно напомнить, что смысл «антропологического», «социологического» и «этнографического» может трактоваться далеко не однозначно. Значительный компонент образования составляют общие гуманитарные, социально-экономические и естественнонаучные знания (36 %), причем доля этих курсов выросла во втором стандарте по сравнению с первым. Это в целом характерно для российского университетского образования, как и включение в университетский курс таких элементов из советского прошлого, как обязательная физкультура. Еще одной родовой чертой отечественного высшего образования является большая доля аудиторных занятий и лекций: 58 %, причем максимальная аудиторная нагрузка в неделю достигает 58 часов, а в среднем равняется 27 часам. Такой большой удельный вес аудиторной нагрузки достигается в ущерб практике и самостоятельной работе. Объем времени, выделенного на организацию практики, очень мал и не меняется от одного поколения стандарта к другому. И хотя в преамбуле указывалось, что специалисты данного профиля занимаются не только научной деятельностью, но также участвуют в консультировании коммерческих структур и органов власти, с этой установкой явно диссонирует дефицит прикладных дисциплин и полевой практики, что порождает промежуточный и двусмысленный статус конституируемой стандартом компетентностной базы профессии.

Год назад получил утверждение новый ориентир на дальнейшую образовательную перспективу — стандарт магистерской подготовки по направлению «Антропология и этнология» (см.: Приказ № 236). В названии уже нет «социальной антропологии», и само направление проходит не по разделу «социальные науки», а отнесено к гуманитарным наукам, а в аннотации к стандарту есть указания на практическую деятельность выпускников в качестве консультантов, экспертов, менеджеров и референтов.

В соответствии с требованиями министерства образования, национальный стандарт должен быть полностью представлен в учебном плане в виде фиксированного набора учебных дисциплин, распределения часов на их преподавание и наличия в рабочих программах закрепленных в стандарте дидактических единиц. Степень такой регламентации по сравнению с режимом управления высшим образованием в СССР в постсоветский период постепенно снижалась, как и степень консенсуса в поле производства и воспроизводства определенных форм профес-

сионализма и соответствующего дискурса. А поскольку стандарт — это еще и особый правовой контекст, предоставляющий профессии легитимно закрепленные полномочия, то свободный и гибкий правовой контекст может повлечь и неопределенную юрисдикцию профессии (Abbot 1981).

Сегодня стандарты задают лишь общие контуры образования и предоставляют вузам широкий диапазон возможностей трактовать содержание и направление образования в конкретных условиях. Можно было бы предположить, что такая организация работы характеризует демократические отношения и атмосферу доверия в профессиональном цехе. Однако слабость стандарта может сопровождаться дезинтеграцией профессионального сообщества ввиду отсутствия достаточно влиятельного центра власти, способного навязать всем определенное видение профессии.

Выполним и перевыполним пятилетний план!

Идеальный учебный план должен быть целостным и соответствовать целям образовательной программы (Le Coq 1941: 24–25). Однако в реальности воплощаются разные модели управления образованием, влияние на структуру и содержание учебного плана оказывают обстоятельства рынка труда и запросы студентов, немалую роль играют интересы и квалификация сотрудников кафедр (см. Macheski, Lowney 2002). Некоторые исследователи полагают, что в этом случае учебный план создается стихийно, скорее в результате индивидуальных решений и рыночных требований, институциональных конфликтов и противоречий, чем в виде хорошо продуманной стратегии формирования непротиворечивой системы компетенций у студентов (См. напр.: Berheide 2005: 3). В университетах России учебный план по социальной антропологии развивался в ситуации разобщенности и конкуренции (Соколовский 2008; Елфимов 2008), и это повлияло на его структурные и содержательные особенности, ситуацию с учебной литературой и в целом выразилось в разнообразии подходов как к теоретической подготовке, так и формам полевой исследовательской практики.

Как показывает наш анализ, дробность и вариативность учебных планов достаточно высока: количество курсов в учебных планах различается от 69 в Саратове до 81 в Ижевске. Это особенно бросается в глаза при сравнении отечественных программ специалитета с программами бакалавриата по социальной антропологии в Великобритании, где в течение года читается втрое меньше курсов, они укрупнены и все строго ориентированы на профессию (см. табл. 1).

В российских вузах число преподаваемых дисциплин растет к четвертому году, когда кафедры, получив возможность использовать часы

Количество дисциплин, преподаваемых в течение года на специалитете (Россия, пятилетнее образование) и бакалавриате (Великобритания, трехлетнее образование)

Университет	Количество предметов в год				
	1-й год	2-й год	3-й год	4-й год	5-й год
Дальневосточный государственный технический	13	15	15	16	10
Новосибирский государственный технический университет	18	13	13	16	10
Саратовский государственный технический университет	15	14	15	16	8
Удмуртский государственный университет	15	18	20	20	8
Университет Сассекса, Великобритания*	5	5	3		
Университет Манчестера, Великобритания**	5	6	12		

«вузовского компонента», начинают читать дисциплины, нагружая студентов тем знанием, которое было для них малодоступно в первые годы обучения.

Многие руководители и преподаватели кафедр сами отредактировали содержание дисциплин (Интервью 7, 8), но сетуют на дефицит учебной литературы, которая бы удовлетворительным образом соотносилась с государственным стандартом. Отметим, что поскольку дисциплина «Социальная антропология» входит в стандарт пятилетней программы специальности 020300 «Социология», литература по этому предмету востребована весьма широко. Ряд ученых изданий был подготовлен в Московском государственном университете, где действует УМО вузов по социологии, социальной антропологии и работе с молодежью, однако студенты по специальности «социальная антропология» не готовятся. Как сообщил в приватной беседе наш собеседник на социологическом факультете, администрация факультета всегда относилась к данной специальности скептически, считая ее «нерыночной» (Интервью 4).

* University of Sussex, Anthropology, at: [<http://www.sussex.ac.uk/study/ugstudy/ugprogrammes/1652/23116#tabs-2>].

** Manchester University. School of Social Sciences. Social Anthropology, at: [<http://www.humanities.manchester.ac.uk/undergraduate/courses/course/?code=00676&pg=all>].

Отметим, что эта позиция ярко характеризует коммерческий прагматизм администрирования в сфере высшего образования.

Преподаватели и декан социологического факультета МГУ издали несколько наименований учебной литературы под названием «Социальная антропология», поскольку одноименная дисциплина входит в стандарт пятилетней программы специальности 020300 «Социология». Эта учебная литература, на наш взгляд, играет свою роль в формировании консенсуса среди тех преподавателей, которые ведут курс «Социальная антропология» у студентов-социологов, а возможно, повлияла и на преподавателей, работающих на отделениях и кафедрах социальной антропологии.

Легитимацию этим изданиям придает статус «главного вуза страны», рекомендация УМО, а также и солидные тиражи (количество экземпляров учебников составляет 1500–3000 экземпляров, все они имеют Гриф УМО по классическому университетскому образованию). В парадигмальном плане, в аспекте теоретических школ эти тексты закрепляют конфигурацию социальной антропологии, с одной стороны, в рамках исторического материализма: «теория и эмпирические данные антропогенеза и социогенеза; типология ранних обществ и исторические этапы развития традиционного общества» (из аннотаций к книгам Кравченко А.И. Социальная антропология, 2003 и Добреньева В.И., Кравченко А.И. Социальная антропология, 2008), а с другой стороны, в мыслительном формате философии «связь человека как био-психосоциального существа, т. е. существа мыслящего, понимающего других, переживающего и творящего, с деперсонализированными сферами его окружения, нейтрально или враждебно чуждыми ему» (из аннотации к книге Минюшева Ф.И. Социальная антропология, 1997).

Как представляется, обе версии дисциплины отличаются избеганием критической перспективы и отсутствием акцента на полевых исследованиях. Создать себе целостную картину предмета по такому учебнику, продуктивно использовать его невозможно — это признают практически все из проинтервьюированных нами коллег. Поэтому часто вместо учебников преподаватели используют переводы классической литературы по предмету, например работы Э. Дюркгейма, М. Мосса, М. Дуглас, К. Гирца, Б. Малиновского и других антропологов и работы зарубежных авторов на языке оригинала: «*Что касается кафедры, — у нас большая часть английским владеет в той или иной степени, знает литературу*» (Интервью 7).

Рассмотрим, как различные наполнения «гибкой» части стандарта, т. е. регионального и вузовского компонентов, реализуемых в университетах, конституируют многоликий портрет социальной антропологии.

Так, в учебном плане *Удмуртского государственного университета* (Ижевск) очевидно доминирование социологических дисциплин и сильный академический акцент, небольшая доля практико-ориентированных курсов. *Дальневосточный государственный технический университет* максимально «антропологизировал» свой учебный план за счет акцента на этнографической проблематике, сильного присутствия региональной специфики, а дисциплины по большей части академически ориентированы (отсутствует в явном виде выраженная прикладная ориентация): «*Первое — это собственно антропологические дисциплины и субдисциплины: такие как сама социальная антропология, лингвистика, фольклористика, экономическая, политическая антропология, гендерная и так далее. А второе — это курсы, связанные с региональными вариациями <...> у нас есть курсы, посвященные народам Дальнего Востока, как зарубежным, так и нашим коренным*» (Интервью 10). Курсы по экономической и политической антропологии, по проблемам гендера делают эту программу более космополитической, чем многие этнографически-укорененные учебные планы, и отличают ее от учебного плана, например, РГГУ, где доминируют лингвистика, фольклористика, акцент на региональной специфике: «*мы первое что сделали, установили региональность*» (Интервью 5).

В *Новосибирском государственном техническом университете* учебный план включает больше, чем в других случаях, практико-ориентированных курсов: «*у нас, в общем-то, сложился такой запрос со стороны рынка на специалистов <...> в событийном менеджменте, на специалистов в социокультурном проектировании*» (Интервью 13). Учебный план в *Саратове (технический университет)* характеризует явная прикладная направленность, эмпирические исследования и акцент на антропологии современного общества, т.е. более универсалистский дискурс.

Ключевым аспектом тех образовательных программ, которые инициированы группами или лидерами с подготовкой в области этнографии и соответствующей парадигмальной ориентацией, является четкое позиционирование региональной специализации программ. В РГГУ это выражено в полной мере, и здесь это закреплено достаточно широким выбором регионов мира благодаря близости академических институтов, специалистов по языку и этнографии различных районов мира, а в ДвГТУ администрация успешно использует географическую близость Японии, Китая, Кореи.

Опираясь на доступную информацию, полученную из открытых источников и из интервью, мы попытались расположить образовательные программы, учебные планы которых (или их описание) удалось получить, в интеллектуальном поле, условно разделив его на квадранты, организованные по двум осям (см. рис. 2).



Рис 2. Ориентации российских университетских программ по социальной антропологии

Первая ось — это установка на универсалистский формат представления материала или же на локальную, этногеографическую традицию. Вторая ось расположена между полюсами «чистая наука» (прикладные аспекты явно не представлены) и «прикладная ориентация» (в названиях дисциплин учебного плана сделан акцент на применимости знания вне академии — «Менеджмент», «Анимационные технологии», «Социальное проектирование»). Схема эта, конечно, условная, и понятно, что те или иные ориентации не наполняют учебные планы на 100 %, а проявляются в разной степени, хотя в некоторых вузах составляют ядро образовательной программы: *«Я вижу абсолютное применение социального антрополога в политической сфере прежде всего. Вот тот правовой беспредел, коррупция, намеренное создание конфликта, вот что меня просто, просто как человека беспокоит. В том числе, или даже в первую очередь этнические конфликты <...> То есть, я вот в этом вижу исключительно политический момент»* (Интервью 5).

Распределение вузов в этом пространстве не имеет точного количественного представления, это скорее попытка систематизации индивидуальных свидетельств, учебных планов и наших интерпретаций собранного материала. Эти квадранты, на наш взгляд, могут быть рассмотрены как фреймы (Гофман 2004), обеспечивающие актерам фоновое понимание событий, подобно правилам синтаксиса, гарантирующим распознавание смысла высказываний. Это те структуры, которые организуют социальные взаимодействия в рамках социальной антропологии как поля, на котором преподаватели, исследователи, студенты играют по тем или иным правилам, следуя репертуару ролей и конструируя идентичности.

Политика идентичности социальных антропологов

Как представляется, социально-антропологический взгляд на культуру и общество выгодно отделял новые направления в исследованиях и образовании как от приземленного эмпирицизма российской этнографической традиции, так и от советской философской схоластики. Надо сказать, что и среди выходцев из рядов этнографов было немало тех, кто был не вполне удовлетворен консервативной ограниченностью предмета исследования полем этнокультурной традиции: *«Мировая социально-культурная антропология в последние десятилетия ушла далеко вперед в изучении культурного многообразия и давно не ограничивалась пределами этнической проблематики. Российская традиция жестко держала научное сообщество в рамках этнической тематики и этнографического метода»* (Интервью с В. Тишковым 2001: 13).

Отечественные этнографы за границей и в англоязычных публикациях давно называли себя антропологами, и с появлением местных, отечественных социальных антропологов в начале 1990-х подобное размывание границ лишало их «права первородства». Ортодоксальная научная среда, представляющая неоклассическую «дисциплинарную матрицу», по Лорану Тевено, не приемлет «еретические», революционные школы или новые течения, при этом каждая такая конфигурация научной среды отличается принципами управления научной работой, методическими установками, способами легитимации собственной правоты и значимости — «порядками величия» (Тевено 2006).

В поле социальной антропологии можно рассмотреть центр и периферию. Центр представляет здравый смысл, «нормальную науку», с присущими ей священными тотемами культуры, защищенными табу и ритуальными запретами (Fuchs 2009). В постсоветской России, как и во многих других постсоциалистических странах, этот центр был сформирован и занят этнографами Академии наук и университетских кафедр, расположенных на факультетах истории. Напротив, периферийные зоны культурной сети содержат больше неопределенности, более свободно функционируют и слабо определены, содержат больше структурных разрывов, слабых и несформированных связей: «Периферии легче приспособляются к противоречиям и непредвиденным обстоятельствам; их настроение более игривое, и они ментально более открыты к изменениям и инновациям» (Ibid). Периферия — в данном случае здесь оказались социологические факультеты — на какое-то время захватила власть принимать решения в поле высшего образования, чем и спровоцировала конфликт.

По мысли Тевено, производство всеми признанного знания в каждом стиле научной работы связано с проблемой социального призна-

ния — не только с позитивной оценкой (каждый стиль имеет собственные параметры оценки), но и с критической (методы выявления тех, кто был нечестно возвеличен или незаслуженно забыт). Каждый режим враждебен другим, требует всеобщего применения и регулирования ко всем человеческим существам в соответствии со своей моделью. Множественные формы оценки знания конфликтуют и пытаются дискредитировать друг друга. Трения между ними могут быть смягчены компромиссами (Тевено 2006), которые, впрочем, возникают локально и временно в форме «инсценировок» — на официальных встречах ученых (Романов, Ярская-Смирнова 2009).

Интеллектуальное поле наполнилось риторикой противостояния: «...Лет 13—15 назад в нашей стране высвободилось огромное число людей, раньше занимавшихся историческим материализмом, научным коммунизмом, политекономией социализма и т. п. Им надо было как-то перепрофилироваться, по крайней мере, формально, — и хлынул поток публикаций, в которых под видом якобы новой науки — социальной или культурной антропологии — выступало нечто странное и непонятное» (Артемова 2005).

Отметим, что, по данным нашего исследования, среди руководителей и инициаторов развития социально-антропологического образования никаких специалистов из «марксистско-ленинского и научно-коммунистического комплекса» не оказалось. Некоторые лидеры программ, с которыми мы беседовали, работали в советские годы в области изучения восточных религий, феноменологической философии, научной методологии, социального времени, межэтнических взаимодействий. Большая же часть специалистов были скорее социологами по своей специализации, отнюдь не приверженными идеалам марксизма-ленинизма.

В приведенной цитате конфликт конструируется в терминах политического антагонизма. Такой дискурс вряд ли мог способствовать легитимации социальной антропологии как научной дисциплины и образовательной программы, и хотя первоначально он был направлен против чужаков, впоследствии обернулся против самой специальности, стал, возможно, дополнительным аргументом для исключения ее из сферы высшего образования в том или ином виде. В любом случае, противоречия внутри сообщества университетских социальных антропологов к концу 2000-х гг. вдохновили узкий круг единомышленников на действия по продвижению альтернативного стандарта по дисциплине в обход УМО и коллег из других университетов.

Вполне вероятно, что вначале эти конфликты способствовали делегитимации социальной антропологии, которая была исключена из

списка направлений бакалавриата (см. более подробные комментарии по поводу открытия и закрытия специальности: Романов, Ярская-Смирнова 2009), а затем — ее недавней реинкарнации усилиями В.А. Тишкова и коллег (см. Приказ № 2099 о включении в перечень направлений профессиональной подготовки на квалификацию бакалавра нового направления — 032400 «Антропология и этнология»). Какова будет новая жизнь этой новой образовательной программы — в каких вузах она будет лицензирована, какие профили-специализации будут выбраны, а главное — каковы будут траектории ее выпускников — покажет время.

По мнению Криса Хана, перспективы развития социальной антропологии состоят не в ее обособлении от локальной этнографической традиции, а в создании своеобразного интегрированного знания, совмещающего «космополитическую антропологию» с этнологией и фольклором (Hann et al. 2007: 2–3). Взаимная польза, с его точки зрения, здесь налицо: такой союз поможет продвинуть видение антропологии как зрелого синтеза *Volkskunde u Völkerkunde* (Ibid: 11). Определенное движение в сторону интеграции налицо. В. Тишков в недавних публикациях высказал предположение о возможности «совместной плодотворной работы историков, лингвистов, политологов и социологов» (Тишков, Певнева 2010: 21), растет число публикаций и конференций по проблематике гендерных, визуальных и городских исследований, антропологии профессий и организаций, повседневности.

Заключение

Вглядываясь в иерархическую структуру социальной антропологии как в дискурсивную формацию, представляя ее не как слепок идеальной модели, а как процесс достижения соглашений, мы старались показать, что в создании такой картины важнейшую роль играют процессы номинации — регулятивные соглашения между различными агентами поля образования как сегмента поля профессии. Но институциональная организация социальной антропологии не сводится лишь к способам номинации, но предполагает вполне конкретные практики — потребления ресурсов, организации профессионального общения, сертификации. Разные точки отсчета и область применения социально-антропологических исследований задаются идеологиями конкретных исторических ситуаций, теоретических школ, источниками и структурой финансирования. Здесь переплетаются между собой ценности академической дисциплины, публичной политики, прав человека и рыночных отношений.

Ситуация с образовательным стандартом по специальности высшего профессионального образования «Социальная антропология» в целом показательна для недавних образовательных реформ в России. Ключе-

вые решения относительно государственного стандарта, создающего основу для конкретных учебных планов в университетах, были приняты без широкого обсуждения экспертами и вне демократических механизмов. Управление содержанием стандартов оказалось сверхцентрализованным, будучи захвачено академическими группами влияния, стремившимися укрепить свою символическую власть. Стратегии действия УМО, с одной стороны, характеризовались волюнтаризмом и вынужденной дисциплинарностью, искусственно загоняющей образовательную программу в жесткие отраслевые рамки. К этому были вынуждены приспособляться и университетские администрации, и специалисты-профессионалы, реализующие это образование, которые воспроизводят в своих публичных выступлениях и рабочих программах курсов установленный наверху статус кво.

С другой стороны, очевидная гибкость стандартов, возможность их дополнять, давать свою трактовку, как и другие условия локальной доработки, создают калейдоскопичную картину разнообразных воплощений программы и формирования идентичности преподавателей, студентов и выпускников социальной антропологии. И хотя усилия различных агентов поля социальной антропологии по укоренению высшего образования в этой области были противоречивыми, в результате возникли оригинальные научные школы, исследовательские центры, началась интеграция в международные научные и образовательные сети. Заметны плодотворные усилия по организации летних школ, новых журналов и научных семинаров, конференций. Теперь, когда приняты стандарты бакалавриата и магистратуры по новому направлению «Антропология и этнология», социальная антропология, надеемся, получит новое дыхание и продолжит свое движение в поле отечественного высшего образования в несколько изменившемся составе и с новыми перспективами развития. Перспективы эти во многом будут зависеть от усилий заинтересованных коллективов и их лидеров, от всех тех, кому небезразлична судьба этой дисциплины.

Литература

Артемова О.Ю. Дисциплина и общество: национальные традиции. Об этнологии, или социальной антропологии, в нашей стране сегодня // Этнографическое обозрение. 2005. № 4. С. 18–20.

Бурдые П. Поле науки // Пьер Бурдые. Социальное пространство: поля и практики: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. пер. и послесл. Н.А. Шматко. СПб.: Алетейя; М.: Институт экспериментальной социологии, 2005. С. 473–517.

Гириц К. «Насыщенное описание»: в поисках интерпретативной теории культуры // Антология исследований культуры. Том 1: Интерпретации культуры. СПб.: «Университетская книга», 1997. С. 170–199.

Гофман И. Анализ фреймов. Эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН; Институт Фонда «Общественное мнение». 2004.

Елфимов А. О дисциплине, авторитете и прочем // Антропологический форум. 2008. № 9. С. 82–90.

Интервью с профессором Валерием Тишковым // Журнал социологии и социальной антропологии. 2001. Т. IV. № 4. С. 4–17.

Приказ № 236 Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 29 марта 201 г. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 032400 Антропология и этнология (квалификация (степень) магистр)». Доступно по адресу: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m236.html].

Приказ № 2099 Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 05 июля 2011 г. О внесении изменений в перечни направлений подготовки высшего профессионального образования, утвержденные приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 сентября 2009 г. N 337, с изменениями, внесенными приказами Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 марта 2010 г. N 168, от 12 августа 2010 г. N 856 и от 11 марта 2011 г. N 1352.

Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная антропология: образование, наука, профессия // Этнографическое обозрение. № 5. 2009. С. 27–41.

Соколовский С. Российская антропология: иллюзия благополучия // Неприкосновенный запас. 2009. № 1 (63). С. 45–64.

Соколовский С. Ничто не нарушит покоя, или о ситуации в российской антропологии // Антропологический форум. 2008. № 9. С. 91–98.

Тевено Л. Креативные конфигурации в гуманитарных науках и фигурации социальной общности // Новое литературное обозрение. 2006. № 77. С. 285–313.

Тишков В.А. Российская этнология: статус дисциплины, состояние теории, направление и результаты исследования // Этнографическое обозрение. 2003а. № 3. С. 3–23.

Тишков В. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии. М.: Наука, 2003б.

Тишков В.А., Певнева Е.А. Этнологические и антропологические исследования в российской академической науке // Новая и новейшая история. 2010. № 2. С. 3–21.

Abbot A. Status and status strain in the profession // American journal of sociology. 1981. Vol. 86. No. 4. Pp. 819–835.

Benovska M. Anthropology and Related Disciplines: the view from Bulgaria // Anthropology's multiple temporalities and its future in East-Central Europe. A Debate / Ed. by Hann Ch. Working Paper of the Max Planck Institute for Social Anthropology. No. 90. Halle (Saale): Max Plank Institute for Social Anthropology. 2007. P. 11–15.

Berheide C.W. Searching for structure: Creating coherence in the sociology curriculum // Teaching Sociology. 2005. Vol. 33. No.1. Pp. 1–15.

Bitusikova A. Teaching and Learning Anthropology in a New National Context // Educational Histories of European Social Anthropology / Ed. by Drackl, Dorle, Edgar, Iain R., and Thomas K. Schippers (eds.) Vol. 1. New York and Oxford: Berghahn Books. 2003. P. 89–81.

Bourdieu P. Intellectual Field and Creative Project / trans. Sian France // Social Science Information. 1969. No. 8. P. 89–119.

Budil I. Teaching and Learning Anthropology in the Czech Republic // Educational Histories of European Social Anthropology / Ed. by Drackl, Dorle, Edgar, Iain R., and Thomas K. Schippers. New York and Oxford: Berghahn Books. 2004. P. 94–101.

Fuchs St. The Behavior of Cultural Networks // Soziale Systeme. 2009. No. 15. Heft 2. S. 345–366. Доступно по адресу: [http://www.soziale-systeme.ch/pdf/sozsys-2009-2_fuchs.pdf].

Gieryn Th. F. Cultural Boundaries of Science: Credibility on the Line. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

Hann Ch. The Anthropology of Eurasia in Eurasia. Working Paper No. 57. Halle (Saale): Max Planck Institute for Social Anthropology, 2003.

Hann Ch. et al. Anthropology's multiple temporalities and its future in East-Central Europe. A Debate. Working Paper of the Max Planck Institute for Social Anthropology No. 90. Halle (Saale), Max Plank Institute for Social Anthropology, 2007.

Knight N. Constructing the science of nationality. Ethnography in mid-nineteenth century Russia. PhD dissertation. Columbia University, 1994.

Krader L. Recent Trends in Soviet Anthropology // Biennial Review of Anthropology. 1959. No. 1. P. 155–156.

Kuznetsov A. Russian Anthropology: Old Traditions and New Tendencies // Other Peoples Anthropologies / Ed. by A. Boscovic. NY: Berghahn Books, 2008.

Le Coq J. P. The Essence of the Curriculum // The Journal of Higher Education. 1941. Vol. 12. No. 1. P. 24–25.

Macheski G., Lowney S. K. A Long and Winding Road: Curricular Development as Social-Context-Based Assessment // Teaching Sociology. 2002. No. 30. P. 454–466.

Mucha J. Teaching anthropology in post-1989 Poland // Educational Histories of European Social Anthropology / Ed. by Drackl, Dorle, Edgar, Iain R., and Thomas K. S. Vol. 1. New York and Oxford: Berghahn Books. 2004. P. 82–93.

Shectman S. Building Bridges and Traveling through Time: Ethics, Practice, and Priorities in the Second Moscow International Visual Anthropology Film Festival // American Anthropologist. 2005. Vol. 107. No. 2. P. 252–256.

Skovajsa M. Social anthropology and national ethnography in post-socialist academic fields: partners or rivals? An editor's summary of the thematic issue of Sociologické časopisy // Czech Sociological Review. 2007. No. 1. Доступно по адресу: [<http://www.ces-socsci.net/archive/anthropology/article2.html>].

Uherek Z. Czech národopisci and socio-cultural anthropologists in a changing environment // Anthropology's multiple temporalities and its future in East-Central Europe. A Debate / Ed. by Hann Ch. Working Paper of the Max Planck Institute for Social Anthropology. No. 90. Halle (Saale): Max Plank Institute for Social Anthropology. 2007. P. 41–48.

Verdery K. 'Franglus' Anthropology and East European Ethnography: the prospects for synthesis // Anthropology's multiple temporalities and its future in East-Central Europe. A Debate // Ed. by Hann Ch. Working Paper of the Max Planck Institute for Social Anthropology No. 90. Halle (Saale): Max Plank Institute for Social Anthropology. 2007. P. 48–51.