

Исаев Александр Александрович

д-р филос. наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории
социологических и правовых исследований
БУ ВО «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

DOI 10.21661/r-466306

СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: МЕЖДУ СОЦИАЛЬНЫМ И СОЦИО-ЛОГИЧЕСКИМ

***Аннотация:** статья посвящена теме «Современный университет». Интерес университетского сообщества к университетской традиции, наверное, также можно считать традиционным – это своего рода подобие саморефлексии, выступающей, как известно, имманентным качеством философского отношения к богу, миру и людям, а философия / метафизика и в качестве историко-культурной традиции, и в качестве формы мировоззрения выступила в свое время в роли «демиурга» университетской традиции. Так что в силу «генетических» и мировоззренческих «причин» критическая саморефлексия есть законное свойство и университетской жизни, и университета как образовательного, социального и культурного института. Но что касается весьма специфического интереса, который по отношению к университету и университетскому образованию проявляют ныне социологи от образования, то это, в некотором роде, можно считать «исследовательской модой». Последняя, как известно, поддерживается интенцией сходства с подобным. В социологии образования эта «мода» проявляет себя как ангажированность своеобразным квазисциентистским «конструктивизмом» и, в частности, соблазном «самокручения терминологической машины» – именно так рождаются некие концепции, подобные «мультиплексному подходу в конструировании и оценке современного университета». По сути, здесь мы имеем своеобразную дивергенцию саморефлексии социального / корпоративного и социо-логического.*

Ключевые слова: образование, университет, социология, социальный, социо-логический, конструирование, инновационный, мультиплексный.

Профессор Р. Барнетт, конечно, не думал, что его провокативная реплика: «Западный университет умер» [1, с. 97], прозвучавшая во время инаугурационной лекции, прочитанной им в Институте образования Лондонского университета 25 октября 1997 г., найдет столько благодарных последователей в далекой России... Теперь так начинают статьи, причем, по-видимому, в знак самоотождествления с автором – без кавычек: чужое как свое. Полная победа операционального сознания, не испытывающего угрызений от подмены знаний информацией. Но это – как с этничностью. «Еврейские анекдоты» не только звучат политкорректно, но и звучат как анекдоты, когда их рассказывает «одессит». Одно дело, когда будучи британским профессором, приговор старой легитимности университета как образовательного института выносит Р. Барнетт, и совсем другое – когда это делает российский педагог, агрегированный со сторонниками «консервативно-традиционной стратегии развития российской цивилизации» [2, с. 17], что, собственно, дезавуирует другое резюме: «...Болонский процесс, как унификация образовательных стандартов, в Европе фактически умер...» [6, с. 4]. Не считая имплицитного, хотя, возможно, и невольного цинизма, подобная солидарность российского педагога с позицией британского профессора основывается на общем сознании дивергенции «старого» и «нового»: «Сегодня достаточно остро стоит проблема конструирования и оценки современного университета. ...восприятие университета, его конструирование и тем более попытка его оценивания, основаны на устаревших догмах» [6, с. 3]. И речь здесь идет, конечно же, об экспансии квантитативных / количественных методов, иными словами, пресловутом стремлении «алгеброй измерить гармонию»; речь – о рейтингах и процедурах мониторинга, точнее, – их абсолютизации: «Многие существующие рейтинги университетов не всегда показывают реальное положение вещей, а гонка за репутацией превращается в идею фикс» [6, с. 3]. Это – почти истина, в том смысле, что это – очевидность. Так же, как очевидностью является консьюмеризм российского высшего образования; деструктивная роль

инбридинга (а, по сути, – инцест-рекрутинга), причем не только при поступлении в аспирантуру – репродуктивный оплот профессорско-преподавательского корпуса, но и магистратуру; коммерциализация научной деятельности и публикационной активности, полностью девальвировавшая инвариантный принцип научной деятельности «Publish or perish!»...

Общественные изменения есть, по сути, драйвер изменений в российской высшей школе, хотя, быть может, учитывая гуманитарную миссию университета и университетского образования, должно было бы быть наоборот. Спрос рождает предложение, но верно, также, и обратное. В итоге мы имеем «тотальное высшее образование» [6, с. 3; 5]. Ценится же то, что редко встречается. Поэтому образование уже давно перестало быть эквивалентом социальной и культурной респектабельности. Фридрих А. фон Хайек – автор известной и, в свое время, популярной «Дороги к рабству» (1944) удачно и, что важно, ненавязчиво определил навязчивое влияние экономики в нашей жизни: экономический интерес есть условие всех наших жизненных устремлений... Ныне уже не считается внутренне противоречивым выражение «экономика знаний», в пределах которой знание рассматривается как капитал, подлежащий «воспроизводству в экономических циклах» [4], но есть и более интегративный / синтетический / синергетический концепт – «инновационная экономика», который содержит в себе знание не в качестве некоего важного, но все же сохраняющего собственную автономию включения, а уже в качестве имманентного, конституирующего и конститутивного начала. Здесь речь идет не только о получении и использовании нового, то есть ранее не бывшего знания, но и об инновационном использовании фонда уже имеющихся, традиционных знаний [3], что также можно рассматривать как приращение знания: «Новое знание становится важнейшим фактором экономического и социального роста: оно воздействует на зарождение и упадок профессий и даже социальных слоев, регионов и целых народов» [6, с. 3]. Идея, технология, капитал как основные факторы инновационной экономики приходят на смену земле, труду и капиталу. Инвариантным, казалось бы, здесь остается капитал, но это – уже не финансы, а знания. Идеи или неявное (в определении М. Полани, –

личностное / молчаливое) знание стало «определяющим фактором конкурентоспособности» [6, с. 4]. Проникающая способность неявного знания во многом привела и к интенсификации процессов глобализации; как следствие, «начинают формироваться, как определял их К. Керр, мультиверситеты», представляющие собой «интеллектуальные города, играющие важную роль для социокультурного и экономического пространства вокруг них» [6, с. 4], прообразом которых является и знаменитая Silicon Valley. Изменения социальной и экономической роли знания привели к формированию «третьей миссии» университета – трансфера технологий (например, MIT), способного обеспечить не только коммерциализацию научной и образовательной деятельности, но и полную самоокупаемость университетов.

Релятивизм миссии университета порождает идею его «конструирования», иными словами, университет больше не воспринимается как раз и навсегда данный социальный и образовательный институт или неизменное профессиональное сообщество; он, скорее, может быть определен как «мультиплекс», то есть нечто «сложносоставное» – модель, «состоящая из множества функций, комбинация которых может варьироваться в зависимости от локальных нужд региона, той среды, где существует университет, и внешних условий глобализующейся реальности. <...> Каждый отдельно взятый университет становится непохожим на другой и в этой его уникальности кроется основной смысл: он может быть конкурентоспособен именно за счет уникальности» [6, с. 4–5]. В своем движении к подобной модели существования европейский университет пережил многократную трансформацию: традиционный (элитизм; закрытая корпорация); демократизированный (социальная солидарность; преобладание социальных наук); бюрократический (госконтроль); профессиональный (подготовка специалистов с глубоко дифференцированным предложением профессиональных курсов); инновационный (организационная форма релятивна и отличается от университета к университету); именно «инновационный университет более полно отвечает требованиям экономики знаний и постклассической парадигме образования» [6, с. 5; 7]. Подобное многообразие форм организации университетов в

интеллектуальной истории Европы и, главное, релятивистский характер результирующей, на данный момент, формы инновационного университета дезавуирует иррелевантность традиционных рейтингов (оценка степени совершенства и унифицированной эффективности; стандартизация измерений и языка описания, инвариантная неустранимым различиям, например, профессиональной принадлежности специалиста как «продукта» образовательной деятельности), требуя взамен этого создание вариативной системы классификаторов («разделения университетов на категориальные группы») по аналогии с Классификацией Карнеги (1970) [6, с. 6]. Главное, что улавливает подобная вариативность, так это то, что «студенты, на выходе, не должны быть однотипными специалистами в какой-либо области, чтобы занять существующее рабочее место. Они, скорее, сами должны создавать себе и другим рабочие места за счет новых идей и технологий, которые они разрабатывают и реализуют во время обучения в университете» [6, с. 6]. Конечно, нельзя сказать, что «классификаторы» – это панацея, равно как и нельзя считать, что рейтинги абсолютно бесполезны. Так, традиционные рейтинги, с одной стороны, создавая определенную репутацию, позволяют ориентироваться в многообразии вузов и более адекватно их финансировать; повышают продуктивную конкуренцию; дезавуируют корпоративную закрытость университетов; повышают уровень доступности высшего образования; но, с другой стороны, генерируют формальные показатели; не влияют на трудоустройство профессорско-преподавательского корпуса; практически не влияют на отношение бизнеса и университета; ориентируются исключительно на репутацию, которая суть «мифологический» показатель; порождают унификацию как форму неакадемического администрирования и, как следствие, замедляют развитие университета [6, с. 6–8].

Такие факторы, как «усложняющаяся социальная реальность», «глобализация образования и науки», «информатизация социального пространства, развитие сетей и консорциумов» и, наконец, сама «экономика знаний», равно или поздно заставят университет всецело подчиниться логике рынка, в особенности, в странах, подобных РФ, где социальная сфера, культура, медицина и

образование финансируются по остаточному принципу, а это означает, что они уже воспринимаются государством, если и не как обуза, то, по крайней мере, как бремя или издержки. А рынок, между тем, требует оценивать издержки и избавляться от них, или хотя бы минимизировать. Иными словами, рынок требует создания прибыльных продуктов. И если уж образование превратилось в товар, то оно должно начать приносить прибыль и перестать быть обузой для государства и видимостью – для обладателя диплома.

Список литературы

1. Барнетт Р. Осмысление университета / Р. Барнетт // Образование в современной культуре: Альманах 1. – Минск: ПроPILEI, 2001. – С. 97–128.
2. Богуславский М.В. Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования / М.В. Богуславский // Гуманитарные науки и образование. Научно-методический ж-л. – 2016. – №1 (25). – С. 17–21.
3. Давенпорт П. Канадские университеты и «экономика знаний» / П. Давенпорт // Вестник финансовой академии. – 2000. – №1. – С. 40–45.
4. Константинов Г.Н. Университеты, общество знания и парадоксы образования / Г.Н. Константинов, С.Р. Филонович // Вопросы образования. – 2005. – №4. – С. 106–126.
5. Макарова М.Н. Общество знаний: образование под вопросом / М.Н. Макарова // Вестник Удмуртского университета. – 2007. – №3. – С. 93–106.
6. Наборский Е.В. Мультиплексный подход в конструировании и оценке современного университета / Е.В. Наборский // Интернет ж-л «Науковедение». – 2015. – Т. 7. – №4. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/117PVN415.pdf>
7. Ритцен Д. Шанс для европейских университетов. Или как Европе избежать кризиса, надвигающегося на ее университеты / Д. Ритцен. – М.: Логос, 2011. – 296 с.