

## УНИВЕРСИТЕТ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

**А.Л. АНДРЕЕВ**, д. филос. наук,  
профессор  
Институт социологии РАН

### Университеты в контексте социальной истории: от «обучения культуре» к формированию креативных интеллектуальных сред

*В статье<sup>1</sup> рассматривается соотношение между идеей университета и реальными функциями университетов в обществе, высказываются предположения о перспективах эволюции университетского образования.*

*Ключевые слова: университет, идея университета, кризис университетов, обучение культуре, креативные интеллектуальные среды*

Российское образование переживает нелегкие времена. Конечно, сейчас не 90-е годы, когда против него была развернута самая настоящая финансовая война. Образование вернулось в число государственных приоритетов, и это серьезно повлияло на ситуацию, изменив ее к лучшему. Тем не менее ощущение того, что в образовании происходит «что-то не то», сохраняется, а порой даже усиливается. Проще всего объяснить это «не то» не изжитым до конца наследием гайдаровских реформ и низким качеством государственного администрирования. С такой постановкой вопроса трудно спорить. Однако только ли в этом дело? Ведь в последнее время о кризисе образования постоянно говорят и в тех странах, которые в России принято считать благополучными. Причем – подчеркнем это особо – в публикациях ведущих зарубежных исследователей речь идет не просто о кризисе, а о кризисе *институциональном*, затрагивающем самые основы отношений между образованием и обществом.

Вообще говоря, институциональные кризисы обычно охватывают все основные элементы соответствующей системы, но особенно сильно – ее институциональные «вершины». В образовании таковыми, конечно же, являются университеты. И имен-

но университеты, с точки зрения ведущих западных аналитиков, становятся сегодня наиболее проблемным его звеном. В фрагментарных, разделенных на короткие отрезки жизненных циклах современности классическое университетское образование с его «неторопливой» основательностью и олимпийской отрешенностью от грубо утилитарных запросов быстроменяющейся повседневности становится все менее востребованным и уступает место более кратким видам специализированной подготовки [1, с. 161–163]. Наблюдается также принимающее порой весьма острые формы противоречие между исторической ролью университета как одного из столпов национальной культуры и тенденцией к превращению высшего образования в функцию глобальной системы с соответствующей нивелировкой «образовательных стандартов». И если говорить откровенно, эта нивелировка применительно ко многим странам с собственными богатыми образовательными традициями достаточно часто носит понижающий характер.

Получается, что российские проблемы, при всей их специфичности, укладываются в некий более широкий мировой тренд. И хотя в других странах, несомненно, гораздо бережнее относятся к своему культур-

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке РГНФ. Грант № 13-03-00187.

но-историческому опыту, чем это делали и делают особо неистовые российские «реформаторы», все же кризис в российском образовании можно рассматривать как проявление неких глобальных процессов. Причем процессы эти в той или иной степени охватили практически все страны, где в XIX–XX вв. была создана так называемая индустриальная цивилизация и где в настоящее время происходит переход к какому-то иному, пока еще с трудом поддающемуся идентификации типу общества. Другое дело, что ощущение трагизма происходящего (а в нашей стране большая часть вузовского сообщества воспринимает ситуацию именно так) усиливает выработавшаяся вследствие некоторых особенностей российской модернизации и характерная именно для нас интеграция ценности образования с национальной идентичностью [2]. Поэтому в России полемика по поводу путей развития образования – это предмет взрывоопасный, здесь она легче, чем где-либо еще, способна приобретать «идеологический» оттенок и даже облекаться в формы политических противостояний.

Для осмысления природы кризисных явлений в современном образовании активно привлекаются концептуальные ресурсы социологии. Но надо отметить, что вопрос при этом рассматривается обычно в плоскости «синхронизации» специфических образовательных практик и социальных практик, формирующихся вне контекста образования, которым как бы по умолчанию приписывается статус безусловно «первичных». В рамках такого подхода, восходящего к определенным интерпретациям марксистской теории базиса и надстройки (есть, кстати говоря, и другие интерпретации), возникает чрезвычайно сильное искушение свести социальную сущность образования в первую очередь к механизму «удвоения» существующей социальной структуры и обеспечения ее циклического воспроизводства. (Так, например, получилось в широко известных тео-

ретических работах П. Бурдьё). Не будем спорить: здесь, безусловно, есть немалая доля истины. Но все же вправе ли мы считать, что отношения между обществом и образованием по принципу «первичное – вторичное» заданы на все времена? Возьмем, к примеру, активно обсуждаемую в последние годы концепцию общества знаний. Если эта концепция – не пустая фраза, а реалистичный прогноз и одновременно программа на будущее, то можем ли мы согласиться с тем, что системы производства и трансляции знаний в таком обществе занимают примерно такое же место, как и во времена первых паровозов, не говоря уже о более ранних эпохах? Да, собственно говоря, и в прошлом образование не только воспроизводило некую заданную ему извне матрицу социальных отношений, но и само влияло на ее формирование, способствуя существенному реструктурированию социальных элит и переформатированию их социокультурного профиля. Например, в социальной истории России такую роль сыграла образовательная реформа 1802 г. (выделение народного просвещения в самостоятельную область государственного управления, создание учебных округов, учреждение университетов в Казани, Харькове и Петербурге, а также Царскосельского лицея, законодательное закрепление связи между карьерой в государственном аппарате и уровнем образованности и др.).

В теоретической социологии в последнее время широко распространилось убеждение, что ход развития мировой цивилизации приближается к точке бифуркации. Здесь открывается спектр пока еще не оформившихся до конца возможностей, и, надо полагать, реализация той или иной из них будет не в последнюю очередь зависеть от состояния образования и образованности. А если учесть, что главным богатством современного общества сегодня признается «человеческий капитал», то, может быть *впервые* в истории, образование в ближайшем будущем сыграет ключевую (базис-

ную) роль в определении дальнейших путей развития человечества.

Теперь, с учетом сказанного, вернемся к университету как институциональной вершине образования. Обращение к этой теме имеет важное значение не только потому, что в университетских сообществах (в широком смысле этого слова, включая технические университеты) сконцентрирован основной интеллектуальный потенциал любой нации, но и потому, что это, в сущности говоря, единственный уровень системы образования, на котором она способна к стратегическому самопрограммированию. Иначе говоря, именно здесь, на этом уровне (и, строго говоря, только здесь), могут генерироваться идеи, касающиеся развития образования в целом. К тому же университетское сообщество менее других занятых в образовании социальных групп зависимо от бюрократии и более других способно к определенной самоорганизации.

Для того чтобы правильно оценивать ситуацию и ставить себе адекватные цели, необходимо учитывать, что развитие образования есть циклический процесс. И, следовательно, чередование в нем спадов и подъемов вполне закономерно. При этом высшая школа является, пожалуй, самым чутким индикатором, указывающим на то, в какой фазе находится процесс. Более низкие ступени образования внешне более устойчивы к колебаниям — по крайней мере, с точки зрения количественной динамики (общее число учебных заведений разного типа, количество учащихся в абсолютном и процентном выражении и т.д.). Но поскольку главным «потребителем интеллекта» является именно высшая школа, ее состояние задает общую «планку», к которой стремятся и обучающие, и обучаемые на предшествующих стадиях обучения.

В России, где в силу определенных причин образование непрерывно развивалось по восходящей без малого три столетия, высказанная только что мысль о закономерном чередовании спадов и подъемов будет,

вероятно, восприниматься с трудом. Но если мы обратимся к мировым трендам, то эта характерная динамика прослеживается в них достаточно отчетливо. Поистине золотым временем европейских университетов было позднее Возрождение. Скажем, в Испании к концу XVI в. было 33 университета, причем только два из них существовали со времен Средневековья, а остальные были открыты на протяжении всего лишь столетия. Ежегодно в них поступало 15–20 тысяч человек (свыше 3% от общей численности испанских юношей в возрасте от 15 до 24 лет, что, в принципе, сопоставимо с современными показателями). Еще некоторое количество молодежи обучалось в иезуитских коллежах, которые по уровню подготовки приближались к университетам. В более отсталой Англии университетов было всего два, и поглощали они ежегодно примерно 2,5% молодежи мужского пола [3]. Тем не менее и эта цифра довольно значительна. Однако уже во второй половине XVII столетия практически во всех странах Западной Европы наступает период упадка университетов. Учеба становилась слишком дорогой, а спрос на образованных людей оставался очень ограниченным; поступать в высшее учебное заведение было невыгодно, тем более что характер обучения, сохранявшего сильные традиции схоластики, все больше отставал от требований времени. С середины XVII в. эпицентром активной интеллектуальной жизни становятся различного рода сообщества и кружки, чаще всего совершенно не связанные с университетскими кафедрами. К этому времени некогда прославленные университеты были глубоко поражены общим упадком духа, за которым неизбежно следовала моральная деградация. В Германии XVIII в. на должность профессора чаще всего назначался сын или племянник профессора, а в предреволюционной Франции широкое распространение получила неприкрытая торговля университетскими дипломами, в особенности по та-

ким специальностям, как юриспруденция и медицина [4].

Общий кризис университетов в зарубежной Европе продолжался, по крайней мере, до 1810–1815 гг. Так, за период с начала XVIII до начала XIX в. студенческий контингент самых знаменитых испанских университетов – Саламанки и Алькала де Энарес – сократился соответственно с 1,5–2,5 тыс. до 420–650 и с 1,3 тыс. до приблизительно 540 человек. В Германии с 1720 по 1800 гг. общее число студентов уменьшилось примерно в 1,5 раза (приблизительно с 4,4 тыс. до 2,9 тыс.). Те же тенденции можно проследить на примере Оксфорда, Кембриджа и других ведущих центров образования и образованности в различных странах Европы [3; 5]. Только с концом Наполеоновских войн понижающая тенденция начинает меняться на противоположную. Однако до поры до времени наметившийся подъем сдерживался не изжитой еще идеологией сословной детерминированности образования, согласно которой каждый должен учиться лишь тому, к чему он предназначен своим социальным положением. И только после 1860 г., когда старая сословная идеология повсеместно преодолевается, не слишком быстрый, хотя и неуклонный рост университетов сменяется их бурной экспансией. Разумеется, она происходит не сама по себе, а опирается на качественные изменения как в содержании образования, так и в его значении для формирования социальной структуры общества. Преодоление кризиса, как это обычно бывает, принесло с собой смену лидеров мирового образования. После окончания наполеоновских войн на это место, отесняя Францию и Великобританию, быстро выдвигается Германия, а затем к ней добавляются США и Россия (последняя – вначале по темпам роста, а в XX в. – абсолютно).

В периоды кризисов образования университеты и университетская ученость становятся уязвимыми. Так, в эпоху Просвещения их подвергали критике за отсталость

и архаичность. «Передовым» людям они казались реликтом Средневековья, и Французская революция сделала из этого самые радикальные выводы: она вообще упразднила университеты. Их сменили учебные заведения совсем иного типа (так называемые высшие школы). Хотя это позволило быстро решить проблему подготовки компетентных кадров, в качестве долговременного системного решения эта модель уступала той идее, что была предложена в 1809 г. Г. Фихте и В. Гумбольдтом, – сохранить университетскую традицию, но соединить функцию преподавания с научными исследованиями при условии достаточно широкой интеллектуальной свободы обучающихся и обучающихся. Идя этим путем, Германия вскоре добилась превращения в ведущую научную державу Европы, а принципы, положенные в основание гумбольдтовской реформы университета, получили широкое признание в других странах, в том числе и тех, которые пытались идти другим путем и изначально сопротивлялись этой новой тенденции.

К середине XIX в. (в России это эпоха С.С. Уварова) окончательно сложилась классическая модель европейского университетского образования (а вместе с ней и определенная модель образованности). Однако практически одновременно университетам как лидерам образования пришлось столкнуться с новым вызовом – бурным ростом узкопрофилированной высшей школы неуниверситетского типа. В течение очень короткого времени сформировались огромные сегменты специализированного профессионального образования – политехнического, педагогического, медицинского, художественного и др., где быстро концентрировались намного большие массы студентов и преподавателей, чем в классических университетах. Соответственно усиливалась социальная роль такой специализированной высшей школы, тем более что ее выпускники имели вполне конкретное прикладное предназначение и в силу

этого имели хорошие карьерные возможности не только на государственной службе, но и в частном бизнесе. На волне данной тенденции ведущую роль Германии в образовании (и науке) стали эффективно оспаривать более динамичные державы – США и Россия (позднее СССР). Показательно, что за период с 1860 по 1930 гг. число обучавшихся в специализированных учебных заведениях студентов технических специальностей в США увеличилось в 49, а в России – СССР – в 65 раз (в то время как в Германии – только в 10 раз) [6].

В результате в образовании получила развитие новая системная тенденция, ведущая в перспективе к формированию здесь двух или нескольких практически независимых друг от друга контуров. Со временем она повлекла за собой довольно серьезные антропологические последствия, поскольку дивергенция типов образования создавала возможность для формирования сильно различающихся между собой картин мира и, соответственно, разных представлений о том, как надлежит действовать в этом мире. Если спроектировать сказанное на духовную жизнь в целом, мы получим в первом приближении и более общую картину – феномен взаимного отчуждения гуманитарной и технической профессиональных субкультур, так хорошо описанный в свое время Ч.П. Сноу [7]. Надо отметить связь этого явления с процессами вертикальной мобильности, а также с конкуренцией элитных и субэлитных групп, нашедшей свое идеологическое выражение сначала в дискуссиях о сравнительном значении классического и «реального» образования, позднее – в техноромантизме футуристического толка (в том числе в характерном для 1910–1920-х гг. культе «американизма») и, наконец, в различных технократических и сциентистских умонастроениях и концепциях.

Отвечом на этот вызов стала стратегия четкого выделения в структуре познания особой ниши фундаментальной науки.

Здесь, на уровне высших теоретических обобщений, происходил сложный процесс выработки парадигм научного мышления, а также их проблематизации и переформатирования. Именно эту нишу и стали теперь занимать университеты (разумеется, это утверждение надо понимать в смысле некоторой тенденции, которую не следует абсолютизировать). При этом «меню» университетского образования активно расширялось, преодолевая рамки «классической» модели, стремясь охватить не только устоявшиеся, освященные традицией, но и новые, находящиеся в процессе становления области знания. Одновременно с этим образовательное пространство университета подвергалось прогрессирующей сегментации посредством создания специализированных подразделений, которые по своему предмету соприкасались с различными прикладными видами деятельности. При этом, однако, университеты видели свою задачу отнюдь не в дублировании функций профессиональных школ и колледжей, а в подготовке для этих видов специалистов-лидеров. На данной основе фактически начался новый этап реформирования (и самореформирования) университетов, что, правда, не всегда в полной мере осознается, поскольку преобразования эти были длительными (они растянулись на несколько десятилетий) и осуществлялись в несколько этапов.

Тенденции, о которых мы сейчас говорим, проявились во всех ведущих странах мира, хотя и в несколько разных формах, варьировавшихся в зависимости от менталитета, местных традиций и объективно складывавшихся условий. С одной стороны, пошел процесс внутренней дифференциации университетского образования и последующей институционализации его результатов в виде самостоятельных отделений и факультетов (скажем, в Московском университете преподавание естественных и математических наук сначала обособляется от философских дисциплин, а за-

тем, в свою очередь, разделяется на несколько ветвей с их оформлением в виде целого набора самостоятельных факультетов: химического, биологического, физического, механико-математического, географического и др.). С другой стороны, университеты овладевали отдельными образовательными нишами прикладного характера и «облагораживали» подготовку специалистов соответствующего профиля (так, в 1900 г. в Бернском университете было восстановлено ранее закрытое обучение ветеринарии в связи с тем, что необходимо было довести квалификацию специалистов до уровня, сопоставимого с обычной медициной). Интересный способ расширения университетской структуры представляет собой создание интеграционных объединений, «союзов» высших учебных заведений (такова, к примеру, предпринятая в 1900-е годы, но в конечном счете не реализовавшаяся попытка интеграции Гарвардского университета и Массачусетского технологического института). Наконец, известны примеры дополнения обучения в специализированных учебных заведениях среднего звена, доведения его до университетского уровня. Эта схема часто использовалась в Америке (большинство самых престижных американских университетов выросло из колледжей). По такому же пути пошли в свое время и отцы-основатели отечественного кинообразования, соединившие созданную в 1919 г. киношколу с изучением университетского цикла гуманитарных наук; результатом этого синтеза стала известная во всем мире «вгиковская» модель обучения киноискусству.

В ситуации небывалой экспансии высшей школы неуниверситетского типа университетский диплом в конечном счете сохранил свой вес и значение, а университеты – свою роль лидеров образования. Это касается всех ведущих стран мира, но, разумеется, в каждой из них выработывалась собственная образовательная политика и выстраивалась несколько отличающаяся от

других стран иерархия образовательных траекторий. И теперь, когда отошедший в прошлое XX век уже можно рассматривать с точки зрения анализа его итогов, становится отчетливо видно, что сравнительную эффективность развития в долговременном плане во многом определил характер отношений между различными сегментами системы образования. Долговременный выигрыш получался там, где лидирующая роль университетов была более выраженной, а их образовательные «меню» могли расширяться так, чтобы при этом обеспечивался плавный переход от фундаментальных теоретических специализаций к практически-прикладным.

В этой связи нельзя не коснуться некоторых особенностей советского опыта. Престиж университетского образования в СССР, как известно, был очень высоким. Но с целью обеспечения сверхвысоких темпов модернизации была принята такая стратегия развития, которая в части подготовки кадров отдавала приоритет массовому обучению узких специалистов в так называемых отраслевых вузах, а в плане развития фундаментальной науки – системе АН СССР. Подготовка по некоторым специальностям, которые рассматривались преимущественно как практические, была выведена из структуры университетов и также сосредоточена в специализированных институтах. В кратковременной перспективе это обеспечило стране небывало быстрый рывок вперед, но в дальнейшем стало создавать существенные проблемы. Например, в результате обособления медицинских институтов от университетов образовался разрыв между теоретической биологией и медициной. В течение определенного времени это обстоятельство не слишком сильно сказывалось в лечебном деле, но по мере того как в эту сферу все активнее стали внедряться наукоемкие технологии, недостаток знаний в области общей биологии и биоинженерии становился серьезным тормозом [8].

Еще более важный недостаток утвердившегося в советскую эпоху распределения функций и задач между университетами и неуниверситетским сегментом высшей школы мы обнаружим, если проведем сравнительный анализ советской элиты и элит ведущих стран Запада. Нетрудно заметить, что высшие советские руководители заканчивали почти исключительно так называемые отраслевые вузы, готовившие специалистов непосредственно для производства, – металлургические, текстильные, нефтехимические, технологий пищевой промышленности... И лишь во втором и третьем эшелоне, главным образом на должностях советников, помощников, консультантов, сотрудников аппарата и спичрайтеров мы найдем людей с университетским образованием (мы имеем в виду и такие учебные заведения, которые официально не являлись университетами, но фактически давали образование университетского типа – например, МГИМО). Что же касается ведущих политических фигур Запада, то среди них преобладают выпускники известных университетов, при этом специализировавшиеся обычно в области политических наук, экономики, права.

Исходя из своего специфического опыта, советское руководство считало главной задачей достижение паритета с Западом в области промышленных и военных технологий. Отсюда и характерный для СССР выбор образовательных приоритетов и более ограниченное, чем в США и Западной Европе, понимание роли университетов. Лучшие специализированные вузы Советского Союза способны были поднимать талантливую молодежь на высшие ступени профессионального совершенства (разумеется, воспитывая при этом и политическую лояльность). Но они не давали и не могли дать того широкого социально-исторического кругозора и того понимания социальных и социально-психологических контекстов, которые дает общение в университетской среде. Запад не мог обойти нашу

страну по качеству подготовки математиков, физиков, программистов, и советской элите это казалось одним из ключевых условий решения стоящих перед СССР задач глобальной конкуренции. Однако... можно ведь сделать упор на другое, перенести соревнование в иную плоскость. Например, инициировать разрушительные для конкурента политические процессы. И тогда те великолепные кадры, которые он готовил для себя и на которые затратил огромные ресурсы, окажутся не у дел и даже – за сравнительно небольшие деньги – могут быть использованы другой стороной. Собственно говоря, именно это и произошло в действительности. Асимметричный ответ геополитических соперников Советского Союза состоял в использовании против него *социальных* технологий. Тех технологий, которые здесь почти не разрабатывались, поскольку советская элита в силу разных причин, и в том числе – из-за характера образования, которое она получила, не понимала всех механизмов их действия, а следовательно, в должной мере не осознавала их реальную силу.

Итак, XX в. подтвердил как исключительную гибкость и адаптивность университетской формы организации высшего образования, так и особую роль университетов в жизни общества – роль, которую не могли взять на себя никакие другие учебные заведения. В этот период университетами становится большинство крупных политехнических и технологических институтов в разных странах Европы (включая Россию и СНГ), а также в Китае, Монголии и некоторых других странах Азии. Появились также медицинские, педагогические и т.п. университеты, возникшие на базе соответствующих институтов и колледжей. Разумеется, очень часто это было всего лишь «имиджевым» переименованием, но нередко оно сопровождалось углублением фундаментальной подготовки и характерной диверсификацией образовательных программ. Так, во многих европейских тех-

нических университетах в той или иной форме изучаются экономические науки, менеджмент, социология, право и др. Достаточно разнообразный набор социальных и гуманитарных дисциплин и стремление установить между ними содержательные связи становятся отличительным признаком наиболее амбициозных технических университетов, ставящих перед собой задачу подготовки не «просто специалистов», а *научно-технической элиты*.

Хороший тому пример – Массачусетский технологический институт, занимающий в последние годы первые две строчки в рейтинге лучших университетов мира. Здесь открыто провозглашена цель подготовки *лидеров*, которая обеспечивается не только углубленным изучением математики, физики и технических дисциплин, но и исключительно разнообразным набором предметов социального и гуманитарного профиля. Всего в весеннем семестре 2013 г. студентам предлагалось 284 курса в области гуманитарных и социальных наук – от археологии и африканской музыки до философии математики и политических процессов на постсоветском пространстве. На этом фоне европейский опыт выглядит значительно скромнее. Однако и здесь серьезная постановка социального и гуманитарного образования может рассматриваться как признак «настоящего», элитного технического университета. Так, в структуру высших учебных заведений, составляющих пул ведущих технических университетов Германии (объединение TU-9), как правило, входят гуманитарный и социально-экономический факультеты, предлагающие достаточно широкие наборы учебных курсов по истории (в том числе истории науки, техники и искусства), литературе, литературоведению и иностранным языкам, философии, политическим наукам, экономике. В Дармштадте к этому добавляется еще теология, а также психология и педагогика. В некоторых технических университетах высокого класса (например, в Дарм-

штадте и Карлсруэ) созданы и такие традиционные для «обычных» университетов подразделения, как биологические факультеты.

Итак, можно сказать, что период конца XX – начала XXI столетия внешне выглядит как время полного триумфа университетов. Но – с этого мы начали данную статью – он же стал временем величайшего скептицизма. Причем в последнее время некоторые авторы говорят уже не только о кризисе, но и, не больше и не меньше, как о «смерти» университета [9]. Конечно же, где возникает опасность смерти, там предлагают и средства к спасению. Как же можно спасти университеты от грозящего им внутреннего перерождения и полной утраты специфически университетской идентичности? Обычно зарубежная философия образования рекомендует в этой связи обратиться к так называемой «идее университета». Если университет как общезначимую культурную форму можно спасти, то это спасение означает не что иное, как отыскание способа вернуться к его подлинному назначению, выраженному некой «идеей университета», которая в современных условиях подвергается нестерпимому искажению.

Но существовала ли такая идея не как философский концепт, а как реальное практическое целеуказание? Пожалуй, о сознательном воплощении в жизнь определенной идеи-плана можно говорить лишь в отдельных конкретных случаях (применительно к реформе Гумбольдта, к концепции Массачусетского технологического института и ряду др.). Чаще же происходило некое воспроизведение образцов (например, Гарвард и другие старейшие американские университеты ориентировались на систему колледжей Оксфорда и Кембриджа, а основатели Стэнфордского университета хотели создать в Калифорнии «свой Гарвард»). И еще чаще те или иные элементы университетских образовательных практик да и самой университетской жизни в целом

формировались и видоизменялись как результат сложной интерференции различных внутренних импульсов и внешних условий.

Попытку сформулировать «идею университета» в разное время предпринимали многие выдающиеся умы. Но при всех различиях в трактовке данной проблемы в работах разных философов и теоретиков образования в них просматривается и некоторый общий мотив: университет – это место, где преподают некое «универсальное знание», где придается форма уму и восстанавливается целостность человека, нарушенная процессом прогрессирующей технической специализации.

Отдадим должное гуманистическому пафосу этих утверждений. И тем не менее надо воспринимать вещи такими, каковы они есть. Что означает понятие универсального знания и каким это знание может быть в своей реальной конкретности? Что такое форма ума безотносительно к предметно-содержательному его «наполнению»? И есть ли основания говорить о приобщении людей к культуре, минуя (или оставляя где-то в стороне) специализированные профессиональные знания, которые чаще всего ориентированы на утилитарные цели и «практическое применение»?

Можно, пожалуй, говорить о некоем универсальном знании применительно к прошлому, когда в университетах существовали охватывающие чуть ли не весь спектр наук философские факультеты, где профессура и студенчество образовывали относительно единые сообщества, где физик мог делиться с коллегами своими соображениями по поводу хронологии библейских событий, а химик – спорить с историком относительно роли варягов в Киевской Руси. Но даже если понятие общего знания имеет какой-либо исторический смысл, то те университеты, в которых учились сегодняшние профессора, а теперь учится новое, только еще вступающее в жизнь поколение, уже не могут его создавать и транс-

лировать. Слишком важную роль сегодня играет специализация, разделившая ученый мир на множество слабо связанных между собой дисциплинарных сегментов, в каждом из которых складываются весьма разные представления не только о том, что можно назвать «общим знанием», но и о природе знания вообще.

Поэтому мы полагаем, что никакой сквозной идеи, выражающей сущность университета как таковую, нет, и использовать в этой связи понятие «идея» можно только во множественном числе. Сталкиваясь в разных социокультурных ситуациях с различными историческими вызовами, университеты давали на них очень разные ответы и, следовательно, выражали собой *разные* идеи. Это означает, что понятие университета представляет собой пример открытого понятия, которому, как и некоторым другим понятиям культуры (например, понятию «искусство»), не может быть дана какая-то «сквозная» дефиниция. По сути дела, университет как специфический образовательный институт существует не как некая раскрываемая в такой дефиниции «сущность», а как последовательность сменяющих друг друга исторических форм, в которой каждая последующая возникает из предыдущей как детерминированная всем социально-историческим контекстом, но в то же время не укладывающаяся в какую-то заранее просчитываемую закономерность трансформации.

Если это так, то сетования западных алармистов по поводу «смерти университета» надо признать как минимум преждевременными. Возможно, этот печальный диагноз отчасти оправдан, если понимать университет как уникальный институт европейской цивилизации, – а такой подход очень характерен для западных ученых. Однако ни Европа, ни Запад в целом не исчерпывают всего человечества. И тот же З. Бауман, который одним из первых поставил вопрос о несоответствии университетов специфическим запросам постиндуст-

риального Запада, должен был отметить, что университеты развивающихся стран в гораздо меньшей степени затронуты кризисом (если он коснулся их вообще) [1].

Другой вопрос, что высшее образование, возможно, действительно приближается к какой-то критической черте, поскольку переломной является складывающаяся историческая ситуация в целом. И университетам, так же как и культуре в целом, придется заново осмысливать и выстраивать перспективу предстоящей им эволюции. Прежде всего, это надо делать в контексте глобализации, результатом которой в настоящее время становится возникновение крупных и сверхкрупных университетов, специализирующихся на экспорте образовательных услуг. Численность студентов в некоторых из этих университетов (Мюнхенском, Монреальском, Мадридском, Римском и др.) уже перевалила за 50 тыс. человек и продолжает расти. При этом доля иностранцев в отдельных случаях может достигать до 15–20%. Вырисовывается перспектива превращения таких университетов в своего рода «образовательные мегамоолы». Их роль в сфере образования в чем-то сопоставима с той ролью, которую в более широком плане играют супергорода – мегаполисы. Подобно этим последним, «образовательные мегамоолы» нередко обнаруживают тенденцию «выламываться» из национального пространства (в данном случае – из пространства национальной культуры), образуя простирающиеся поверх национальных границ глобальные информационно-образовательные сети, в которых они играют роль узловых точек.

Собственно, о нарастающих противоречиях, связанных с подспудным отказом университетов от миссии хранителей национальной культуры и инкубаторов национальных элит, уже писали в связи с общей проблемой кризиса в образовании [10]. Однако – лишь в плане констатации проблемы, между тем как здесь нужны комплексные проектные решения. Скорее все-

го, они потребуют пересмотра ныне существующей номенклатуры образовательных учреждений, поскольку с формированием глобальных образовательных сетей функция университетов очевидным образом «расщепляется». И это, вообще говоря, уже происходит: так, в 2008 г. российские университеты были разделены на две категории – национальные исследовательские университеты (НИУ) и «просто» университеты. Другой вопрос, что смысл этого разделения пока не вполне ясно осознается и сводится к достаточно банальным различиям: НИУ рассматривают просто как более мощные, научно оснащенные образовательные структуры, способные к самостоятельной инновационной активности и потому имеющие основание претендовать на более щедрое государственное финансирование [11]; что же касается анализа их специфических функций, вытекающих из особенностей складывающейся социально-исторической ситуации, то об этом, кажется, никто еще всерьез и не задумывался.

Однако глобализация – отнюдь не единственный и, может быть, даже не самый главный вызов, с которым сталкивается современное образование. Еще важнее вот что: на наших глазах меняется тип символических и информационных кодов цивилизации. В результате набирающей силу компьютерной революции эпоха преобладания вербальных языков, по-видимому, уступает место эре доминирования визуально-образных коммуникаций. А между тем и классическая наука, и классическая культура в целом были построены на фундаменте Слова. И вот мы уже сейчас вынуждены констатировать, что вступающее ныне в жизнь «поколение компьютерного экрана» стремительно утрачивает не только способность понимать Толстого, Достоевского или Канта, но и воспринимать куда более «легкие» тексты (скажем, мемуарную литературу, биографии замечательных людей и даже популярные исторические романы). Возможно, в перспективе визуализация

культуры приведет к небывалому расширению человеческих возможностей. Но пока она проявляет себя как прогрессирующее сужение культурного кругозора и снижение уровня некоторых базовых компетенций у основной массы учащихся как высших, так средних учебных заведений. И это вызывает тревогу, потому что в данной ситуации проблематичными становятся в первую очередь дальнейшие перспективы рационального познания мира, в том числе, конечно, и перспективы науки.

Разумеется, «отменить» какой-то объективный процесс только потому, что он нам не нравится, невозможно. Речь идет о его разумной коррекции. Необходимо двигаться вперед, но при этом по возможности не утратить и способность работать в рамках культуры Слова, понимать ее ценности и пользоваться ее достижениями. Решением этой непростой проблемы может стать формирование бикультурной интеллектуальной среды. А это, по сути дела, некое инновационное задание, обращенное в первую очередь к образованию. И если прогнозировать эволюцию университетов в этом контексте, можно говорить о перспективе обретения ими совершенно новой культурной функции – уже не просто «обучения культуре» [12], а скорее целенаправленной компоновки и аранжировки заключенных в разных формах культуры интеллектуальных ресурсов.

Если угодно, эту функцию можно определить и по-другому, беря за основу ее отношение к творческим способностям вида *homo sapiens*. Классический университет был социальным институтом, использующим и развивающим эту способность. Неклассический университет ближайшего будущего должен, видимо, стать институтом, взявшим на себя задачу *производства* креативности [13]. Но такая постановка вопроса требует корректировки целого ряда параметров современной системы образования. Возможно, например, возвращение к существовавшей в конце XVIII – начале XIX в. прак-

тике, когда университеты курировали деятельность некоторых средних учебных заведений. Однако в любом случае надо будет заново отладить механизм взаимодействия университетов и социума. Мы полагаем, в частности, что прием в университеты должен рассматриваться не просто как «отбор наиболее достойных» (допустим, абитуриентов со 100-балльными свидетельствами о сдаче ЕГЭ), а как намного более сложную процедуру конструирования креативных интеллектуальных сред, методологию которого необходимо разрабатывать усилиями целого ряда наук, включая философию, социологию, психологию и педагогику, а может быть, и некоторые разделы математического моделирования.

#### Литература

1. См.: Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. 390 с.
2. Андреев А.А. Россия в глобальном образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2009. № 12. С. 9–20.
3. Kagan R.L. Universities in Castile, 1500–1810 // University in Society. In 2 volumes. Vol. 2. Princeton: Princeton Univ. Press, 1974.
4. Лиар Л. Французские университеты накануне великой революции. СПб: Тип. Б.М. Вольфа, 1905. С. 48.
5. Turner R.S. University Reformers and Professional Scholarship in Germany, 1760–1806 // University in Society... Vol. 2; Stone L. Size and Composition of Oxford Student Body, 1580–1910 // University in Society... Vol. 1.
6. The Transformation of Higher Education. Chi.: The Univ. of Chicago Press, 1983. P. 15.
7. Сноу Ч.П. Две культуры и научная революция // Сноу Ч.П. Портреты и размышления. М.: Прогресс, 1985.
8. Ракитов А.И., Грановский Ю.В., Ярилин А.А., Журавлев В.Н. Наука и образование: интеллектуальные ресурсы России в эпоху глобальных трансформаций. М.: Наука, 2004. С. 205.
9. Barnett R.. Realizing the university in an age of supercomplexity. Buckingham: Open Univ. Press, 1999. P. 97.
10. Ридингс Б. Университет в руинах. Минск:

- БГУ, 2009. 248с. URL: [www.vovr.ru/univer.html](http://www.vovr.ru/univer.html)
11. См., например: Жураковский В.М., Аржанова И.А. Развитие системы НИУ: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 48.
12. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2010. С. 106.
13. Толстанова М.В. Контуры университета XXI века в контексте кризиса модерна // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 24-36.

**А.А. ПОЛОННИКОВ, доцент  
Белорусский государственный  
университет**

## **«Иконический поворот»: образовательные стратегии и альтернативы**

*Как изменяются смысл и содержание педагогического посредничества в условиях динамических социокультурных изменений, сложного взаимодействия образовательных практик? Автор статьи, используя тезис об «иконическом повороте» в культуре, предлагает идею новой формы образовательной медиации, намечает контуры ее обсуждения и разработки. Материал статьи представляет собой пробный опыт реализации искомого типа посреднического действия.*

*Ключевые слова: образовательная ситуация, семиотико-семантическая конструкция, фикциональный объект, педагогическая инновация, дистанцирующее посредническое действие*

### **Квази-вступление**

Слова Г.М. Маклюэна, прозвучавшие по-русски чуть более десяти лет тому назад, о том, что мы «продолжаем мыслить в соответствии со старыми, фрагментированными пространственными и временными образцами доэлектрической эпохи» [1, с. 6], во многом, по крайней мере относительно высшего образования, устарели. Образование, особенно университетское, переживает дигитальный бум. Компьютеры, мультимедийные средства, учебные программы и связанные с ними педагогические технологии стали привычными предметами образовательного обихода. Удивление студентов вызывают сегодня скорее реквизиты доэлектронной эры – мел и доска, чем Интернет-презентации или университетское телевидение. Не перечислять тиражей книг и журналов, посвященных информационно-компьютерной проблематике, не говоря уже о ежегодных конференциях, сопровождаемых увесистыми сборниками, о защищенных и готовящихся к защите дис-

сертациях, научно-популярной и просто популярной литературе. Ландшафт образовательной повседневности стремительно изменяется.

Электрическая эпоха атаковала святая святых академического устройства – дисциплину, причем в двух смыслах – и как контентуальный порядок, и как форму взаимодействия. «В сфере образования принятое разделение учебного плана на предметы уже устарело точно так же, как с наступлением эпохи Возрождения устарели средневековые тривиум и квадравиум» [Там же, с. 399]. Институциональный контроль, опирающийся на присутствие учащегося в аудитории, все чаще работает на «холостых оборотах». В условиях полипространственной топологии он теряет свою эффективность (студент одновременно находится и в учебной аудитории, и в социальных сетях, и в игровой виртуальной реальности). Интернет-самообразование успешно конкурирует с формальными учебными курсами – как в плане мобильности, так и с точки зрения содержа-