

Е. В. Строгоцкая

ДИНАМИКА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина), Российская Федерация, 197376, Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова, 5

В статье выявляются факторы, обуславливающие динамику институциональных моделей университета. Анализируются социокультурные условия формирования и особенности классических и неклассических институциональных моделей. Обосновывается критика применения этих моделей в современный период. Обсуждаются направления изменения главной детерминанты институционального развития высшей школы — качества знания, характерные для информационной эпохи. На основе современных идей преодоления институционального кризиса высшего образования предлагается ряд характеристик новейшей институциональной модели университета. Библиогр. 7 назв.

Ключевые слова: институциональная модель университета, знание, социокультурные условия продуцирования и распространения знания, миссия университета, продукт университета, классический университет, массовый университет, прагматический университет, предпринимательский университет, глобальный университет.

“ONE HUNDRED PERSONS” OF THE UNIVERSITY: THE DYNAMICS OF THE UNIVERSITY INSTITUTIONAL MODEL IN TERMS OF SOCIO-CULTURAL CHANGES

E. V. Strogoetskaya

Saint Petersburg Electrotechnical University “LETI” 5, ul. Professora Popova, St. Petersburg, 197376, Russian Federation

The factors causing the dynamics of the university institutional models are identified. The socio-cultural conditions of formation of classical and nonclassical institutional models and their characteristics are analyzed. Criticism of these models' use in the modern period is justified. The directions of change for the main determinants of institutional development of higher education — the quality of the knowledge inherent in the information age — are discussed. On the basis of modern ideas of overcoming the institutional crisis of higher education a number of features of modern university institutional model are offered. Refs 7.

Keywords: the university institutional model, knowledge, social and cultural conditions for producing and disseminating knowledge, the mission of the University, the University of product, a classical university, a mass university, an university of pragmatic, an entrepreneurial university, a global university.

Генезис институциональной модели университета, отличающей его от школы и академии, обусловлен развитием социальной потребности в формировании мыслящего человека. Методы и средства формирования, а также общественный статус мыслящих субъектов на протяжении веков оспаривались, порождая новые вариации институционального уклада университетов. Вместе с тем необходимо отметить, что в основе вариабельности институциональных ограничений находятся универсальные концептуальные представления. К ним следует отнести идеи о типе знания, порождающего способность мыслить; о социальных условиях, обеспечивающих передачу и продуцирование искомого знания; о сущности продукта университетской деятельности, а также об общественной роли (функциях) университета. Динамика этих концептуальных составляющих заметно проявляется в периоды социальных перемен и культурных трансформаций.

Возникновению университетов в Средние века способствовали два фактора: развитие городов и упадок монастырских школ. На основании средневековых университетских укладов впоследствии была формализована институциональная модель либерального университета. Она исходила из представлений об университете как об учреждении, которое посредством накопления, сохранения и передачи универсального и либерального знания обеспечивает студентов жизненными ориентирами, определенным мировосприятием. Под универсальностью в данном случае понималась максимальная широта преподаваемых знаний. Всякое ограничение этой широты считалось несовместимым с сущностью университета. Либеральное или свободное знание противопоставлялось полезному или утилитарному знанию. Главным средством обеспечения универсальности и либеральности знания являлся университетский корпоративизм. Средневековый университет рождался как духовная и интеллектуальная корпорация студентов и преподавателей, обладавшая особым статусом, привилегиями и университетским дискурсом. Именно дискурс делал университетское сообщество закрытым, поскольку был организован и распространен в искусственной среде, носил строго направленный характер [1]. Общественная миссия либерального университета заключалась в обучении достижениям культуры, развитии интеллекта и духовности, формировании интеллектуальной элиты общества.

С середины XVIII в. модель либерального университета начала подвергаться критике в связи со схоластичностью даваемого образования и с его отставанием от достижений других интеллектуальных центров того времени. Затяжные локальные войны, бушевавшие в Европе, Великая французская революция, господство Наполеона привели к расцвету новых идей образования и, в частности, представлений об устройстве высшего учебного заведения.

Во Франции наряду с университетами начинают открываться учебные учреждения, целью которых становится обучение профессиям, связанным с умственным трудом. Особо выделяется все более дифференцирующееся инженерное дело. Институциональная модель французских «Больших школ» получает свое окончательное оформление при Наполеоне. Она противостоит либеральной модели, стремясь преодолеть отставание последней от новых социокультурных условий. Следствием этого противопоставления становится заметное снижение престижа университетов во Франции в сравнении с «Большими школами», сохранившее свое значение по сей день.

Новая модель университета появляется благодаря и в ходе деятельности немецких реформаторов XIX в. Несмотря на то что немецкая традиция представлена рядом выдающихся авторов, имя К. В. фон Гумбольдта выделяется в ней особо, хотя бы потому, что он был не только теоретиком, но и практиком. Его детище — Берлинский университет — был создан в 1810 г. на базе Прусской академии наук. Впоследствии по образцу Берлинского университета были модернизированы все остальные университеты Германии. Большинство стран мира, и в первую очередь Россия, приняли эту модель для развития своих высших школ.

Некоторые черты Гумбольдтовского университета совпадали со свойствами его «либерального» предшественника. Например, в нем по-прежнему видели центр воспроизводства культуры. Однако сами представления о культуре у англичан и германцев различались. Немецкие реформаторы полагали, что уровень культуры

государства определяется благами, которые приносит тотализирующая сила науки, институционализированная в виде исследовательского процесса [2, с. 10]. Поэтому в основу гумбольдтовской модели университета легла концепция знания-науки, в рамках которой была предпринята попытка сузить универсальное знание до объема знания научного. Научные истины считались верифицируемыми, в отличие, например, от религиозных, а потому более предпочтительными. Трансляцию ненаучных истин, по мнению немецких реформаторов, необходимо было исключить из университетского образования, а акцент с общей эрудиции выпускников университетов перенести на владение ими специфическим научным методом.

Сходным с либеральной моделью университета было и то, что условие эффективной работы университета Гумбольдт видел в институционально закрепленной свободе от сфер, которые стремятся использовать университет как инструмент получения практической пользы. Для этого предполагалась отстраненность научно-исследовательского и образовательного видов деятельности от утилитаризма и сиюминутной выгоды. Свободным от утилитаризма должно было оставаться и само знание, преподаваемое здесь. Все это в конечном счете обеспечивалось автономией университета от церкви, государства и нарождающихся промышленников.

Назначение нового германского университета состояло в социализации подрастающего поколения. В такой трактовке общественной роли университета вновь можно обнаружить сходство его либеральной и исследовательской моделей. В то же время германская модель университета, так же как и английская, выделяя процесс воспитания в качестве обязательной составляющей высшего образования, подчеркивала, что целью его является не формирование элиты, а развитие гражданина, работающего на благо государства, которое, в свою очередь, достигает процветания исключительно в ходе научного прогресса.

Результатом восьмивековой истории развития классического университета стала формализация двух его институциональных моделей. Концептуальные основания этих моделей в обобщенном виде могут быть выражены следующими базовыми представлениями о классическом университете:

- формирование мыслящего субъекта возможно в результате освоения им либо универсального, т. е. либо максимально широкого знания о мире, либо верифицируемого знания и научного метода;
- продуцирование и передача универсального, или «чистого», научного знания возможно при соблюдении условия его свободы от утилитаризма, что обеспечивается либо жесткой корпоративностью университетского сообщества, либо законодательно закрепленной автономией от государства, церкви и промышленных интересов;
- миссия классического университета заключается в социализации: в ходе образовательного процесса формируется либо интеллектуальная элита общества, либо ученый-гражданин (по сути, научная элита), действующий в интересах государства. Продуктом классического университета является его выпускник, воспроизводящий ценности своего общества и особый метод извлечения знания, свойственный его научной школе;
- достижение миссии связано с реализацией университетом функции продуцирования культурных образцов и духовных ценностей (культурной функ-

ции), которая, в свою очередь, выполняется в ходе образовательной (либеральная модель) или исследовательской (гумбольдтовская модель) функций.

Хотя концептуальные основы классического университета как научно-образовательного идеала, до сих пор не утратившего своей актуальности, заложили фундамент институционального устройства современных вузов, глобальные социокультурные трансформации, сопровождавшие индустриализацию, поставили под сомнение возможность их воплощения в реальных условиях XX в.

Конец XIX — начало XX в. ознаменовался появлением новой модели университета. Она родилась в Северной Америке и была обусловлена потребностью преодоления социальных проблем, связанных с ростом потока эмигрантов в США, а также необходимостью удовлетворять запросы бурно развивающейся промышленности страны, остро нуждающейся в притоке квалифицированных кадров и развитии технологий. Поскольку ключевой задачей американской высшей школы оказалась гармонизация образовательного уровня растущего за счет эмиграции населения, то ограничиваться формированием элиты для нее было невозможным. Главной отличительной чертой новой версии университета стал его массовый характер, поэтому и модель получила соответствующее название.

Немецкая идея науки как основы гармоничного разумного общества и эффективной государственной экономики в Америке была освоена глубоко, и массовый университет имел научно-исследовательскую ориентированность. Однако в условиях индустриализации речь шла, прежде всего, о прикладной науке и технике. Кроме того, в отличие от германской модели, американский университет имел значительно более утилитарные, или «полезные», цели. Так, первый «новый» вуз США — университет Дж. Хопкинса — пошел по пути интеграции образовательного метода гумбольдтовской модели с социальным назначением французских «Больших школ», соединяя фундаментальное естественнонаучное образование с узкоспециализированной профессиональной подготовкой.

В стенах массового университета готовились специалисты узкого профиля, который и становился новым продуктом университета. Обществу предлагались уже не уникальные люди, мыслящие субъекты, а оригинальные образовательные программы, реализация которых могла обеспечить желающих профессией и рабочим местом.

Ключевыми условиями передачи и продуцирования научно-прикладного знания в массовом университете стали: во-первых, стандартизация обучения, выраженная в универсальных учебных планах и рабочих программах, типовых заданиях и формах принуждения к их выполнению; во-вторых, направленность на запросы социальной среды, предприятий и организаций страны. Последнее послужило контекстом для произошедшего в общественном сознании закрепления за университетом новой — сервисной — функции. Как и все массовые феномены, новый университет стал мишенью критиков, усматривавших в развитии его сервисной функции проявление упадка высокой культуры. Вместе с тем именно эта функция определила ориентиры институциональных трансформаций высшей школы второй половины XX столетия и породила к жизни еще одну вариацию университета — прагматический университет.

Прагматическая модель университета появляется в условиях растущей зависимости вузов от внешнего мира и снижения их финансирования. Ее характерной

чертой является осознание университетами необходимости самим зарабатывать деньги. Помимо собственно сервисной у вузов появляются такие функции, как коммерческая и предпринимательская.

Прагматический поворот не был исключительным для университетов. Системе мысли человечества с середины XX в. детерминирует новая когнитивно-телеологическая матрица «заказ». Она определяет жесткую зависимость субъекта познания от его заказчика. Основной принцип матрицы «заказ» заключается в поиске или конструировании условий для выявления характеристик объекта, заданных заказчиком. Когда университетское знание продуцируется в исследованиях и сосредоточивается в программах обучения, заказанных и построенных согласно потребностями отдельных групп общества, университет начинает функционировать как прагматическая организация и принимает такие институциональные формы, как корпоративный, религиозный, контркультурный, политически ориентированный и предпринимательский университеты [3, с. 15].

Появление матрицы «заказ» онтологически связано со сменой господствующих методологических парадигм с позитивизма на конструкционизм и обуславливает новые формы научной и образовательной активностей. Знание помимо традиционных методов извлечения и распространения теперь продуцируется и передается посредством процедур его конструирования: свойства объекта не столько постигаются в опыте, сколько приписываются ему и закрепляются путем технологических экспериментов с условиями достижения этих свойств. Успех конструирования во многом зависит от эффективности технологий экспериментирования. В результате технологии, как исследовательские, так и обучающие, становятся новым продуктом университета.

Сама структура университета также претерпевает существенные трансформации. Он превращается в конгломерат технологических баз, экспериментальных площадок и буферных отделов (не случайно вместо слова «университет» для описания совокупности территории и зданий вуза стал использоваться термин «кампус»). Исследователь высшего образования Б. Р. Кларк, описывая кейсы университетов конца XX в., замечал, что их успех обеспечивается разветвленной структурой подразделений, нацеленных на создание связей с внешними организациями. К таким единицам он относил, с одной стороны, междисциплинарные проектно-ориентированные научно-исследовательские центры, решающие теоретико-практические задачи в целях экономического и социального развития региона, с другой — профессионализированные отделы по внешним связям, например структуры, взаимодействующие с промышленностью [4, с. 22–23]. Ярчайшим (и одним из первых) примером подобной модернизации стал нидерландский университет технологии Твенте, созданный в 1961 г.

Периодом развития новой институциональной модели университета стал XX в. Сохраняя ориентацию на универсальное верифицируемое знание и выполнение в качестве базовых образовательной и научной функций, данная модель характеризовалась следующими неклассическими чертами:

- установка на продуцирование и передачу неутилитарного научного знания, войдя в противоречие с потребностями общества в решении прикладных задач, была отвергнута и заменена на убеждение в том, что знания и навыки, передаваемые и продуцируемые в университете, должны способствовать не

только развитию самого знания, но и росту благосостояния общества, а также удовлетворению интересов его отдельных групп, т. е. университетское знание приобрело черты прагматизма;

- в качестве условий продуцирования и передачи прагматического, узкоспециализированного знания массам рассматривались: стандартизация образовательных программ; жесткая ориентированность на технологические запросы заказчика — страны, региона, предприятий и организаций; превращение университетов из традиционных образовательных учреждений в конгломераты технологических баз и экспериментальных площадок, способных к самокупаемости и получению прибыли;
- в миссию нового университета вошли: повышение и гармонизация образовательного уровня общества, обеспечение экономики высококвалифицированными кадрами, а также конструирование знаний в интересах заказчика; продуктами университетской деятельности стали образовательные программы и/или исследовательские и обучающие технологии;
- достижение миссии связывалось с реализацией университетом как привычного набора его функций, так и с новыми — сервисной, предпринимательской и коммерческой.

Устойчивость перечисленных неклассических черт новой университетской институции заставила ряд авторов в конце XX в. «констатировать смерть» университета, или, по меньшей мере, называть его состояние «университетом в руинах» [5]. Действительно, состояние современной высшей школы правомерно описать как институциональный кризис. Вместе с тем основной причиной этого кризиса представляется не столько ресурсный дефицит, породивший прагматизм университета, сколько революция знания, свойственная информационной эпохе. Рубеж XX и XXI вв. маркируется качественным изменением главной детерминанты институционального развития высшей школы, поскольку в этот период радикально меняются представления о свойствах знания, и, как следствие, о способах его производства, хранения и передачи. Рассмотрим некоторые наиболее принципиальные моменты современной «идеологии» знания.

Во-первых, отвергается идея об универсальности знания. Непрерывное, ускоренное и неоднородное продуцирование информации приводит к тому, что знание развивается кризисно. Достижения разнородных научных направлений создают противоречивые и противоположные тенденции, которые не могут интегрироваться в единое целое. Наоборот, чаще всего современное знание претерпевает глубокую и стремительную дифференциацию. Эти факты ставят под сомнение базовую идею о возможности существования универсального знания и тем более опровергают представление об универсальности как о максимальной широте знаний, передаваемых в университете, поскольку рамки одного вуза вряд ли могут вместить всю широту динамично появляющихся форм знания. Отсюда вытекает практическая невозможность достижения традиционного структурного единства (или, по крайней мере, подобия) университетов и, как следствие, оправдывается их специализация.

Во-вторых, ставится вопрос о существовании результата научного исследования и, следовательно, о качестве выполнения научной функции как университетом, так и другими исследовательскими организациями. Обязательное требование верифи-

кации, предъявляемое к знанию, утрачивает обоснованность вследствие признания невозможности достижения абсолютной истины. Современная наука принимает в качестве аксиомы положение о том, что каждый субъект познания ограничен рамками горизонта, который ему обеспечивает поддерживающая социальная конструкция, посредством которой он извлекает знание об объекте научного поиска. Следовательно, истинного знания не существует, оно всегда сконструировано социальной системой и ее науками. Это означает невозможность или высокую условность самой процедуры верификации, объясняет рост недоверия к результатам чужих исследований и введение обязательных критериев научной дееспособности ученого, а также усиление тенденции к фрагментации научных школ.

В-третьих, динамизм информационной эпохи ставит под сомнение возможность университета выполнить свою образовательную функцию. Критик миссии образования как продуцирования культуры и духовных ценностей З. Бауман утверждает, что для современности характерно разрушение всех культурных рамок и образцов, что заметно усложняет существование и деятельность индивидов. По мнению Баумана, существующие образовательные практики не наделяют субъектов образования какими-либо защитными механизмами, поскольку опираются на принципы философии тождества. Сформированное в рамках таких образовательных практик стремление искать логически последовательные и связные структуры и поступать в соответствии с ними в нынешней ситуации может скорее привести индивидов не к успеху, а к беде [6].

На фоне оценок университета как изжившей себя институции особый интерес представляют конструктивные идеи развития его институционального устройства, направленного на преодоление перечисленных проблем.

Прежде всего, осуществляются попытки реинтерпретации универсальности знания. Английский теоретик высшего образования Р. Барнетт под универсальным знанием понимает исследование самих оснований мышления и видит в качестве миссии новейшего университета создание проекта будущего человечества. Для продуцирования и передачи такого знания и для обеспечения подобной миссии, по мнению британца, необходимо преодолеть узость специализаций, но не путем возврата к либеральной модели, а посредством объединения для решения общих задач специалистов разных областей, знакомых с междисциплинарным подходом и готовых применять его [7, p. 97].

Кроме междисциплинарности средством достижения универсального знания в условиях современности является умение обращаться с увеличивающимся потоком разнородных данных. Вследствие этого современный универсализм университетского образования рассматривают в неразрывной связи с максимально широким доступом к мировым информационным ресурсам, а также с обучением студентов разнообразным технологиям работы с информацией. На фоне сомнений относительно возможностей современного университета предоставить студентам доступ ко всем существующим формам знания рождаются идеи глобальных университетов. Такая модель представляет собой устойчивую, но открытую сеть многих высших учебных заведений, осуществляющих непрерывный обмен студентами, преподавателями и другими ресурсами.

Современные исследователи высшего образования не оставляют без внимания и методы совершенствования университетских исследований, осложненных

проблемами верификации. Барнетт подчеркивает, что исследование в университете приобретает «политический» характер, когда ученые должны искусно обращаться с соперничающими дискурсами и с оппозиционными блоками власти [7, р. 101]. Принцип критической межпарадигмальности как главный регулятор университетских исследований поддерживает и Б. Ридингс. Он считает, что новейший университет должен стать «сообществом несогласия», т. е. пространством конфликтов, которые нужно рассматривать в контексте новых институциональных возможностей [5]. Это пространство трехмерно, так как распространяется и в научной, и в образовательной, и в управленческой плоскостях функционирования университета.

Наконец, обсуждаются траектории развития обучающих практик. Обучение в новейшем университете не может истолковываться с точки зрения процедуры. Это — не вопрос передачи знаний или приобретения навыков, а стимуляция брожения в умах студентов [7, р. 99]. Бауман для описания образовательной практики, наиболее эффективной и соответствующей сегодняшнему дню, использует понятие «третичное обучение». Оно дает знания о том, как преобразовать фрагментарные элементы опыта в его новые образцы [6]. Формой реализации третичного обучения может стать диалог, стремящийся не столько сформулировать в итоге некую объединяющую идею, сколько в полной мере реализовать возможности критического подхода [7, р. 98].

Представленные идеи новейшего университета указывают на преждевременность констатации его «смерти». Преодоление университетами современного кризиса высшей школы формирует у них новые институциональные черты, моделирующие их будущее. Среди этих черт выделим следующее:

- деятельность новейших университетов интегрируется вокруг принципа коллективного самопознания, в результате реализации которого продуцируются оригинальные тезаурусы знаний об основаниях самого мышления;
- производство и передачу современных знаний обеспечивают такие условия, как междисциплинарность; максимально широкий доступ к мировым информационным ресурсам и к технологиям работы с ними; сетевое взаимодействие университетов, ослабляющее жесткость социальных границ между ними; критическая межпарадигмальность научных исследований; третичное обучение;
- миссия новейшего университета заключается в создании проектов будущего человечества или его частей, которые и представляют собой главный продукт деятельности современной высшей школы;
- традиционный набор функций университета дополняется медиативной функцией, выражающейся в том числе и в буквальной подготовке медиаторов для междисциплинарных и межпарадигмальных исследований.

В завершение проведенного историко-социологического анализа хотелось бы отметить, что зависимость институционального устройства университета от социокультурных трансформаций обусловила его многоликость, широкую дифференциацию его моделей. Именно эта широкая модельная палитра гарантирует жизнеспособность сегодняшнему университету. Избавившись от добровольного подражания «флагманским» вузам и составляя свои институциональные сочетания для продуктивного достижения целей, современные университеты обеспечат

собственный успех и создадут условия для развития национальных и мировой систем высшего образования.

Литература

1. Верже Ж. Средневековый университет: учителя // *Alma mater*. 1997. № 2. С. 43–46; № 4. С. 33–36; № 5. С. 36–40.
2. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения // *Alma mater*. 1994. № 4. С. 9–17.
3. Каррье Г. Культурные модели университета // *Alma mater*. 1996. № 3. С. 14–18.
4. Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов. М.: ИД гос. ун-та ВШЭ, 2011. 240 с.
5. Ридингс Б. Университет в руинах. Минск: БГУ, 2009. 248 с.
6. Bauman Z. Universities: Old, New and Different // Smith A., Webster F. *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: Open Univ. Press, 1997. P. 78–87.
7. Barnett R. *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open Univ. Press, 1999. 128 p.

References

1. Verzhe Zh. Srednevekovi universitet: uchitelia [Medieval universities: professors]. *Alma mater*, 1997, no. 2, pp. 43–46; no. 4, pp. 33–36; no. 5, p. 36–40. (In Russian)
2. Khabermas Ju. Ideia universiteta. Protsessy obucheniia [The Idea of a University. Education Process]. *Alma mater*, 1994, no. 4, pp. 9–17. (In Russian)
3. Karrye G. Kul'turnye modeli universiteta [Cultural models of a University]. *Alma mater*, 1996, no. 3, pp. 14–18. (In Russian)
4. Klark B. R. *Sozdanie predprinimatel'skikh universitetov* [Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation]. Moscow, ID gos. un-ta VShE Publ., 2011. 240 p. (In Russian)
5. Ridings B. *Universitet v ruinakh* [The University in Ruins]. Minsk, BGU Publ., 2009. 248 p. (In Russian)
6. Bauman Z. Universities: Old, New and Different. Smith A., Webster F. *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham, Open Univ. Press, 1997, pp. 78–87.
7. Barnett R. *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham, Open Univ. Press, 1999. 128 p.

Статья поступила в редакцию 10 апреля 2015 г.

Контактная информация

Строгецкая Елена Витальевна — кандидат политических наук; avs1973@list.ru
Strogetskaia Elena V. — Candidate of Politics; avs1973@list.ru