

ситет со своей двухсотлетней историей и славными научными традициями.

Дорогие коллеги!

Позвольте мне, выпускнику Казанского университета 1955 года, прошедшему здесь аспирантуру, 3 года проработавшему заместителем декана тогда единого историко-филологического факультета, от имени Академии наук

Татарстана сердечно поздравить вас – дорогих юбиляров – профессоров и преподавателей, аспирантов и студентов университета, выпускников с 200-летием альма-матер, этим великим праздником науки, образования и культуры, пожелать вам доброго здоровья на многие годы, счастья и благополучия в жизни, новых научных свершений на благо нашего Отечества!

Спасибо за внимание.

ИДЕЯ УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: НОВОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ, ПОДХОДЫ, ОТНОШЕНИЯ И ПОНИМАНИЕ

Идея университета была в полной мере востребована в условиях утверждения европейской (полисно-европейской) социальной модели, которая может быть редуцирована к нескольким базовым основаниям: собственник как массовидное явление; рыночная координация; выборное политическое руководство. Университет стал одним из самых ярких «брендов» индустриального общества, эпохи «фабричных труб» под стать полифункциональности этого типа заведения. Он явился форпостом внедрения культуры текста в широкие слои населения, обращаемых в «наемную армию труда». Собственно, исторический смысл Просвещения, одним из заглавных проектов которого и являлся обновленный – по рецептам из «Писем темных людей» – университет, заключается в формировании «большой» культуры, приходящей на смену разрозненным духовным доменам агра-грамотного общества и кодифицируемой посредством литературного (сценического) языка. Соответственно университет превращается в центр, генерирующий адекватные ситуации идеологии индустриального общества (национализм, «время белого челове-

ка», европоцентризм, персонализм, либерализм, консерватизм, контркультурные и революционаристские идеи и др.). Само появление гумбольдтианской идеи университета, а затем оформление ее в концепцию означало переход от общих представлений о просвещении как способе укрепления общества (и государства) через улучшение нравов к представлению о высшем образовании как удовлетворении потребности в подготовке кадров высокой квалификации – нового сословия – интеллектуальной элиты и специалистов целого рода гражданских профессий, которые раньше просто отсутствовали в государственном реестре¹. Сверх того, университет послужил, по сути дела, прообразом гражданского общества, этого необходимого условия разграничения собственности и власти как имманентного свойства открытой социальной системы.

Разумеется, превращение университетского «образца» в норму общественного развития оказалось процессом длительным и преисполненным конфликтов. В.Гумбольдт рассчитывал – вполне в духе романтического утопизма – на то, что посредством убеждения можно превратить прави-

телей, государственных мужей в сознательных сторонников идеи автономии университетов, и что интеллектуалам вполне по силам доказать властям предрержающим необходимость оказывать университетариям всестороннюю поддержку, поскольку все это отвечает интересам самого государства: только университет, будучи огражден от злободневных политических дел и идеологических предписаний, способен явить в своем лице ту силу, которая может сплотить общество, укрепить государство. Между тем принцип действия бюрократической машинерии прояснил Кант. Он подметил, что делением факультетов на высшие (теологический, юридический и медицинский) и низший (философский, или факультет свободных искусств) мы обязаны интересам правительства, направленным прежде всего на те учения, которые могут «оказать наиболее сильное и длительное влияние на народ, и именно таковы предметы высших факультетов»: один из них толкует о вечном благополучии каждого человека, обусловленном выполнением религиозных требований, другой – о гражданском благополучии на основе соблюдения норм права и послушания властям, третий – о здоровье людей как государственном достоянии. В общем, не остается места для факультета, который, будучи в отношении своих учений независимым от правительственных приказов, призван служить интересам истины и поэтому быть свободным. А без такой свободы, прокламировал критик чистого, а заодно и практического разума, «истина (в ущерб самому правительству) никогда не станет известной»².

Поэтому университеты сами добились прав, которые в совокупности и принято называть университетской автономией (права самоуправления, которые воплощались в деятельности университетских советов, права самостоятельно решать вопросы, определять направления научной деятельности, иметь определенные отличия в

организации учебного процесса и т.д.). В зависимости от времени и общественных условий автономия могла представлять из себя «полуправа и полууступки», она могла быть полной или же «куцей», но она в той или иной мере всегда присутствовала, поскольку без нее университет как тип заведения, новременная форма просто немыслим. В итоге складывался – где более, а где менее благоприятно для научно-педагогического сообщества – баланс интересов науки, власти и общества.

В Российской империи, социомодернизация которой разворачивалась по сценариям «развития вдогонку», университетский вопрос приобрел явственную идейно-политическую направленность. Формирование и эволюция университетской системы в немалой степени отражали противоборство реформаторских и традиционалистских, охранительных тенденций развития российского общества. За истекшие два с половиной столетия университетские уставы менялись в среднем три раза в течение века, практически каждые 25–30 лет. В уставе 1775 года Московскому университету дарована независимость от всех государственных органов, кроме Сената. Устав 1804 года предоставлял широкие права советам профессоров, которые выбирали ректоров и деканов факультетов. По уставу 1835 года университеты лишаются автономии. Восстановленная было в 1860-е годы, она вновь упраздняется уставом 1884 года. Однако «Временные правила об управлении высшими учебными заведениями», введенные в обстановке общественных волнений начала XX века, по сути, возвращают университеты к исходным – автономным – позициям. В современной, посткоммунистической, России университетские права находятся где-то на уровне «Временных правил 27 августа 1905 года», дополненных сенатским разъяснением 1907 года о том, что автономия есть выборность, но не свобода от Министерства народного просвеще-

ния. Однако это лишь формально-юридическая сторона вопроса, реальное положение дел иное.

В советские времена университеты, как и вся система образования в целом, подверглись «перековке» в соответствии с условиями госмонополярной системы, каковая утвердилась в постреволюционной России. Университетские свободы были почти сразу же ликвидированы, а сама идея университета испытала сильную деформацию, поскольку был сделан упор на узкую специализацию высшего образования по лекалам превзойденной еще в XIX веке «системы искусственной устойчивости». И неспроста: формирование новой советской интеллигенции было ограничено строго профессиональным знанием. Однако общественные формы Нового времени – это вам не «исторические» решения тоталитарной бюрократии. Они и впрямь служат аргументом в пользу представления томизма о решающей роли формотворческого начала во всем сущем. «Старая» академическая традиция в качестве эмерджентных контркультурных практик в соединении с «новым» академизмом, неизбежно воспроизводимым в условиях деформированной, но по необходимости сохраняемой новейшей деспотией университетской практики, обеспечила вторичную институционализацию научно-педагогического сообщества. Какого уж есть, что называется. Судить о его реальной природе затруднительно, поскольку отсутствует необходимый для того словарь. Дискурс теорий, сотворенных на основе евроатлантического экономического способа мышления (включая концепции тоталитаризма и модернизации), в лучшем случае позволяет создавать полумифические образы отечественного образования. Но выбора пока нет, а посему укажем, что в рамках современных управленческих концепций, актуализируемых в сфере отечественного образования, принято типологизировать университеты, взятые в историческом времени, на основе

структурно-функционального подхода, милого сердцам технократической публики, заполонившей экспертные и управленческие структуры в системе российского образования.

Под ободряющим «взором» Парсонса выпускники «физтеха» и МИФИ выделяют – в исторической последовательности – университет схоластический (теологический); гуманистический; естественнонаучный; исследовательский (собственно «гумбольдтовский»), а в качестве модели современного университета называют проектный, где, в частности, происходит заметное смещение от классической лекционно-семинарской методики к индивидуализации и активным методам обучения. Однако подобная градация скорее улавливает предметно-содержательную сторону процесса обучения, нежели позиционирует университет как социальный институт в зависимости от положения и динамики общества, в котором он укоренен. Более отвечает этой цели «подсвеченный» исторической антропологией кросскультурный анализ, а он свидетельствует о том, что постсхоластический университет во всех его хронотопических модификациях демонстрирует в целом «новоевропейское» тождество с самим собой. Дело не только и не столько в образовательных технологиях, и тем более не в иерархии наук, которая складывается в тот или иной период, что неизбежно влияет на программы преподавания.

Воспользуемся истолкованием феномена классического университета, принадлежащим перу Ю. Хабермаса. Применительно к современным условиям миссия такого университета, полагает он, заключается в том, чтобы поддерживать «единство исследования и обучения, науки и общего образования, науки и просвещения, наук между собой»³. То есть университет, по разумению этого последнего романтика от исторического материализма, должен делать то, что он делал всегда. Сказав «а»... К такому университету прилагается корпорация, чле-

ны которой идентифицируют себя в качестве экземплификаторов, движимых идеями служения истине и умножающих свои усилия в рамках воображаемого сообщества – научной школы. В этосе сей корпорации равно присутствует представление о визионерской природе обращенного вовне университетского культуртрегерства, служащего камертоном духовной жизни общества («Во свете Твоем узрим свет» – официальный девиз Казанского императорского университета).

Защитой статусных позиций традиционной университетской культуры продиктована Великая хартия европейских университетов, принятая в Болонье: она провозглашает университеты «независимыми институтами, занимающими центральное место в обществе». Между тем должное и сущее здесь далеко отстоят друг от друга. Университеты оказались, похоже, перед наиболее значимыми в своей истории вызовами, «джентльменский» набор которых воистину впечатляет: постиндустриализация; глобализация; информатизация, постмодернизация, масс-медиавизация. Роль университетов как агентов этнокультурной детерминации и индоктринации девальвируется, а в качестве основных игроков на поле экономической и политической конкуренции фигурируют транснациональные корпорации, международные правительственные и неправительственные организации и т.д. Посему наиболее привлекательным модусом образования в развитых странах становится *past-education*, узконаправленное образование, а «функция профессиональной подготовки и переподготовки специалистов все в большей мере переходит к краткосрочным учебным программам, курсам, мастер-классам и т.п., которые способны формировать сами производственные и иные корпорации, не прибегая к услугам классических университетов»⁴.

Разрыв между содержанием образования и практикой применения научных знаний сегодня таков, что на

эту проблему бросил взор один из наиболее внятно мыслящих социальных теоретиков Зигмунд Бауман (в скобках заметим, изгнанный во времена «послепражской» зачистки «шестидесятников» из родной ему Польши и обосновавшийся в Лондоне, – ну не в Мюнхене же ему работать...): классические университеты были идеально приспособлены к миру, в котором они возникли, но мир этот уходит, и «быстрота его исчезновения намного превосходит выработанную университетами способность перестраиваться»⁵. Главное в этой ситуации все же не отставание темпоритмики университетского образования от динамики постиндустриальных рынков труда – эта проблема из числа решаемых. Тот же З. Бауман указывает на обстоятельство, которое никакими организационными новациями не возьмешь: мир более не нуждается в традиционных услугах университетов и все с большим подозрением смотрит на те ценности, которые они отстаивают, устанавливая взамен новые критерии престижности и влияния⁶.

Вот, собственно, чем всерьез озабочены идеологи и функционеры университетской системы. А стоит ли так уж об этом беспокоиться? Особенно в своих-то палестинах? Не надо ли печалиться о более существенном? Может быть, довериться почитаемому тем же Бауманом американскому философу Ричарду Рорти, пожалуй, единственному из ныне здравствующих обитателей интеллектуальной стратосферы, кто претендует на роль авторитета для более-менее широкой культурной публики и в чьих штудиях явственно дышит кантовский дух, связующий воедино никому неподвластное звездное небо и нравственный императив личности: «Если мы позаботимся о свободе, истина и добро сами о себе позаботятся». Приняли же умственные классы вывод Рорти о том, что художественный вымысел победил рациональный дискурс. И где тут классический университет?..

Во всяком случае, изучение и осмысление как проблемы классического университета в современных условиях, так и заглавных тенденций развития образования в целом предстают в качестве актуальной задачи педагогической науки, ибо все же за ней здесь – наиболее весомое слово. В рамках данной публикации, разумеется, не представляется возможным обозреть все те поиски новых подходов к изучению этих проблем, которые ведет новейшая педагогическая мысль. Однако одно телодвижение научного сообщества педагогов привлекло наше внимание: эти методологические новации, как представляется, высвечивают некоторые существенные моменты состояния научной сферы сегодня.

В последнее время в отечественной теоретико-дидактической литературе предпринимаются попытки легитимировать понятие «философия образования», которое должно осуществить репрезентацию «новой отрасли научного знания», обозначить парадигму, «формирующую основные направления деятельности университетов» и т.п.⁷

Обретение новой дискурсивной формации инициаторы сего интеллектуального движения связывают с необходимостью превзойти некие апории, препятствующие постижению «истинной сущности образования как многопланового и сложного явления», рассмотрению его в качестве «системы». Следуя этой логике, «современная философия образования призвана способствовать преодолению как характерного для обыденного сознания пренебрежения к ценностной проблематике, так и позитивистского скепсиса по отношению к гуманитарному знанию, формированию аксиологической рефлексии, т.е. умению духовно-теоретически воспроизводить действительность, осмысливать и практически оценивать смыслообразующие проблемы бытия»⁸.

Предъявлению нового проблемно-концептуального формата, в каком потрясенному культурному обществу

будет наконец-то явлена «истинная сущность» Bildung, – согласно элементарным правилам (они же – фундаментальные) парадигмальных притязаний должна предшествовать рефлексия по поводу ограниченных возможностей «старой» концептуалистики, которая оказывается уже не в состоянии продолжать интеллектуальный штурм. Однако историко-научная рецепция – не самая сильная сторона «философии образования». Нельзя же, скажем, всерьез почитать за критическую «муку» аргументы навряде отсылки к «пренебрежению ценностной проблематикой» со стороны общественного мнения; при этом предполагается, что «философия образования» такое предубеждение обязательно развеет. Не говоря о том, что ситуацию обыденного речемыслия ежели что и характеризует, так это ценностное/дологическое мировосприятие, а никак не интерпретативные – они же научные – практики. Более того. Даже беглый взгляд на эпистемологический ресурс проблемы образования и плюс к тому самая общая характеристика интеллектуального поля, на котором она пребывает, позволяет высказать соображение о том, что концепт «философии образования» рискует «порезаться» о «бритву Оккама».

В самом деле. «Философия образования» в качестве автономной теории представляется избыточной. Хотя бы в том разумении, что эта «философия» всегда существовала и продолжает – в модифицированном виде бытийствовать поныне в качестве системообразующего элемента философии как академической дисциплины, озабоченной определением и пониманием ряда центральных и взаимосвязанных вопросов, касающихся прежде всего общей природы знания, языка и понятий. Природа самой философии как вопрошания о смыслах человеческого существования предопределяет персеверативное звучание в штудиях, отмеченных «последней прямотой» вопросов, темы формирования облика человека. Иначе говоря, образования.

И идущего с ним рука об руку воспитания. Этим, собственно, и объясняется то обстоятельство, что практически ни в одном из вариантов диверсифицированного образа философии нет «философии образования». Это на фоне философии истории, права, науки, техники, религии, мифа, культуры, языка...

С каждой из этих «философий» произошло то, что и должно было произойти по мере развертывания специализированных систем знания: многие проблемы онтологии, эпистемологии/гносеологии, логики перешли под патронат историознания, филологии и особенно социологии. Как это случилось с философией науки, которая – не в последнюю очередь под воздействием изысков Куна, Фейерабенда, Лакатоса – вплотную приблизилась к историческим и социальным исследованиям науки, а также социологии науки и социологии знания (познания). Кстати, осмысление феномена науки, попавшего под «юрисдикцию» социологии, понесло эвристические потери: социология состоит в кровном родстве с идеологией и социализмом реформаторского толка, что неизбежно привносит ценностно-нормативные представления в социологические образы науки. Именно социологический ум, с его более развитым «левым» полушарием, продолжает культивировать взгляд на идеологию как на познавательную систему, которая оказывает услугу науке, взыскующей истину: «Любой научный анализ, если это хороший анализ, представляет собой анализ идеологический»⁹. При таком понимании значения «идеологического подтекста», который действительно присущ любому опыту социального познания, наука в самом деле остается всегда миссионерской: «научнообразие и методология служат не более чем “фиговым листком” идеологии»¹⁰. А главное, безо всякой надежды приподнять этот «листок» и показать кое-что свое.

Таков казус философии науки. В случае с образованием никакого «пе-

ремещения» из философии в социологию не требовалось, хотя социология долго присматривалась к образованию, прежде чем оформила его истолкование как одну из дурной бесконечности специальных, «проблемных» социологий. С этой целью в 1970–80-е годы были мобилизованы функционализм Дюркгейма, который предписывает понимать процесс образования с точки зрения его вклада в сохранение социального порядка, а также идеи гуманистической социологии Мангейма – здесь образование, опирающееся на «предшествующие религиозные опыты», выступает в качестве средства смягчения общественных проблем и разрешения социальных конфликтов.

В целом же в эпистемологических арсеналах социологии образования сосредоточено несколько концептуальных наработок и эмпирических «банков данных», среди которых имеет смысл указать на следующие. Прежде всего это статистические исследования, имеющие целью уловить влияние социальных обстоятельств и факторов на получение образования, обретение профессии и динамику социальной мобильности (Флауд, Галси, Мартин и др.) – все то, что отвечало подходам доминирующего в 1950-е годы функционализма. Закат очередного «золотого века» Запада и потеря функционализмом своего влияния вызвали к жизни подходы, согласно которым никакие реформы в образовании не способны устранить неравенство в этой сфере, поскольку его источники укоренены в социальной структуре в целом. Интерес социологов в последующие полтора-два десятилетия сместился к вопросу о методах преподавания (интерактивные технологии в классе, организация учебного плана и т.д.), однако в целом в теории образования продолжает доминировать образ школы как агентства, воспроизводящего социальные отношения капиталистического производства.

Наибольшим влиянием в концептуалистике образования пользуется, по-

жалуй, теория культурного капитала Бурдьё. Согласно этому парамарксистскому концепту господствующий класс располагает системой символов, кодифицированных литературным языком, посредством которых он устанавливает свою гегемонию. Соответственно школа предстает в качестве главного учреждения, которое путем присуждения удостоверений и дипломов обеспечивает сохранение существующего порядка. Язык, ценности, суждения, модели успеха и неудач, принятые в школе, – это все достояние господствующих групп. Отсюда и успех личности в образовательной сфере в решающей степени зависит от того, в какой мере она освоила господствующую культуру, а равно от культурного капитала, которым обладает господствующая группа.

В еще более радикальном варианте критика современной системы образования представлена в концепциях и идеях «культурного капитализма» (Рифкин, Жижек), «призрачного аспекта капитализма» (Деррида) и т.д. У этой критической социологии своя функция в западном мире: не в последнюю очередь под ее воздействием расширяются возможности образования для выходцев из «пролетарских» страт, гуманизируется система образования и проч. Во всяком случае, ни в какой суверенной «философии образования» мировая социогуманитаристика потребности не испытывает. Зачем и почему иные отечественные дидакты хотят ее узаконить?

Считается, что проявление внимания к философским вопросам становится необходимым делом, когда дисциплина переживает кризис. В таком случае проблему изучения образования следовало бы возвысить до уровня философского дискурса, по крайней мере, в 1990-х годах. Причина в другом. Отечественные педагогика и социология образования не могут и/или не хотят развернуть эмпирические исследования эволюции системы образования в современной России, поскольку здесь неизбежны значи-

тельные расхождения с актуальными официальными подходами к содержанию и смыслу процессов, протекающих в образовательной сфере. Встать на философские пуанты в педагогике – это способ ухода от решения профессиональных и социальных задач этой науки. А философия... Жиль Делез как-то пояснил, где ее окопы и блиндажи: «Не будучи Властью, Философия не может вступить с нею в сражение, она берет реванш в войне без сражений, в партизанской войне против всех». Но это странная война: «Поскольку Власть не довольствуется внешним миром и проникает в каждого из нас, то все мы ведем постоянные переговоры и сражаемся благодаря Философии сами с собой»¹¹.

Впрочем, почему бы не рассматривать «сражения», которые разворачиваются в пространстве самой личности, как своеобразную форму саморазвития и самовоспитания? Так сказать, «свои» – собственные – университеты?

В.М.Бухараев,
директор информационно-аналитического центра КГУ

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Аналитический доклад/Под редакцией Л.Г.Июнина. М., 2003.С.18.

² Кант И. Соч. В 6-ти т. М., 1964-1966. Т.6.С.315, 318.

³ Хабермас Ю. Идея университета. Процессы образования//Alma mater. 1994, №4.С.16.

⁴ Бакиров В.С. Университет в поисках новой стратегии//Университеты и общество. Сотрудничество университетов в XXI веке. Тезисы Второй международной конференции университетов (МГУ им. М.В.Ломоносова, 27–28 ноября 2003 г.). М., 2003. С.16.

⁵ Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002. С.172.

⁶ Бауман З. Указ.соч.С.172.

⁷ См.напр.: Университеты и общество. Сотрудничество университетов в XXI веке... М., 2003.

⁸ Там же.

⁹ Мендра А. Основы социологии. М., 2000.С.300.

¹⁰ Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М., 1992.С.10.

¹¹ Делез Ж. Переговоры 1972–1990. СПб., 2004. С.6.