

А.В.Прокофьев

УДК 174

### **Экономический вызов университету: этическая рефлексия**

*Аннотация.* В статье предпринят анализ угроз, которые создает подчинение университетской жизни императиву экономической эффективности. Оно ведет к забвению прагматических целей и ценностей университета (условно говоря, его «метафизики»). Университет может перестать быть: а) школой критического мышления; б) сообществом исследователей, преданных идеалу расширения знания; в) пространством личностного роста и развития студентов. Автор делает вывод о том, что для противостояния негативным изменениям недостаточно превращения защиты «метафизики университета» в профессиональный долг его работников. Такая защита требует создания институциональных рамок, в которых профессионально-этические установки преподавателей и администраторов могли бы стать действенной силой. В заключительной части статьи обоснована гипотеза, что становление предпринимательского университета не только подчиняет университет экономике, но и создает новые ниши для «метафизики университета». При определенных условиях экономическая угроза может превратиться в расширение горизонта возможностей.

*Ключевые слова:* коммерциализация и корпоративизация университета, метафизика университета, критическое мышление, расширение знаний, индивидуальная самореализация, предпринимательский университет.

#### **Диспозиция**

Предложенная на экспертизу этическому сообществу редакцией журнала «Ведомости прикладной этики» *гипотеза* о потенциале ценностей профессиональной этики для трансформирующегося университета (далее – экспертная диспозиция) включает в себя два основных положения, которые хотел бы для начала реконструировать.

Первое – касается противопоставления «университетской прагматики» и «университетской метафизики». Именно в этих категориях описана гипотеза о возникшей перед университетом дилемме, одна из сторон которой представляет собой серьезное искушение. «Велик соблазн отдаться насущной (“голой”, “приземленной”, “циничной” и т.п.) прагматике: подпереть регион, служить региону, обслуживать актуальные потребности региона, бизнеса, экономики и т.д. Однако эта прагматика не может быть самодостаточной с точки зрения университетской метафизики – Идеи, Миссии Университета». Присвоение Тюменскому индустриальному университету статуса «опорного», то есть ориентированного на социально-экономические потребности

региона, задает определенное направление его дальнейшего развития, своего рода колею, движение по которой кажется неискушенному наблюдателю или не склонному к рефлексии менеджеру безальтернативным и, одновременно, всесторонне обоснованным. Однако это движение создает угрозу радикального расхождения совокупности институционализированных практик образовательного учреждения с высшим предназначением университета (его идеей или миссией). Таким образом, перед нами возникает картина, в которой идея и миссия университета, его архетип, сохраняющийся в различных конкретных воплощениях, соотносятся с прагматикой (в данном случае – прагматикой потребностей региона) совершенно внешним образом. Архетип может быть в большей или меньшей мере искажен при соприкосновении с прагматикой, и это порождает задачу максимально возможного сохранения архетипических свойств университета, то есть сохранения вузом его университетского качества. В случае победы прагматики над «метафизикой» аутентичный университет превращается в «псевдоуниверситет». Именно этот процесс рассматривается в предложенной на экспертизу *гипотезе* как основное негативное побочное следствие превращения университета в опорный.

Второе положение предложенной на экспертизу *гипотезы* касается возможного выхода из коллизии целей и ценностей опорного университета. Этот выход складывается за счет ряда составляющих.

\* Переосмысление образа «заказчика»: «университет видит своим “заказчиком” не только производственную сферу, но общество в целом».

\* Расширение представлений о «потребностях экономики» – развитие экономики должно оцениваться в широком контексте продвигаемых на его основе ценностей: «общества, культуры, знания, личности».

\* Превращение университета в пространство, формируемое ценностными ориентирами профессиональной этики и формирующее этическую составляющую профессионализма у своих выпускников («один из базовых элементов миссии... для опорного университета – формирование и развитие среды, где рождаются новые смыслы и ценности профессиональной этики»). Именно профессиональная этика делает неизбежным такое понимание «потребностей экономики», которое имеет широкий ценностный контекст.

\* Формирование и поддержка профессиональной автономии преподавателей университета (их ориентации на профессионально-этический императив «выполнения *правильной* работы» не заменяемой простой исполнительской добросовестностью – «*правильное* выполнение работы»).

В своей статье я попытаюсь, в первую очередь, уточнить и расширить теоретический контекст этой диспозиции. А затем отреагировать кратко на предлагаемый в *гипотезе* ответ на затруднения опорного университета.

### ***Университет перед лицом экономического вызова***

В определенном уточнении нуждается исходное, еще этически не переосмысленное представление о «заказчике» университета. В связи с тем, что ориентирует университет на потребности экономики именно государство (учредитель университета, вносящий ключевой вклад в его финансирование), уместно было бы называть «заказчиком» именно его. Во вторичном, выводном порядке им может быть названа и «производственная сфера» в целом, как это и происходит в экспертной диспозиции НИИ ПЭ. Однако фактически ориентация вуза на социально-экономические нужды общества ведет к появлению целого веера более или менее самостоятельных непосредственных «заказчиков», формирующих свои ожидания в отношении университета. Экономика, потребности которой призван обслуживать университет, является рыночной, а не командной, поэтому, получив от государства определенную сверхзадачу, университет оказывается вовлечен в сложные отношения внутри рынка и не менее сложные отношения между рынком и его государственным регулированием. В этом смысле используемая НИИ ПЭ советская метафора «кузница кадров» довольно обманчива, поскольку создает иллюзию некоего централизованного запроса: как будто бы кто-то дает университету строго определенную номенклатуру и спецификации кадровой «продукции», потом проверяет насколько качественно были «выкованы» кадры, занимающие разные позиции в производственной «машине», а в случае большого количества брака – устраивает разнос руководителям «кузницы» и «кузнецам».

Это односторонняя картина, которая отвечает лишь тем случаям, в которых государственные или муниципальные органы управления пытаются выстроить образовательную составляющую своих программ социально-экономического развития или выступают в качестве прямого потребителя кадрового ресурса. В иных случаях непосредственными заказчиками университета являются бизнес-структуры, нуждающиеся в тех или иных специалистах для поддержания и повышения своей конкурентоспособности. Отношения с ними обеспечивают вклад университета в рост и качественное преобразование экономики. Так как они являются отношениями коммерческого типа, то получаемый от них доход не только служит одной из основ существования и одним из факторов развития университета, но и вполне

обоснованно превращается в показатель, отражающий меру успешности решения университетом своих социально-экономических задач. И наконец, заказчиками университета служат сами готовящиеся к выходу на рынок труда или уже вышедшие на него люди, приобретающие исходную профессиональную квалификацию или повышающие свой профессиональный уровень. Задача университета состоит в том, чтобы создать такие условия, при которых они были бы готовы участвовать в разработанных университетом образовательных программах, финансируемых из государственного бюджета, либо самостоятельно оплачивать свое образование. Такая готовность (с учетом регулятивной роли рынка труда и рынка образовательных услуг) также отражает успех или, напротив, неудачу попыток университета внести свой вклад в социально-экономическое развитие.

Второе уточнение состоит в том, что вклад университета в экономику не ограничивается «ковкой кадров», или даже формированием «профессиональных компетенций для экономики». В рамках современного университета знание, в том числе практико-ориентированное знание, не просто передается студентам, но и генерируется. Именно поэтому университет, в особенности если в нем реализованы магистерские и аспирантские образовательные программы, осуществляется подготовка кандидатских и докторских диссертаций, является мощным интеллектуальным ресурсом для экономики. Научно-технический потенциал преподавателей, научных сотрудников и студентов высших ступеней обучения дает возможность проводить экспертизу высокого уровня и разрабатывать технологические или управленческие ноу-хау. Этот продукт, в отличие от образовательного, прямо ориентирован на производство и так же, как и образовательные услуги, выступает в качестве товара. Вклад университета в экономику измеряется как полученной производителем продукта прибылью, так и теми выгодами, которые получают его потребители (индустрия и население). Ответственность университета перед своим главным «заказчиком» – государством – состоит в том, чтобы обеспечивать увеличение такого вклада.

Таким образом, можно сказать, что перед любым современным университетом стоит задача обеспечить интегрирование высшего образования в рыночную экономику и государственные программы социально-экономического развития. Такое интегрирование неизбежно сопровождается широким рядом тенденций, которые изменяют его институциональное лицо: от коммерциализации отношений университет – студенты до формирования менеджериального стиля управления университетом и диверсификации финансовых источников университетской исследовательской деятельности. Университет

может просто поддаваться этим тенденциям, может пытаться их блокировать или же каким-то образом направлять и регулировать их. Выбор оптимальной стратегии по отношению к каждой из тенденций и к их совокупности представляет собой комплексный вызов, который можно условно обозначить как «экономический вызов университету». Для опорного университета он особенно злободневен, поскольку сохранение этого статуса и связанных с ним дополнительных возможностей и прав, зависит именно от способности вуза отвечать ожиданиям своих рыночных и нерыночных «заказчиков».

### ***Экономический вызов и «метафизика университета»***

Следующий момент, который требуется уточнить, касается «метафизики университета», его «Идеи» и «Миссии». Понятно, что в экспертной диспозиции НИИ ПЭ речь идет не о метафизике в буквальном смысле этого слова. Один из самых известных современных философствующих исследователей разных форм существования университета, Рональд Барнетт, писал о том, что одна из исторически сменяющих друг друга моделей этого учреждения может быть названа «метафизической». «Метафизический университет» имеет своей целью на основе исследования и обучения совершить коллективный прорыв в трансцендентное. Однако, как замечает Р.Барнетт, в современном университете эта модель сохранилась лишь в виде «упрямо сохраняемых остатков» [13, 453] и лишь при каком-то из вариантов будущего развития (при реализации одной из «университетских утопий») эти остатки могут сыграть свою роль [12, 19]. Соответственно, в контексте обсуждения современного экономического вызова университету «метафизику» следует воспринимать всего лишь как метафору и зонтичное обозначение для различных неинструментальных (непрагматических) ценностей, которые в совокупности или по отдельности задают целеполагание подлинного, аутентичного университета. Я буду употреблять данное словосочетание именно в этом смысле.

В предложенной этическому сообществу экспертной диспозиции для раскрытия «метафизики университета» используется следующий ряд понятий: «общество», «культура», «знание», «личность». Они имеют интуитивно улавливаемую связь с широко обсуждаемыми моделями университета, которые в большей или меньшей мере воплощены в жизни реальных вузов и выступают в качестве идеала для больших групп теоретиков высшего образования. В качестве следующего шага своего рассуждения я хотел бы вспомнить, каково содержание каждой из этих моделей и как воспринимаются их сторонниками те процессы, в которые оказывается вовлечен универ-

ситет, если он на основе внутренних и внешних импульсов начинает глубоко интегрироваться в рыночную экономику и государственные программы социально-экономического развития. Следует сразу же заметить, что это восприятие – по преимуществу – негативное. Оно формируется уверенностью в том, что любая иная реакция на экономический вызов, кроме попытки заблокировать подчинение университета экономическому императиву, ведет к потере аутентичности этого уникального института. Соответственно, анализ «метафизических» моделей университета и отклика их сторонников на внедрение в университетскую жизнь экономических ориентиров будет способствовать наполнению содержанием присутствующего в диспозиции понятия «псевдоуниверситет».

А) *разрушение школы критического мышления.* Первая «метафизическая» модель ориентирована на служение университета обществу и культуре, причем не столько посредством аккумуляции культурных достижений или сохранения устойчивости несущих социальных институтов, сколько посредством содействия развитию – благотворным изменениям общественной жизни. В этой перспективе университет есть, прежде всего, то пространство, в котором культивируется критическое мышление, вскрывающее недостатки наличных институтов и практик, прикрытые реалистической риторикой (утверждениями, что такова жизнь, что альтернативы недостижимы или их достижение сопряжено с неоправданным риском). В рамках этого пространства вопрос о поиске истинного знания внутри дисциплинарно определенных исследовательских сфер оказывается вторичным по отношению к вопросу о поиске способов дискурсивного взаимодействия и координации усилий членов общества, озабоченных общественным благом. Именно университет способен массово производить таких людей. И он же предоставляет им одну из площадок для взаимодействия между собой. Поэтому университет является центральной опорой демократического общества и демократической культуры. Последняя не сводится к одной лишь массовой поддержке институтов, обеспечивающих передачу власти на основе всеобщего свободного волеизъявления и защиту меньшинств на основе прав человека. Она включает в себя эгалитарный этос, делающий возможным коллективное обсуждение проблем совместной жизни.

Эта позиция восходит к Джону Дьюи и была очень ярко артикулирована Ричардом Рорти в работе «Образование как социализация и как индивидуализация» (1989). Дьюи, определявший демократию в индивидуальном плане как обладание каждым членом общества «своей мерой ответственности в деле формирования образа действий своей группы и управления ее поведением», а в групповом – как

«высвобождение потенций индивидуальных членов группы, осуществляемое в гармонии с общими интересами и на благо всей группы», видел в образовании часть демократического процесса и способ приобщения к нему [4, 108]. Демократия не может выстоять и развиваться без соответствующей ей системы образования, поскольку граждане не могут полноценно участвовать в применении «метода организованного разума» (таково еще одно определение демократии по Дьюи [5, 376]), не получив предварительной подготовки. Отсюда следует, что основная задача школы в условиях демократии – подготовить гражданина не к покорному повиновению обществу, а к «ответственности за поведение общества и управление [им]» [6, 32–33].

Рорти использует ресурсы философии образования Дьюи и с их помощью конкретизирует роль учреждений высшего образования в демократическом обществе. Он предлагает такой образ образовательной системы, в рамках которого ранние ступени должны играть социализирующую роль, а более поздние – критически индивидуализирующую. Причем и те, и другие в равной мере служат демократической культуре. На тех этапах, где преобладает социализация, обучающиеся получают базовые навыки общественной жизни, а также приобщаются к идеалам демократии на основе изучения «нарративов свободы и надежды» [26, 121–122]. Однако этого категорически недостаточно для процветания демократии. Именно поэтому более поздние этапы образования не могут превратиться в простой профессиональный тренинг. Они должны совмещать специализированную подготовку к профессиональной деятельности с провоцированием творческого поиска самого себя (self-creation) [26, 123]. Важнейшим фокусом такого провоцирования является обсуждение недостатков, провалов, нереализованных возможностей того демократического общества, к которому принадлежат обучающиеся, а также – обсуждение слепых пятен тех демократических нарративов, которые обучающиеся усвоили в режиме социализации. Эту часть обучения, по мнению Рорти, невозможно оформить в виде единообразных образовательных программ, по которым механически работали бы все преподаватели. Программы такого рода не могли бы стать предметом консенсуса среди самих преподавателей, являющихся критически мыслящими личностями. И они не могли бы подойти для любой студенческой аудитории. Индивидуализирующая ступень образования требует предельной индивидуализации учебного процесса. Функцию формирования у граждан критического мышления могут взять на себя только индивидуальные преподаватели, наделенные максимальной независимостью и свободой при выборе содержания курсов

и способов их преподавания [26, 123]. Именно в этом состоит специфика университета.

Подчинение университета императиву экономической эффективности, понятой как простая коммерческая успешность или как достижение серьезного позитивного воздействия на экономику, создает очевидную угрозу для выполнения задач, обозначенных Рорти. Существует большое количество мрачных описаний того, как деятельность по формированию критически мыслящих граждан уходит из современного высшего образования. Одним из самых энергичных и эмоциональных является нарратив, предложенный Генри Жиро и Стэнли Ароновичем. Они рассматривают университет, как институт, который в современных условиях мог бы быть одним из бастионов «критического исследования, публичной свободы, совместного обсуждения», но явно теряет этот статус. Если раньше его ослабляли в этом отношении «ригидные границы между дисциплинами», «культ экспертизы и высокоспециализированных познаний, не связанных с публичной жизнью», то с определенного момента он оказался также заложником неолиберальной логики, подчинившей его императиву экономической эффективности [22, 670].

Для Ароновича и Жиро главным термином, обозначающим этот упадок, является понятие «корпоративный университет». Именно в таком университете идеи начинают рассматриваться инструментально, то есть через призму их способности привлечь финансирование (государства, корпоративного инвестора, частного покупателя образовательных услуг). Профессор корпоративного университета лишается статуса публичной фигуры и перестает быть влиятельным независимым интеллектуалом. Он превращается в мелкого, крайне ограниченного в свободе своих решений менеджера и маркетолога в отношении своих исследований и учебных курсов и одновременно попадает под контроль крупных менеджеров и маркетологов, определяющих стратегию развития университета и порядок текущего управления им. Академическая свобода, введенная в качестве одного из факторов в калькуляцию экономических потерь и приобретений, предстает в качестве ненужной роскоши. Основанная на ней исследовательская деятельность не дает университету конкурентных преимуществ в борьбе за финансовую поддержку. Основанное на ней преподавание не дает студенту конкурентных преимуществ на рынке труда и, значит, заставляет искать альтернативу на рынке образовательных услуг. Соответственно, в университете, подчиненном императиву экономической эффективности, исчезают элементы внутренней демократии и защищенности преподавателя от менеджериального давления при выборе содержания образования. Профессор

становится обыкновенным наемным работником, лишенным возможности формировать повестку своего труда. Он перестает заниматься поиском «правильной работы», если использовать термины из предложенной на экспертизу диспозиции (см.: [10, 11, 22, 23]; в данной реконструкции сознательно не учитывался общий леворадикальный подтекст критики «корпоративного университета»).

*Б) разрушение независимого сообщества исследователей.* Другой образ университетской метафизики сосредоточен не столько на служении обществу в форме поиска путей его совершенствования, сколько на развитии научного познания. Он тесно связан с моделью университета, предложенной Вильгельмом фон Гумбольдтом, в рамках которой задача «высшего научного учреждения» состоит в том, чтобы «возделывать науку в самом широком и глубоком смысле этого слова и употреблять ее в качестве материала для духовного и нравственного образования». Университет одновременно предоставляет возможности для создания знания и приобщения к нему. Он формирует коммуникативную среду, в которой эти два параллельных процесса поддерживают друг друга и поэтому дают наилучшие результаты. Так как научное познание имеет принципиально незавершенный характер, не порождает «готового и окончательного» знания, которое можно было бы передавать неопитам, то в университете складывается особая система отношений между учителями и учениками: «не первые существуют здесь ради последних, а и те, и другие – ради науки» [3]. Имеется довольно много современных артикуляций гумбольдтовской идеи, много попыток сформулировать миссию исследовательского университета. Мне представляется одной из самых успешных попытка американского политического философа, бывшего президента университета Дьюка Нэн Кеохэйн.

В соответствии с ее определением, «современный исследовательский университет это общество ученых, вовлеченных в процесс, в ходе которого они открывают знание и делятся им друг с другом, и несущих ответственность за то, чтобы знание использовалось с целью улучшения положения человека» [24, 2]. Кеохэйн обращает внимание на подбор слов в этом определении: именно «открывают», а не «приобретают», поскольку знание не может быть приватизировано; и именно «делятся», а не «передают», поскольку слово «передача» не соответствует двусторонне рефлексивному характеру университетского образования [24, 4–5, 61]. Те, кто принадлежат к университетскому сообществу, оказываются причастны к «моральной цели» или «моральному назначению» университета, то есть они приобретают обязательства друг перед другом, перед своими предшественниками и наследниками по профессии, а также перед обществом.

Все эти обязательства выступают как конкретизация базовой обязанности ученых – «хранить пламя знания и делать все, зависящее от нас, чтобы поддерживать и удовлетворять эту фундаментальную страсть в условиях нашего времени» [24, 8]. Так как университетское сообщество носит «межпоколенческий» характер, то даже такое, казалось бы, структурно предрешенное для него иерархическое разграничение, как разграничение профессоров (преподавателей) и студентов, является подвижным и вторичным на фоне реализации общей цели – создания и распространения знания.

Хотя исследование и преподавание довольно часто выступают как два вида деятельности, которые нельзя совместить между собой во времени, это не создает трагической раздвоенности в жизни университета. Ведь «открывать знание» и «делиться им» – две разные стороны одной и той же формы человеческого опыта [14, 63]. Внутри коллективных исследований они соединены непосредственно, в самой деятельности коллектива, а когда исследования являются в основном индивидуальными, их соединение обеспечивает череда индивидуальных теоретических прорывов и последующих коллективных обсуждений полученных результатов. Успешное преподавание также опирается на диалектическое взаимодействие между «открывать» и «делиться», хотя реальная дистанция между преподавательской работой и исследовательским процессом может быть большей или меньшей. Но, в любом случае, успех университета зависит от «здорового разнообразия, духа взаимности и интеллектуального фермента, который начинает действовать, когда люди разных возрастов, находящиеся в разных точках на пути обретения интеллектуальной искушенности, сосуществуют в одном и том же небольшом пространстве и взаимодействуют между собой на устойчивой и упорядоченной основе» [24, 65]. Еще один аспект взаимной дополнительности научно-исследовательской деятельности и преподавания в исследовательском университете связан с его задачей «улучшать положение человека», этот эффект обеспечивает именно распространение знания среди студентов.

Кеохэйн хорошо понимает, что университет является не только сообществом людей, стремящихся к знанию, но и организацией с огромным бюджетом и большими материальными активами, играющей центральную роль в жизни общества и сталкивающейся с большим количеством внешних ожиданий и запросов. Однако если эффективность управления его второй ипостасью начинает подавлять первую, то эта эффективность попросту лишается смысла. Гарантией от такого исхода служит академическая свобода в выборе направлений исследования и содержания образования. Никто из находящихся вне

процесса получения знания не может определить, что является на настоящий момент знанием, а что нет, и каков порядок приоритета между разными фрагментами знания. Такие вопросы могут быть решены только самими преподающими учеными и исследующими преподавателями, находящимися в отношениях сотрудничества и соперничества, опоры друг на друга и взаимной критики. Это обстоятельство накладывает ограничения не только на внешний бюрократический контроль над университетом, но и на применение командных методов управления со стороны его администрации. Именно поэтому Кеохэйн использует для описания внутренней организации современного исследовательского университета метафору флотилии, состоящей из отличающихся по своим качествам и своей истории кораблей и команд, в противоположность метафоре огромной баржи или даже сверхсовременного круизного лайнера: «все в общих чертах соглашаются с конечной целью, каждый, опираясь на свои ресурсы и определенную степень независимости, прочерчивает свой курс» [24, 23].

Подчинение системы высшего образования императиву экономической эффективности воспринимается многими теоретиками и университетскими практиками как серьезная угроза исследовательскому университету. Кеохэйн замечает, что эта угроза не находится в центре ее внимания, поскольку она долгие годы руководила университетом, не имеющим необходимости по материальным соображениям отклоняться от классической модели. Университет Дьюка имел возможность ориентироваться на абитуриента, который захвачен интеллектуальным вызовом избранной им дисциплины, а не озабочен своими перспективами на рынке труда. Исходя из этого специфического опыта, Кеохэйн считает исследовательский университет чрезвычайно устойчивой институциональной структурой, способной преодолеть любые побочные эффекты коммерциализации и корпоративизации без потери своего предназначения [14, 13]. Однако это мнение является, скорее, исключением, чем правилом. Те же процессы, которые описывают Жиро и Аронович (подчинение университетской практики поиску финансовой поддержки государства, корпораций и покупателей образовательных услуг, исчезновение академической свободы в корпоративизирующейся системе управления университетом, уязвимость профессуры, превращающейся в простых наемных работников), заставляют других сторонников исследовательской модели университета проявлять большее или меньшее беспокойство. В своих кульминационных выражениях это беспокойство вполне сравнимо с алармизмом Ароновича и Жиро. Генри Стек использует для характеристики таких оценок современного состояния исследова-

тельского университета сравнение с сюжетом фильма «Вторжение похитителей тел»: в привычное тело университета вселилось чужое и враждебное сознание, радикально меняющее его поведение [27]. Более взвешенные формы выражения этого беспокойства связаны с выдвиганием тезиса о существенном преобладании потерь исследовательского университета над его приобретениями.

Этот тезис обосновывают некоторые из авторов специализированного сборника «Приобретение или распродажа? Коммерциализация американского исследовательского университета» (2004) (многие из текстов этого сборника написаны университетскими администраторами). Так, Дерек Бок, бывший руководитель Школы права Гарвардского университета, указывает на особенность коммерциализации исследовательских университетов – создавать кумулятивные и неатрибутируемые риски. Отдельное решение, продиктованное коммерческой логикой, может выглядеть как очень выгодное для университета, и эта непосредственная выгода автоматически оказывается заслугой принимающего решение администратора. А вот потери от того же самого решения, если они состоят в уменьшении способности университета выполнять свою миссию, возникают лишь тогда, когда подобных решений становится много. И при этом они не могут быть вменены никому персонально. Именно поэтому коммерциализация приобретает обвальный, неконтролируемый характер. Соревнование коммерциализирующихся университетов придает этому процессу дополнительный импульс (попытки ограничить коммерциализацию наталкиваются на аргументы от возможной потери университетом своего престижа и славного имени). В этой связи Бок предлагает в сами процедуры принятия решений внести такие требования, которые устанавливали бы пределы для использования экономической логики. Это могло бы скомпенсировать асимметрию ответственности администраторов за финансовые потери и потери нефинансового характера [14, 44–45]. Впрочем, в написанной десять лет спустя работе Бок признается, что задача поиска пределов коммерциализации и создания институциональных средств их соблюдения продолжает стоять перед исследовательскими университетами все так же остро, как и раньше [15, 398].

*В) разрушение пространства личностного самоопределения.* Последнее из прагматических ценностных оснований университета связано с воздействием университетского образования на личность студента. Артикуляция этой части «метафизики университета» имеет давнюю историю. В виде манифестов личностная роль университетского образования была ярко представлена Генри Ньюменом и Джоном Стюартом Миллем. Для Ньюмена, как и для Гумбольдта, вся

деятельность университета сосредоточена вокруг знания, однако цель этой деятельности не в приращении знания. Университет занимается им лишь привходящим образом, оставляя систематические исследования академиям. Задача университета – обеспечить тот благотворный эффект, который освоение знания производит на его учащихся. «Так же, как больница занимается исцелением больных и раненых, школа верховой езды, школа фехтования или гимназия ведут развитием тела, дома призрения – помощью и утешением стариков, приюты – защитой невинности, а тюрьмы – исправлением провинившихся», университет должен заниматься «воспитанием интеллекта», то есть совершенствованием его способности «понимать и осмыслять истину» [8, 117]. Университет преподает «универсальное знание» и в ходе такого преподавания формируется «выученный, организованный и обладающий целостной картиной или образом вещей» ум, который проявляется у его выпускников «в виде способности сравнительно непринужденно вникать в любую мысль и легко овладеть любой наукой или профессией» [8, 17]. Однако потенциальный практический эффект университетского образования не столь важен в сравнении с формируемой им самоценной «культурой ума».

Еще более яркий и комплексный образ университета, сконцентрированного на развитии личности, предложил Милль. Университет, по Миллю, это не учреждение, в котором люди получают профессиональную подготовку. Его цель состоит не в том, чтобы выпускать искусных юристов, врачей или инженеров, а в том, чтобы формировать «способных к достижениям и развитых людей». Тип образования, вершиной которого является университет, отвечает за то, с каким «умом» и с какой «совестью» придут его выпускники в свою профессию. Закончивший университет человек воспринимает свою профессиональную деятельность не как ремесло, а как область знания и понимания, и поэтому он способен к «мудрому и добросовестному» использованию своих профессиональных навыков [25, 218]. В инаугурационной речи в качестве почетного ректора университета Сент-Эндрюс Милль разворачивает широкую картину того, каким образом высшее образование формирует личность в интеллектуальном, нравственном и эстетическом отношениях посредством изучения тех предметов, которые имеют для этого наибольший потенциал. В интеллектуальной сфере высшее образование дает целостное представление о разных областях реальности и методах ее постижения. В моральной сфере оно способствует пониманию и признанию обязанностей перед другими людьми, но не посредством прямого морализирования, а на основе влияния на личность самой «тональности»

университетской жизни и изучения этических исканий лучших умов человечества [25, 248]. В эстетической сфере, кроме развития способности воспринимать красоту, университет помогает придти к пониманию того, что уважать самого себя можно лишь в том случае, если у тебя есть благородные цели, не сводящиеся к жизненной прагматике [25, 254]. Однако нельзя сказать, что то служение интеллектуальным, моральным и эстетическим ценностям, к которому делает человека пригодным высшее образование, является для Милля исключительно вопросом долга. Это служение само несет в себе свою награду, поскольку порождает более глубокий и разнообразный интерес к жизни, который не может быть исчерпан [25, 257].

У Ньюмена и Милля есть много современных наследников, которые пытаются показать, что университет, в первую очередь, поддерживает особый «модус» человеческого существования, а уже потом выполняет все свои иные функции. Пожалуй, самым известным из них является британский философ образования Пол Джиббс. Он рассматривает миллевские взгляды на предназначение высшего образования как важнейшую стартовую точку, однако, смещает некоторые акценты, свойственного Миллю подхода. Можно сказать, что он насыщает программу, предложенную в инаугурационной речи Милля, элементами, которые связаны с идеей самореализации, ярко представленной в миллевском трактате «О свободе», и переосмысляет полученный идеальный образ в категориях хайдеггерианского аутентичного существования [21, 40–43, 48]. В итоге, деятельность университета или функционирование системы высшего образования, которая, по его мнению, должна выходить за традиционные университетские рамки, оказываются у Джиббса тесно связаны с особым пониманием индивидуального счастья. Пытаясь определиться с предельными целями человеческого существования, Джиббс приходит к выводу, что центральную позицию среди них занимает такой способ или модус существования как счастье-удовлетворенность (contentment). Оно свойственно человеку, который становится тем, кем он хочет быть, предварительно разобравшись в своих возможностях (достигает «бытия самим собой», становится «счастливым индивидуализированным Я»). Счастье-удовлетворенность отличается как от эвдемонистического, так и от гедонистического образа счастья. Первый, по Джиббсу, лишен достаточной индивидуализированности и слишком замкнут на понятие добродетели, второй – отождествляет счастье с плотной чередой временных вспышек удовольствия и игнорирует связь между счастьем и осознанным, разумно организованным существованием [21, 244–245].

Задача высшего образования в этой связи состоит именно в том, чтобы предоставить людям пространство и время для рефлексивного самоопределения к счастью. Это своего рода дар общества своим членам, которым они должны ответственно распорядиться. Пространство самоопределения не может возникнуть внутри поточного, массового обучения, но оно не складывается и при уединенном размышлении. Отсюда вытекают некоторые особенности университетской образовательной практики, которая не может полностью подчиняться требованиям быстроты и эффективности освоения знаний и умений. В ней всегда будет нечто непрактичное, ускользающее от количественных, формализованных методов оценки [21, 248–250].

Подчинение университета экономическому императиву разрушает существующее в нем пространство для реализации стремления к счастью. Превращение университетского образования в профессиональный тренинг ведет к появлению таких учебных планов, в которых преобладают те предметы, которые дают студенту сугубо прагматические знания и навыки. Они могут сделать его более ценным работником, более успешным бизнесменом или фрилансером, но мало способствуют тому, чтобы он стал счастливым человеком. Программы и методики преподавания тех курсов, которые не обслуживают прямо прагматические цели, также оказываются ориентированы на усвоение массива компактно представленных знаний в самые кратчайшие сроки. Это не дает студенту возможности задуматься над индивидуальным смыслом знания. Преподаватели, выступающие как поставщики образовательной услуги, которая строго соответствует формальным спецификациям, лишены возможности индивидуализировать содержание курсов (как по отношению к самим себе, так и по отношению к аудитории). В целом, по мысли Джиббса, университетское образование подобного типа не оставляет места для такого образовательного опыта, в рамках которого студент мог бы почувствовать, что он не знает, кто он такой, и попытаться пройти путь самоопределения [21, 248–250].

### ***Новые ниши для университетской метафизики?***

Каждая из обрисованных выше моделей университета выражает очень важные ценности. Сохранение возможности реализовывать их в университетской практике, несмотря на любые внешние и внутренние изменения, – цель, ради которой не жаль потратить время и усилия. Поэтому озабоченность, выраженная в предложенной редакцией «Ведомостей прикладной этики» на экспертизу диспозиции, вызывает глубокую симпатию. Однако призыв сохранить способность университета исполнять свои непрагматические функции наталкива-

ется на две непростых проблемы. Первая связана с выявлением действенных способов сохранения. Я полагаю, что апелляция к профессиональной этике, являющейся в проекте НИИ ПЭ главным оружием в борьбе с «прагматическим соблазном», представляет собой всего лишь один из способов актуализации «университетской метафизики» в системе ценностных ориентиров преподавателей и администраторов университета. Но вряд ли может претендовать на что-то большее. Да, действительно, в профессионально-этическом контексте защита «аутентичного университета» принимает формы профессионального долга, и это может дополнительным образом мотивировать участие университетских профессионалов в малых делах и масштабных коллективных акциях, преодолевающих негативные эффекты тотальной прагматизации университетской жизни. Однако ключевые вопросы при этом: а) чем, кроме абстрактных призывов, поддержать действенную профессионально-этическую убежденность в современных (активно ее разрушающих) условиях? б) как использовать такую убежденность на уровне коллективного действия и институционального дизайна? Поиск возможных прорывов в этом отношении, как мне кажется, связан с анализом институциональных проблем университета, а не с критикой и преобразованием университетских «нравов».

Вторая проблема состоит в том, что составляющие «университетской метафизики»: критическое мышление, стремление к знанию и индивидуальная самореализация (самоопределение) не только не согласованы между собой, но во многом несовместимы. Они тянут университет в разные стороны. Во всяком случае, у нас нет очевидного ответа на вопрос: «в каком порядке их следовать реализовывать?». С каким «посланием» должен придти противник превращения университета в «псевдоуниверситет» к администрации, разрабатывающей долгосрочные планы развития, или к собственным коллегам, которые могли бы в порядке университетского гражданского участия создать группы влияния на выбор стратегии развития собственного вуза? Любой содержательный разговор о сохранении «университетской метафизики» должен начинаться именно с согласования элементов такого послания.

Завершить свою статью я хотел бы одним дополнительным соображением. В рассматриваемой здесь экспертной диспозиции мы видим: выступление против превращения экономической прагматики в единственный и самодосточный ориентир университета, охранительную и оборонительную позицию, призыв отстаивать миссию и назначение университета от внешней угрозы. Я не отрицаю, что на этом пути можно добиться каких-то достижений. Но в индустриаль-

ном (!) университете, превращающемся в опорный для экономики региона (!), это всегда будут арьергардные бои и локальные успехи. Скажем, борцы с экономической угрозой могут отстоять что-то в вопросе о месте гуманитарных предметов в учебных планах и методиках их преподавания. Они могут чего-то добиться в вопросе о поддержке университетом фундаментальных исследований, не имеющих очевидного технического и коммерческого эффекта. Однако гораздо более существенные успехи могли бы быть достигнуты в том случае, если бы экономический вызов университету превратился из угрозы в возможность, в источник новых направлений развития (в данном случае, в источник возникновения новых форм существования «метафизики университета»). Если вместо подчинения университета экономике возможно «втягивание» экономики в университетское пространство и ее частичное преобразование в соответствии с собственными ценностями и целями университета, то это был бы по-настоящему оптимистический сценарий. Можно ли реализовать в этом ключе социально-критическую и личностно-развивающую функцию университета, мне трудно сказать. Но в отношении его познавательной функции есть вполне определенные надежды. Они отражаются в концепции предпринимательского университета, которая задает свой образ соединения прагматики и непрагматических ценностей в пространстве высшего образования.

Эта концепция получила наиболее полное свое выражение в трудах американского теоретика инновационного развития Генри Ицковича. Ицкович известен в России не только в связи с переводом его книги «Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии» (2010) [7], которая стала основой для многих отечественных работ по инновационному процессу, но и в связи со своими визитами в нашу страну и деятельностью в ней созданной им Международной ассоциации Triple Helix («Тройная спираль»). Я хотел бы обратиться к его видению роли университета в современной экономике не с целью создать его подробную реконструкцию (таких реконструкций в российской литературе последних лет было довольно много – см. напр.: [1, 2, 9]), а для решения другой задачи: показать, что идеи Ицковича и практика, которую они обобщают, задают иную оптику, в которой можно рассматривать вопрос о сохранении «метафизики университета».

Итак, по мнению Ицковича, предпринимательский университет является результатом процесса, который затронул экономическую роль культуры в целом и имел одинаковые этапы для системы высшего образования и, например, для экономики художественного творчества. Сначала ученые получали поддержку своих исследований

на основе финансирования университета богатыми людьми. Затем наступила эпоха широкой государственной поддержки университетов и принадлежащих ему исследовательских групп. На третьем этапе такая поддержка дополнилась прямыми контрактами на исполнение исследований, заключаемыми с корпорациями, правительством или некоммерческими организациями. И наконец, последний, четвертый этап характеризуется созданием фирм (коммерческих предприятий) самими учеными с помощью и под эгидой университета (по Ицковичу, это аналог независимых, коммерчески успешных театров, студий и галерей) [19, 49].

На втором этапе мы сталкиваемся с классическим исследовательским университетом. Четвертый этап порождает университет предпринимательского типа. Его становление является результатом разных факторов: это и простое снижение масштабов государственной поддержки, порождающее вынужденный поиск иных источников финансирования; и разочарование университетской администрации в своем основном «заказчике», не связанное со стремлением последнего сэкономить на университетской науке. Точкой отсчета в развитии предпринимательского университета является формирование внутриуниверситетских структур, отвечающих за превращение результатов исследовательской деятельности в защищенную интеллектуальную собственность, способную приносить доход. Однако полноценное воплощение этой модели возникает в связи с появлением в университетах технопарков и бизнес-инкубаторов, то есть с возникновением предпринимательской среды и инфраструктуры исследовательской деятельности [17, 488–491].

По мнению Ицковича, предпринимательский университет не является локальным феноменом в области высшего образования. Он представляет собой центральный элемент новой системы отношений, или, вернее, новой системы координации усилий в области создания технологических инноваций. Эта система носит не иерархический, а горизонтальный и гибридный характер, три ее элемента: государство (власть), индустрия (бизнес) и университет перенимают друг у друга функции (включены в процесс «институционального синтеза») и взаимодействуют не столько в рамках вертикали, сколько в рамках сети. Так создается механизм гибкого и очень быстрого реагирования производства на возможности, открывающиеся в процессе научного познания. Именно это имели в виду авторы термина «тройная спираль» Г.Ицкович и Л.Лейдесдорф. Взаимодействие трех не строго разграниченных между собой акторов гораздо более устойчиво и продуктивно, чем двусторонние отношения государства и университета и университета и корпораций. Третья сторона оказывается

важным фактором в преодолении и смягчающем преобразовании двусторонних конфликтов [16, 138, 140].

Если взаимодействие в рамках тройной спирали действительно так эффективно, как полагает Ицкович, то организация такого взаимодействия является мощнейшим инструментом решения задач, стоящих перед опорным университетом. Однако я хотел бы обратить внимание не на общесоциальный или сугубо экономический положительный эффект возникновения предпринимательских университетов, а на изменения в положении людей, деятельность которых связана с университетом: преподавателей, научных сотрудников, аспирантов и студентов. Эти изменения, принимая во внимание исторический нарратив, предложенный Ицковичем [19, 49–50], трудно воспринимать как банальную коммерциализацию и корпоративизацию жизни вуза.

В университете, ориентированном на обучение и имеющем ограниченную исследовательскую практику, присутствует жесткая иерархия, поскольку у молодого поколения нет иной ниши, кроме ассистентской, и нет иной перспективы развития, кроме как дожидаться, когда откроется одна из немногих профессорских вакансий. Это создает такую институциональную среду и такой этос, которые не способствуют свободной самореализации значительного количества работников в исследовательской и преподавательской деятельности. В категориях, предложенных в обсуждаемой в статье гипотезе, большинство работников такого университета не могут выбирать в пользу «правильной», с их точки зрения, работы.

В полноценном исследовательском университете складывается несколько иная ситуация: для молодых существуют ниши, связанные с участием в исследовательских группах, которые финансируются из государственных грантов или иных спонсорских средств. За счет выбора между разными траекториями профессиональной биографии работники имеют большую независимость, больше возможностей для самореализации. И в преподавательской, и в исследовательской практике у них имеется возможность ориентировать свою деятельность на идеал незаинтересованного познания. Конечно, исследовательский университет и его работники зависимы от государства или другого спонсора, но эта зависимость не является неограниченной, поскольку присутствует система рецензирования проектов самим научным сообществом.

Все теоретики, упоминавшиеся мною до начала обсуждения модели Ицковича, рассматривали вторжение коммерческих отношений в вопрос о выборе направления исследований в качестве фактора, который ведет к потере независимости ученого, ориентированно-

го на идеал самоценности знания. В отличие от государства или негосударственного спонсора, полагающихся на независимую экспертизу проектов самими учеными, коммерческий партнер отталкивается в своем решении о финансировании исследований исключительно от перспективы получения прибыли. Его интересует не продвижение исследовательской дисциплины, а результаты, имеющие практическую ценность (что собственно и превращает их в ликвидный товар). Тем самым складывается ситуация, при которой ученые лишены возможности формировать повестку собственного труда и задавать пути использования его результатов.

Однако, по мнению Ицковича, эти последствия являются неизбежными только в перспективе такой экономической системы, в которой знание не является самостоятельной формой капитала, а выступает в качестве частного средства наращивания капитала какого-то иного типа. В современной экономике знаний дела обстоят иначе, поэтому там, где раньше формировалась зависимость университета от «заказчика» и совершалось «предательство» в отношении фундаментальных исследовательских задач, теперь открывается новый горизонт независимости и расширенных возможностей. В грантовой системе исследований ученые контролируют в какой-то мере распределение средств. Однако количество этих средств находится полностью вне их контроля: здесь однозначно доминирует «заказчик». В предпринимательской системе исследований положение меняется. Ведь когда фирмы формируются внутри университета и на основе генерируемых его работниками, ориентированных на практику идей, вертикальная иерархическая схема заказчик–исполнитель фактически исчезает. Не «заказчик» приходит со своими установками к исследователю и ставит ему задачу: «обеспечьте мне решение такой-то проблемы», а сами исследователи, занимающиеся производством знания, одновременно заняты поиском путей его практического применения. В этом они получают содействие от университетских структур, имеющих опыт внедрения инноваций. Ни один внешний «заказчик» не может знать об открывающихся перспективах практического применения знания и о тех шагах, которые надо предпринять для того, чтобы оценить реалистичность этих перспектив. Эта непредсказуемость не только обеспечивает свободу академических предпринимателей от прихотей «заказчика», но и, как это ни парадоксально, делает крайне условным разграничение фундаментальных и прикладных исследований. Как замечает Ицкович, «основные, а не прикладные исследования становятся решающими для экономического развития в обществе знания» [19, 57]. А это значит, что

даже в условиях коммерциализации исследований цель расширения и углубления знания может реализовываться вполне успешно.

Условием эффективности взаимодействия правительства, индустрии и университета по типу «тройной спирали» является гибкость и множественность внутриуниверситетских статусов и ролей. Ученый, увидевший потенциал практического применения и коммерциализации своих исследований, должен иметь возможность создать предпринимательскую структуру (стартап) либо непосредственно в университете, либо на условиях сотрудничества с ним. И у него должна оставаться возможность вернуться к финансируемым государством исследованиям или к преподавательской работе в зависимости от судьбы стартапа. Казалось бы, такая гибкость и подвижность препятствует выполнению образовательной функции университета. Однако и это не обязательное следствие. В поиск знания, которое превращается в капитал, широко вовлекаются студенты и аспиранты. Для этого в рамках академических стартапов может быть даже больше возможностей, чем в рамках классических грантовых исследований. В этой связи Ицкович приводит примеры университетов, которые производят технологические продукты, патенты, научные статьи и квалификационные работы как единое «бесшовное полотно» [18, 550; 17, 495].

Мне кажется, что учет этого ответа на экономический вызов университету мог бы сделать предложенной на экспертизу гипотезой видение проблем опорного университета более глубоким и менее пессимистичным.

#### Список литературы

1. Головкин Н.В., Дегтярева В.В., Мадюкова С.А. Предпринимательский университет и теория Тройной спирали // Высшее образование в России. 2014. № 7–8. С. 46–51.
2. Гребенщикова Е.Г. «Третья миссия» университета: от «второго типа» производства знания к «тройной спирали» инноваций // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 4. С. 270–274.
3. Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине (пер. с немецкого – В.А.Куренного) // URL: [https://www.hse.ru/data/746/451/1233/Куренной\\_ВА\\_Гумбольдт\\_О\\_внутр.rtf](https://www.hse.ru/data/746/451/1233/Куренной_ВА_Гумбольдт_О_внутр.rtf) (дата обращения: 17.11.2017).
4. Дьюи Дж. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. 160 с.

5. Дьюи Дж. Либерализм и социальное действие // О свободе. Антология мировой либеральной мысли (I половина XX века). М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 331–385.
6. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего // Свободное воспитание. 1916/1917. № 4–5.
7. Ицкович Г. Тройная спираль. Университеты–предприятия–государство. Инновации в действии. Томск: Томск. гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2010. 238 с.
8. Ньюмен Дж.Г. Идея Университета. Минск: БГУ, 2006. 208с.
9. Смородинская Н. Тройная спираль как новая матрица экономических систем // Инновации. 2011. № 4 (150). С. 66–78.
10. Aronowitz S., Giroux H.A. Education Still under Siege. Westport: Bergin and Garvey Press, 1993. 243 p.
11. Aronowitz S., Giroux H.A. The Corporate University and the Politics of Education // The Educational Forum. 2000. Vol. 64. № 4. P. 332–339.
12. Barnett R. Being a University. N.Y.: Routledge, 2011. 200 p.
13. Barnett R. The Coming of the Ecological University // Oxford Review of Education. 2011. Vol. 37. № 4. P. 439–455.
14. Bok D.C. The Benefits and Costs of Commercialization of the Academy // Buying in or Selling out? The Commercialization of the American Research University / Ed. by D.G.Stein. L.: Rutgers University Press, 2004. P. 32–47.
15. Bok D.C. Higher Education in America. Princeton: Princeton University Press, 2013. 479 p.
16. Dzisah J., Etzkowitz H. The Triple Helix of Knowledge // The Age of Knowledge: the Dynamics of Universities, Knowledge & Society / Ed. by J.Dzisah, H.Etzkowitz. Leiden: Brill, 2012. P. 127–144.
17. Etzkowitz H. Anatomy of the Entrepreneurial University // Social Science Information. Vol. 52. № 3. P. 486–511.
18. Etzkowitz H. Normative Change in Science and the Birth of the Triple Helix // Social Science Information. Vol. 50. № 3–4. P. 549–568.
19. Etzkowitz H. When Knowledge Married Capital: the Birth of Academic Enterprise // Journal of Knowledge-Based Innovation in China. 2013. Vol. 5. № 1. P. 44–59.
20. Gibbs P. Happiness not Salaries: The Decline of Universities and the Emergence of Higher Education // Thinking about Higher Education / Ed. by P.Gibbs, R.Barnett. N.Y.: Springer, 2014. P. 37–53.
21. Gibbs P. Should Contentment Be a Key Aim in Higher Education? // Educational Philosophy and Theory. 2017. Vol. 49. № 3. P. 242–252.

22. *Giroux H.A.* Democracy's Nemesis: The Rise of the Corporate University // *Cultural Studies*. 2009. Vol. 9. № 5. P. 669–695.

23. *Giroux H.A.* Neoliberalism's War against Higher Education and the Role of Public Intellectuals // *The Future of University Education* / Ed by M.Izak, M.Kostera, M.Zawadzki. Cham: Palgrave Macmillan, 2017. P. 185–206.

24. *Keohane N.* Higher Ground: Ethics and Leadership in the Modern University. Durham: Duke University Press, 2006. 296 p.

25. *Mill J.S.* Inaugural Address Delivered to the University of St Andrews // *Mill. J.S. Collected Works of John Stuart Mill*. Vol. 21. Essays on Law, Equality and Education. L.: Kegan and Paul, 1984. P. 215–257.

26. *Rorty R.* Education as Socialization and as Individualization // *Philosophy and Social Hope*. N.Y.: Penguin Books, 1999. P. 114–126.

27. *Steck H.* Corporatization of the University: Seeking Conceptual Clarity // *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 2003. Vol. 585. P. 66–83.