

А.Ю. Согомонов

УДК 174 + 159.955

**«Устойчивый университет»:
транзит университетского образования
и судьба «профессората»¹**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы трансформации высшего образования и классической модели университета. Цифровые технологии меняют университетское образование, что отвечает мировым трендам, но они же и создают серьезные институциональные риски. Университетская профессура становится потенциально первой «жертвой» цифровизации высшего образования. Замена «живых» лекций на онлайн-курсы, с одной стороны, повышает качество образования и делает его более удобным и доступным, экономичным и комфортным. С другой – прерывает длительную традицию tête-à-tête коммуникации учителей с учениками. Не будет эта замена способствовать рождению новых академических и профессиональных школ. А главное, «цифра» делает университетскую дидактику обезличенной и гораздо менее привлекательной для студенчества. Онлайн-курсы могут быть только факультативными в современном университете, ориентированном на устойчивое развитие и лучшее будущее, общественная миссия которого значительно богаче простого обучения молодых поколений.

Ключевые слова: устойчивый университет, профессорат, онлайн-курсы, цифровое образование.

¹ Шестая статья цикла «Устойчивый университет». Первую статью см.: А.Ю. Согомонов. «Устойчивый университет» (генезис концепции) / Ведомости прикладной этики. Вып. 48. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016. С. 142-161. Вторую статью см.: А.Ю. Согомонов. «Устойчивый университет» (миссия, смыслы, программы, кейсы) / Ведомости прикладной этики. Вып. 49. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016. С. 151-170. Третью статью см.: А.Ю. Согомонов. «Устойчивый университет» (образы будущего, актуальные проблемы и тренды) / Ведомости прикладной этики. Вып. 50. Тюмень: НИИ ПЭ, 2017. С. 117-133. Четвертую статью см.: А.Ю. Согомонов. «Устойчивый университет» (инновации, постуниверситет, этика) / Ведомости прикладной этики. Вып. 51. Тюмень: НИИ ПЭ, 2017. С. 112-126; Пятую статью см.: А.Ю. Согомонов. «Устойчивый университет» (академическая наука, высшее образование и прикладная этика) / Ведомости прикладной этики. Вып. 52. Тюмень: НИИ ПЭ, 2018. С. 119-133.

*Профессор – человек,
случайно попавший в университет
и не сумевший из него выйти.
Американское изречение*

Глобальные перемены неизбежно затрагивают такой значимый на протяжении тысячелетней истории общественный институт как Университет. Сегодня он переживает турбулентный период глубинных трансформаций, общий вектор которых даже для участников этого процесса все еще не очевиден. Меняется буквально все – взаимоотношения с бизнесом и государством, внутренняя организация, осознание своего статуса и общественной роли, образовательные программы, менеджмент и стратегии будущего.

Не всегда, правда, понятно кто инициирует эти перемены, если предположить, что они идут осознанно и целесообразно. Или – чем они спровоцированы, если допустить стихийный и отчасти случайный характер этих потрясений.

Очевидно, что эта турбулентность, прежде всего, затрагивает учебный процесс и тех, кого более корректно совокупно именовать университетскими преподавателями. А здесь существенный толчок к переменам дала цифровизация, как и прочие технологические новации в сфере культурно-интеллектуального прогресса. Уже само появление виртуальных университетов (в буквальном смысле «университетов без стен») довольно красноречиво свидетельствует о масштабности явления.

Цифровизацию обычно истолковывают как дополнительный стимул к цивилизационному развитию. Так, по крайней мере, полагают инженеры и технологи, рассуждающие о перспективах углубленной роботизации производств, администраторы всевозможных сфер предоставления людям услуг, в том числе и государственных. Более того, это утверждают и политологи, наглядно демонстрирующие новые возможности эпохи «цифровой демократии».

Но гораздо сдержаннее по этому поводу реакция в тех профессиональных секторах современного общества, в которых интеллект и человеческий голос выступают главными орудиями труда. Менее всего педагоги средней и высшей школ ожидают конкуренцию с искусственным интеллектом. Пока все они делают вид, что спокойны, так как понимают – до полноценного цифрового замещения фигуры говорящего, очевидно, еще довольно далеко. Однако, учитывая акселерацию социокультурных изменений и установку глобального че-

ловечества на скорость перемен, это незнакомое будущее совсем не так уж и за горами, как это может показаться нам сейчас.

Страх подобного замещения латентно присутствует в педагогическом дискурсе. И адвокатов классической tête-à-tête коммуникации Учитель=Ученики становится численно все больше, а их аргументы против радикальной цифровизации среднего и особенно высшего образования звучат все настойчивее и убедительнее. Впрочем, этот набат не слышен в профильных ведомствах и министерствах.

Параллельно в недрах класса менеджеров от образования «вызревает» гораздо более глубокая, чем ее ожидают в педагогическом сообществе, цифровая реформа. Речь идет не только о digital'ных текстах, документах, учебных пособиях, досках, удобной и эффективной инфографике, но и о последовательной и абсолютно беспрецедентной маргинализации фигуры Учителя. Процесс, который нередко патетически именуют цифровым «обновлением» образования.

Применительно к условиям университетского образования это может означать *вытеснение Профессора с орбиты контактной коммуникации с аудиторией студентов*. Разумеется, online-преподавание существенно экономичнее, есть возможность виртуального посещения курсов лучших профессоров, многократного просмотра, выбора времени и т.п. Полноценные online-курсы позволят заместить имитационные лекции, которые в массовом масштабе читаются по стране, особенно в провинциальных вузах. Высвобожденное же время позволит сохранившим свою должность профессорам сосредоточиться на научной и общественной деятельности. То есть, казалось бы, плюсы очевидны.

Однако какова оборотная сторона подобного цифрового замещения? Станет ли трансфер профессорской лекции (как стержневой компонент всего университетского образования) из живой в online-аудитории поистине новым, а главное эффективным шагом в сторону повышения качества образования? И чего при этом будущие поколения студентов лишатся в своем личностном развитии с точки зрения фундаментального значения непосредственного общения с преподавательским составом?

Впрочем, не только в этом цифровом замещении угроза для всей дальнейшей судьбы классического университета и его «профессората».

Субстанциональный транзит: ловушка disconnect'a

В XX веке главными регуляторами высшего образования в развитых обществах выступали параллельно рынок труда и государственное планирование. А в странах советского образца господствова-

ло исключительно централизованное планирование. Но все они, независимо от своего общественно-политического строя, представляли собой разные вариации «простой» современности, ориентированной на экономический рост и политическую стабильность. Поэтому высшее образование у них было сконструировано по той же причудливой «индустриальной» форме. Производство «студента» было поставлено на поток. Образовательные стандарты регламентированы. И неважно при этом, кто вещает перед аудиторией с профессорской кафедры, насколько самостоятелен и риторически адекватен лектор. Главное – донести упакованное (когда-то, где-то, кем-то) «знание». А качество профессора определялось не столько исполнением им обязательной программы в аудитории, сколько именно факультативным общением с молодежью, его способностью увлечь ее и оказать должную консультационную помощь. Так, кстати, складывались научные и производственные «школы» в отечественных университетах.

Приход на авансцену «общества знания» кардинально поменял сложившуюся веками парадигму взаимодействия социума и образования [21]. «Высокая» современность переориентируется на устойчивое развитие, а от университетов все настойчивее требуется производство нового поколения людей (*generationnext*) с широкими компетенциями в области предоставления знаниевых услуг. Этот процесс невозможно регулировать ни рыночным, ни плановым способами. Предвосхитить знаниевые лакуны, которые могут сложиться в мировой экономике, в принципе невозможно, особенно в современных условиях бесконечного потока интеллектуальных метаморфоз, быстрого устаревания знания и эмерджентного зарождения нового. А здесь еще настигла конкуренция с искусственным интеллектом, подталкивающая образование к более решительным переменам.

Университеты мира буквально в одночасье погрузились в ситуацию полной неопределенности, непрозрачности своего будущего, в том числе и в плане формирования аутентичных обучающих стратегий. А все рыночные и государственные регуляции вынуждены были «почить в бозе». Опереться стало не на что, перестали поступать сигналы извне. А значит, и полагаться на внешние факторы университетам вряд ли отныне удастся. Движение вперед «в потемках», конечно же, возможно, но оно подталкивает университеты к простым решениям – как к чистой коммерциализации, так и к тактическому предложению своих сегодняшних услуг на мировой рынок образования, не имея разработок долгосрочных стратегий и не определяя своей идентичности и социальной миссии.

Крах традиционных моделей регуляции делает воспроизводство человеческого капитала – особенно в сфере «высоких» профес-

сий – делом весьма непростым. Ситуация подвижна и чрезвычайно волатильна. Стремительно меняются структуры занятости, модели профессионального рекрутинга и циркуляции кадров. Предугадывать профессии будущего становится предметом серьезной аналитики и значимого для всех публичного прогноза. Но пока между политикой, ожиданиями бизнеса, аспирациями и притязаниями молодого поколения наступил серьезный разрыв (*disconnect*), который, по-видимому, уже нельзя преодолеть никакими простыми решениями. У всех свои взгляды на то, как должно быть организовано университетское образование, не говоря о разночтениях в области программного содержания (*curricula*). Здесь согласия нет и в помине.

Впрочем, серьезные исследования показывают, что состояние *disconnect*'а наблюдается буквально во всех сферах нашей сегодняшней жизни, а не только в высшем образовании. Поэтому вряд ли стоит очень переживать по поводу наметившегося образовательного *disconnect*'а.

Disconnect – как точно сформулировал в свое время У. Бек – общее состояние нормального хаоса современного мира. Навсегда ли это состояние останется с нами или в хаосе родится новый порядок – покажет время. И тем не менее, разрешить проблему *disconnect*'а жаждут в первую очередь менеджеры от университетского образования. Однако каков ход их коллективной мысли?

Disconnect – разрубить «гордиев узел»

Для того чтобы добиться реального прогресса в сфере высшего образования, полагают некоторые эксперты и администраторы, нужно совершить целенаправленное действие подобно тому, как Александр Македонский поступил с гордиевым узлом. Причем так рассуждают отнюдь не только «горячие головы», предлагающие радикальные образовательные реформы, но и вполне умеренные и вдумчивые мыслители, решающие, с их точки зрения, важнейшую задачу: сохранить университет как общественный институт, то есть не дать ему в буквальном смысле погибнуть в обществе абсолютно открытой и доступной для всех людей информации. Более того, в каждом конкретном случае сделать университеты еще более конкурентоспособными и привлекательными.

В соответствии с этой логикой необходимо найти то слабое звено, которое препятствует развитию университетов и высшего образования в целом и которое стоит на пути успешного внедрения инноваций. Словом, то звено, которое не только тормозит, но и не стимулирует людей на перемены. Складывается впечатление, что такое

«слабое звено» уже найдено. Точнее, это звено «назначено» коллективным менеджерским разумом.

И действительно, все отчетливее в публичном дискурсе проявлена позиция, согласно которой главное «препятствие» на пути к оздоровлению университетов заключено внутри них самих, а именно – в традиционном для университетов «профессорате». Коллективный менеджерский разум не устраивает сегодняшнее качество «профессората», не отвечающего ни духу времени, ни установке на обновление, ни логике глобальных перемен, как если бы этот злополучный «профессорат» застыл в своем историческом прошлом и никак не развивается. И поскольку «профессорат» невозможно откорректировать ни рыночным способом, ни плановым, то остается лишь одна сценарная опция – организационно маргинализировать.

«Профессорат» сегодня множится в геометрической прогрессии пропорционально числу высших учебных заведений (и бесконечных филиалов). Качество докторских диссертаций за последние два-три десятилетия в общем массиве заметно снизилось. Большинство профессоров, особенно в регионах, не занимаются никакой валидной исследовательской работой. Настроены они весьма консервативно и противостоят любым инновациям, способным хоть как-то повлиять на их привычный *modus vivendi*. У них нет стимулов к личностному и тем более – институциональному развитию; они больше склонны к замораживанию существующего *status quo*, хотя допускаю, что многое из того, что есть сегодня, их может вообще не устраивать. Разумеется, речь идет о среднестатистическом профессоре, а не о выдающихся персонах. Хотя трудно даже представить тот ничтожный удельный вес последних в совокупном профессорском корпусе страны. Все они на виду, в отличие от сокрытой от широкой публики камеральной ординарной профессуры. Их научный и лекторский потенциал всем известен. Безусловно, они представляют собой абсолютные «исключения» из общего правила неприметности и камерности актуального «профессората».

Таково в сухом остатке коллективное мнение достаточно большого числа экспертов и ЛПР в сфере высшего образования. Картина, мягко говоря, неприглядная и в чем-то карикатурная. Насколько она отражает действительность, трудно проверить имеющимся в нашем распоряжении инструментарием количественно-качественного мониторинга. Впрочем, тренд в сторону дальнейшего снижения качества отечественного «профессората» – очевиден.

Вопрос парадоксальным образом поставлен нашим временем: можно ли переломить эту тенденцию, не прибегая к радикальным институциональным мерам?

Рецепт еще в 1960-е гг. был предложен братьями Стругацкими в романе «Гадкие лебеди». Надо максимально ограничить участие ординарного «профессората» в образовательном процессе. Сохранив его как необходимое зло, как класс с привычным для широкой публики символическим значением, но с минимумом включения в педагогический процесс. Точнее говоря, надлежит просто отстранить «профессорат» от преподавания и в первую очередь «извлечь» его из студенческих аудиторий рядовых и даже продвинутых вузов.

Ректор ВШЭ в последнее время все настойчивее обозначает в публичном пространстве свою реформаторскую позицию в отношении ординарного «профессората». В интервью газете «Коммерсантъ» (№ 179 от 02.10.2018) Ярослав Кузьминов сетует по поводу того, что традиционные лекции в вузах страны превратились в «профанацию», их посещаемость оставляет желать лучшего, а профессора из-за громадной аудиторной нагрузки не успевают ничем другим заниматься, в том числе исследованиями.

Есть ли выход? Да, утверждает эксперт. Необходимо перевести, по возможности, все лекционные курсы в цифровой режим. То есть полностью отказаться от живого контакта профессора и учеников в пользу онлайн-курсов. Лучшие лекторы записывают свои лекционные курсы на цифровой носитель, далее их транслируют в интернет, и они распространяются по всей стране, возможно даже и в ближайшее зарубежье. Сама ВШЭ планирует осуществить этот полный транзит в течение 2-5 лет, и совсем не обязательно, что только на «добровольной основе», переведя абсолютно все лекционные курсы в цифровой режим. Поистине это – бескомпромиссное и беспрецедентное решение.

Есть ли в такой программно-технологической реформе свои резоны? Очевидно, есть. В самом деле, если в среднем по стране посещаемость лекций не превышает 20%, а вовлеченных студентов в прямую коммуникацию подсчитать просто невозможно, то для чего по инерции поддерживать классическую модель аудиторных занятий? Ее время прошло. Далее. Если подавляющее большинство лекторов не читает авторских курсов, а излагает темы «по учебнику», и если лекции имеют строго ограниченный временной лаг, то трудно не согласиться с Кузьминовым, что «коэффициент полезного действия у таких лекций даже в “Вышке” низкий».

Но, с другой стороны, переводя лекции в онлайн-режим, чем тогда принципиально формат очного обучения будет отличаться от дистанционного, виртуального? Только деталями и наличием (или отсутствием) биографического периода свободного от других обязательств студенчества? Уничтожив аудиторную лекцию, мы неизбежно

ставим крест на классической модели университетского образования вообще, где tête-à-tête коммуникация гораздо богаче и функциональнее, чем простой посыл программного message'a от Учителя к ученикам. И, как мне кажется, сторонники онлайн-курсов искренне полагают, что в университете вся смысловая жизнь сосредоточена вокруг профессорской лекции и, изменив этот формат, мы совершим «прорыв» в обновленное будущее. Увы, думаю, что они заблуждаются.

В современных вузах мира настолько активно применяются цифровые технологии, что рано или поздно вопрос о замещении «живого» лектора виртуальным неизбежно должен быть поставлен. Несложно представить, с каким настроением встретят подобную инновацию профессора в вузах страны, особенно в нестоличных университетах. А в самых продвинутых вузах, где качество и автономность «профессората» существенно выше, чем в среднем по стране, сопротивление, по понятным причинам, будет еще выше и серьезнее, поскольку в их понимании эта мера необязательно и совсем негарантированно увеличит «коэффициент полезного действия» в университетском образовании. А тем временем по ходу преобразований традиционные и проверенные временем связи и прямая коммуникация Учитель=Ученики будут безвозвратно утрачены.

Но главное, пожалуй, в другом: насколько подобная рестриктивная по сути своей реформа будет способствовать решению задачи преодоления disconnect'a между высшим образованием и социумом? Разрубить этот гордиев узел таким образом, наверное, и возможно, но что будет после – неведомо пока никому. А те из экспертов, кто создают подобие предвидения, просто дурачат окружение. Повсеместный и тотальный переход в режим онлайн-форматов подобен прыжку в бассейн, в котором есть вода или нет – неизвестно. А многочисленные форсайты высшего образования дают нам немного материала для того, чтобы заглянуть за временной горизонт. Будущее университетского образования пока остается непрозрачным.

Повестка дня программного и институционального обновления

Простая замена «живого» на оцифрованного лектора не отменяет зависимости университетов от старой индустриальной модели высшего образования. Ведь мы живем уже в постиндустриальных условиях «общества знания», и старую модель необходимо заменить. Именно в этой замене – главное затруднение для любого стратегического планирования. Насколько ординарный вузовский «профессорат» способен подготовить молодое поколение к новым условиям труда и глобальным переменам? Обновленная модель фунда-

ментальной подготовки потребует принципиально новых дидактических подходов и методов. И вероятнее всего, классическая лекция (одиночная или полноценный курс) без ее логической трансформации во что-то инновационное, действительно, вряд ли впишется в парадигму постиндустриального университетского образования.

Сегодня гораздо больше внимания уделяется не столько передаче информации (пусть даже и в форме фундаментального, научного и дидактически «упакованного» знания), сколько тому, что мы именуем «мягкими навыками»(softskills). То есть гибким надпрофессиональным навыкам. Проектной деятельности. Критическому мышлению. Сквозным компетенциям. Креативности и художественному воображению. Независимости суждений. Эмоциональному интеллекту. Междисциплинарным перемещениям. Коммуникативной открытости и пластичности. И т.д.

Всё академическое знание отныне находится в открытом доступе для любого жаждущего познания. Его распространение все меньше нуждается в «живых» посредниках. Следовательно, переменны необходимы прежде всего в формах преподавания и дидактических инструментах. Но беда в том, что если для среднего образования мы имеем множество программ переподготовки и повышения квалификации учителей, ориентирующих их на новые подходы и методы, то ничего подобного даже не предполагается (ни в одном из известных мне продвинутых обществ) для университетского «профессората». В лучшем случае – тематические курсы повышения квалификации, что имеет малое отношение к дидактике высшего образования. Предполагается, что для профессуры интеллектуальное движение вперед и квалификационное (само)развитие осуществляются ими самими, через свою автономную научную деятельность.

Более того, в плане философии и педагогики высшего образования ординарные профессора куда более «отсталые», чем школьные учителя. Они, как правило, исходят из банальных, стандартных и наивных дидактических схем. В методическом смысле они абсолютно не подготовлены. Действуя по общему лекалу, профессора естественным образом держатся за устоявшиеся форматы классической лекции и семинары. В этом смысле цифровизация их лекционных курсов в принципе ничего не изменит. Поскольку онлайн-курс – это те же лекции, но только записанные на цифровом носителе. Ничего в педагогическом смысле нового они не несут. Никакому переходу от индустриальной модели образования к постиндустриальной они не способствуют. В лучшем случае – составят архив научного дискурса, который в режиме «до востребования» будет извлекаться студентами по необходимости. Потребность же в развитии у молодого поко-

ления softskills онлайн-курсы вряд ли удовлетворят. Словом, disconnect при таких обстоятельствах преодолен не будет. Хотя, как мне кажется, уже все понимают, что проблема, прежде всего, именно в нем – в disconnect'e.

Институциональная развилка

История с цифровизацией образования сегодня получает свое институциональное продолжение. В интервью газете «Коммерсантъ» (№ 182 от 05.10.2018) ректор ВШЭ как член межведомственной рабочей группы поделился видением стратегии будущего университетского образования в стране. Предлагается Правительству разделить все отечественные вузы на три группы – базовые, продвинутые и ведущие. Аккредитация базовых университетов, а их, очевидно, будет подавляющее большинство, зависит от того, насколько быстро, глубоко и масштабно они перейдут на онлайн-обучение. При этом собственно онлайн-курсы будут для них готовить лекторы ведущих университетов; рядовому же вузу будет отведена лишь роль ретранслятора.

Централизация обучающих программ, помноженная на содержательную и ресурсную монополию клуба ведущих вузов, ставит под сомнение фундаментальный принцип, на котором Университет базирует всю свою тысячелетнюю историю – принцип институциональной автономности. Университеты суть общее благо и публичное достояние. А посему их автономность предполагает не столько независимое от социума положение, сколько право самим определять свои обучающие программы и вырабатывать идентичные стратегии перспективного развития.

Централизация же под всевозможными благими предлогами (борьба за качество образования, надзор за профессиональными стандартами и т.п.) способна убить последние ростки интеллектуальной свободы и автономии. И нет ничего удивительного в том, что многие «продвинутые» столичные вузы поддерживают эти предложения, поскольку их автономии ничто не угрожает, а сами они обретают дополнительные рычаги влияния и контроля за денежными и информационными потоками в стране. В то время как региональные вузы настроены резко против, поскольку отчетливо осознают какую потенциальную угрозу несут подобные преобразования для их дальнейшей судьбы. Им придется забыть и о конкурентоспособности, и о выходе на глобальные образовательные рынки, и даже о своем будущем развитии, сосредоточившись на выживании в самом прямом смысле этого слова.

При этом «закрытый клуб» ведущих вузов будет определять не только свою коллективную стратегию, но и, похоже, вектор всего высшего образования в стране. Даже, если предположить, что реформа пройдет удачно (в чем все еще есть большие сомнения), следует ожидать, что она неизбежно приведет к колоссальным перекосам в стране и окончательно разбалансирует и без того неустойчивую систему университетского образования. Сильные вузы еще больше институционально укрепятся (что не гарантирует повышения их качества), а слабые – превратятся в дряхлеющие и доживающие свой век образовательные учреждения.

Если абстрагироваться от обострившейся в последнее время «борьбы за влияние» и финансирование в сфере науки и образования, приходится констатировать, что цифровые технологии лишь усугубляют и без того большое неравенство между вузами в стране. А главное – редуцируют миссию университета лишь к первичному обучению. Поэтому и не важно, кто доносит до студентов основы наук – живой лектор (пусть даже и интеллектуально отстающий от лидеров в своем сообществе) или оцифрованный. Отдавая предпочтение последнему, мы собственными руками приближаем исторический конец университетов, миссия которых гораздо шире простого первичного обучения. А индустриальную модель высшего образования доводим до логического абсурда.

Онлайн-курсы, безусловно, должны развиваться как общенациональный проект. Это – очевидный мировой тренд. Но их статус в университетском образовании может быть только факультативным. Как только им придается характер обязательной программы, стандартизированной министерствами, ведомствами и ведущими вузами, мы перечеркиваем автономность и самоопределение университетов, лишая их каких-либо надежд на конкурентное будущее, возможности формирования профессиональных школ и, что не маловажно, авторитета в местных сообществах.

Единые для страны оцифрованные лекционные курсы создают вдобавок и чисто знаниевые риски, поскольку неизбежно формируют догматическую среду, исключаящую «живую» критику, сомнение и оппонирование. Монистический взгляд (позиция, трактовка, анализ), как известно, – прямая дорога к самоуверенности, ортодоксии и в конечном итоге – к коллективному заблуждению. И если погрузить молодое поколение страны в подобную малоблагоприятную для познания среду научения, то последствия подобных шагов для будущих поколений не предсказуемы.

Индустриальная модель университета была чрезвычайно простой. Базовая функция – фундаментально-профессиональная подго-

товка. Главный показатель эффективности: в знаменателе – количество выпускников; в числителе – признанные научные проекты и публикации. Критерии рейтингового ранжирования – успешные выпускники и индексы цитирования. Перемещение с места на место в мировом или национальном рейтингах – главная забота университетского менеджмента. Все остальные роли, исполняемые университетами, в этой логике – вторичны или вообще необязательны. Этой модели, к сожалению, придерживается наше ведомственное начальство, высокомерно игнорируя множественность ролей, заложенных в общественной миссии постсовременного Университета XXI века.

А между тем в современном динамически развивающемся мире вторичные роли Университета давно перестали восприниматься как «сопутствующие» и/или «подчинительные» первичному обучению. В городах, особенно средних и малых, университеты выступают зачастую единственными для всего городского сообщества публичными площадками. Университетская экспертиза и профессиональные оценки для большинства регионов мира в принятии повседневных или судьбоносных решений обладают статусом публичного «консультанта №1». А в ряде т.н. «университетских городов» собственно университеты выступают крупнейшими муниципальными девелоперами. И это – лишь незначительная толика из числа новых ролей Университета в «обществе знания».

«Профессорат»: из настоящего в будущее

Наблюдение за поведением членов университетских корпораций показывает, что его современная форма (само)организации, если и не оптимальная, то, по крайней мере, очень эффективная и эргономичная. Всякие попытки реформирования, так или иначе, натываются на непреступные стены внутриуниверситетской солидарности. Вы можете изменить положение университета в социуме, осуществить бюджетный секвестр или принудить руководство к проведению сокращения кадров. Но вам вряд ли удастся реформировать его внутренний миропорядок. Он складывался веками и обрел внутри себя особую устойчивость, гармонию и сбалансированность. Известные в истории XX века эксперименты по отмене научных степеней всегда оборачивались латентным возвратом университетов к этой особенной научно-преподавательской «табели о рангах». Равно как вам никогда не удастся изменить внутренние вертикальные связи в статусном обустройстве университетских корпораций, как школяров (ранжирование по годам), так и магистров (по степеням и стажу работы), не говоря уже о строгих и чисто административных вертикалях.

Однако эти связи, как правило или пусть даже просто в идеале, не препятствуют торжеству свободы слова и критики внутри университетских сообществ. Дух картезианского сомнения создает академическую среду позитивной конкуренции в отстаивании истины и распространении лучших педагогических практик. И в этой среде фигура «профессора» – стержневая и связующая. Модельный «профессор» интеллектом и моральной позицией утверждает значимую для университета легитимацию как общественного института Знания. И равному ему институту в современном обществе нет. Научные академии, скорее – институты Истины. А все остальные исследовательские, изобретательские, инновационные, аналитические центры и парки – институты общественной Пользы. Эта разобщенность учреждений интеллекта, конечно же, нарушает свободные информационные и знаниевые потоки, регулировать которые в сегодняшних условиях без потерь для свободы в обществе еще никому не удалось. Впрочем, университетам мира все же удастся придерживаться своих ценностей и «правил игры».

Профессор, независимо от своей дисциплинарной принадлежности и узкой специализации, выступает изнутри и вовне университетских стен – по меткому наблюдению Стивена Фуллера – в роли формализованного Интеллектуала: (а) отстаивающего эпистемологическую справедливость и (б) сконцентрированного на менеджменте знаний [15].

В конструкции «знание есть сила» (*savoir est pouvoir*) собственно сила отнюдь не интерпретируется как власть или, тем более, как политическая власть, а скорее, как побуждающий к социальному действию мотив. Производство и распространение такого знания – практически полностью в сфере компетенций университетского «профессората». А это значит: если университеты ответственны за создание (а при известных обстоятельствах – разрушение) социального капитала, то «профессорат» всецело отвечает за обновление человеческого капитала в социуме.

В свое время Й. Шумпетер определил предпринимателя как рыночного «креативного разрушителя», действующего в своих интересах и на пользу общества одновременно. Если воспользоваться этой метафорой, то и университетский профессор может быть истолкован как «креативный разрушитель», однако в данном случае исключительно во имя позитивных социальных и институциональных перемен. Возможно, именно поэтому социальная критика считается важнейшей функцией и прерогативой университетов [подробнее см.: 1, 16].

Родственных «профессорату» интеллектуалов-разрушителей в любом обществе всегда предостаточно, но только университетский «профессорат», в силу своего жизненно-эпистемологического служения, обладает важнейшим дифференцирующим качеством – моральным авторитетом «созидателя/разрушителя». Слово профессора (устная или письменная оценка, частное суждение, точка зрения и даже просто повседневное мнение) наделено особым легитимационным зарядом. Неважно при этом, насколько аутентично и самостоятельно он мыслит, его разум в любом случае – *публично присвоен*.

Именно так задумывал университет и «профессорат» еще Вильгельм фон Гумбольдт в начале XIX века. И таковым он оставался на протяжении двухсот лет. Но в последние два десятилетия модель гумбольдтовского университета – по мере развития общества всеобщего благосостояния и беспрецедентной массовизации высшего образования – не только утрачивает исконную ауру культурно-политического элитизма, но и (само)разрушается институционально. Старая модель не столько отстает от времени и постепенно дезинтегрируется, сколько медленно, но уверенно, творчески преобразуется и обретает новые смыслы и формы.

Сегодня деньги-слава-влияние-технологии образуют новый университетский фрейм. В нем традиционному «профессорату», очевидно, не вполне уютно. Не говоря уж о том, что в любой момент каждый профессор может стать «жертвой» очередной реформы или простого сокращения штатов под давлением технологической или какой-то другой оптимизации. Однако, пренебрегая судьбой своего «профессората», наши университеты еще не осознают, насколько они сами быстро лишаются легитимного веса и авторитета, особенно в местных и профессиональных сообществах, погружаясь в ситуацию еще большей неопределенности, поскольку радикальным образом разрывают связи с институциональным прошлым.

В специальной литературе популярна гипотеза об «информационном феодализме» [подробнее см.: 15]. Смысл ее заключается в том, что внутри актуального «общества знания» открытое знание отчуждается от широкой общественности и плавно перетекает в статус частной «интеллектуальной собственности», то есть приватизируется экспертами, аналитиками, членами think tanks и другими акторами. Публика же потребляет информацию, в которой совершенно стерты границы между вымыслом и правдой. Оппонировать глашатаям постправды может лишь университетский «профессорат». И пожалуй, в этом одна из его новых ролей – негативное мышление, которое в конечном итоге оборачивается позитивной силой для всех [14]. В этой логике понятно, каким образом современный «профессорат»

создает будущий человеческий капитал в противоборстве со «знаниевыми феодалами», которые реанимируют в информационном пространстве известные нам из западной истории практики огораживания. Они любыми путями пытаются выстроить преграды на пути свободных и глобальных знаниевых потоков (knowledge flows). И очевидно, что деятельность университетской профессуры, а не только всего преподавательского состава, так или иначе, направлена на преодоление этих преград во имя формирования в молодом поколении прежде всего ценностей устойчивого развития и открытого мира [11, 12, 13, 18].

Иными словами, старые ролевые модели университетского «профессората» – «креативные разрушители» и «менеджеры знаний» – уже недостаточно отвечают разнообразным потребностям сегодняшнего мира, требуется что-то принципиально новаторское как в содержании, так и по форме его деятельности в университетах. Появление же и масштабное распространение онлайн-курсов не должно вызывать у нас никаких опасений, если им будет отведена достойная, но скромная ниша. Эти курсы вполне могут быть инкорпорированы в новые модели «профессората», но они не должны стать формообразующими элементами обновленного университета.

«Профессорат» – колея истории

В России, как уже отмечалось, методика преподавания в высшей школе – крайне неразвита педагогическая субдисциплина. Более того, считается, что отечественная профессура в этом как бы и не нуждается в силу своих природных талантов и интуиции. Да и кто же отважится давать профессорам методические советы, когда за советом все обращаются именно к ним.

Это свидетельствует, с одной стороны, об отчасти неформализованном преподавании в отечественных университетах, а с другой – о тотальном пренебрежении методической стороной университетской педагогики в целом. Лекционные курсы крайне редко рассматриваются с точки зрения их дидактической эффективности, доходчивости, эвристичности и т.п. [об этом подробнее см.: 8, 19]. Считается, что «величественный» статус «профессората» не позволяет опускаться до такого уровня «примитивных» оценок. И если между лектором и слушателями не складывается познавательный или даже психологический контакт, тем более если отсутствует должная содержательная коммуникация, то виноватыми в этом считаются только школяры, но никак не статусные спикеры. Поэтому не удивительно, что большинство студентов пренебрегают лекционными занятиями, особенно если они дисциплинарно никак не поддерживаются. А за

плохую посещаемость наказывают студентов, а не их бездарных лекторов. Парадокс.

Однако такая ситуация мне представляется довольно опасной, поскольку создает ложный образ неприкосновенности университетского «профессората». Повсеместное же введение курсов по выбору создает к тому же нелицеприятные прецеденты необоснованных псевдорейтингов лекторов внутри университетов.

Мировая же практика, напротив, демонстрирует серьезное отношение к вопросам методики университетского образования в развитых странах. Разумеется, внимание к школьной методологии более пристальное и системное. Но, тем не менее, мировая библиотека по методическим и сопредельным с ними вопросам университетского преподавания достаточно разнообразна и богата интересными и практическими идеями. Главным образом публикуются аналитические труды, где рассматриваются успешные кейсы и практики университетского образования [3, 9, 10]. Но есть в этой библиотеке немало и т.н. руководств – *guides* – (для начинающих и вполне «зрелых» профессоров), в которых наряду с педагогическими консультациями предлагаются советы по выстраиванию университетской карьеры, соучастию профессуры в принятии корпоративных решений и т.п. [4, 5, 6, 7, 17].

Мне все же кажется, что многое в университетском мире упирается в сам образ мышления и стиль поведения традиционного «профессората». Интеллектуальное, а возможно, отчасти и моральное превосходство составляют ядро этого социокультурного феномена. Что, безусловно, способствует формированию внутри университетских стен отчетливого *статусного и ролевого диспаритета* между разными членами отдельных образовательных корпораций, а точнее – между профессурой и всей остальной совокупностью школяров и магистров.

Нередко поэтому «профессорат» трактуют привратниками (*gatekeepers*) знаниевых сообществ [20]. Они обладают большими правами и, по сути, контролируют все входы и выходы на пути свободных потоков идей и людей внутри университетской корпорации. Университеты – отнюдь не демократические организации. Но, несмотря на известные привилегии и полномочия, эти самые «привратники» оказываются под тройным огнем: их постоянно оценивают коллеги, администрация и школяры. Это, конечно же, не решает проблему внутриуниверситетского диспаритета, но создает общее пространство знаниевого равенства. На чем собственно и держатся университеты вот уже тысячу лет. И если вы извлечете фигуру «живого» профессора из контекстов здесь-и-сейчас в обмен на оцифрованные и

дистанцированные «звезды», то локальное университетское мироздание может просто рухнуть. Разрыв с исторической традицией рано или поздно приведет к институциональному коллапсу.

Университет с его классическим «профессоратом» нельзя реформировать изнутри, его можно только адаптировать к меняющимся внешним обстоятельствам. Он держится на жестком треугольнике менеджмент = «профессорат» = студенчество. Лишите этот треугольник одной из его сторон (в нашем случае в лице «профессората») и у вас на глазах начнет развиваться совершенно другая организация – плоская, сугубо функциональная, прагматическая, неустойчивая, рыночно-ориентированная, а главное – с предельно узкой трактовкой своей общественной миссии. До сих пор на такую реформу никто не отважился. Но цифровые технологии, несущие позитивные инновации, сами могут стать институциональными «разрушителями» и привести классический Университет к концу колеи его тысячелетней истории.

P.S. В великолепном сборнике статей «Университет будущего», вышедшем в 2012 г. под редакцией блестящего и всемирно известного эксперта в области университетского образования, Рональда Барнетта [2], технологиям уделено минимум внимания. Все авторы, а они представляют в книге разные континенты Земли, сосредоточены на решении проблемы disconnect'a. Как видоизменится идея университета в зависимости от новой глобальной повестки дня? Что значит для сегодняшнего и будущих поколений «мудрый университет»? Каков вклад университетов в построении лучшего глобального мира? И наконец, самый главный вопрос: как институционально укрепить университеты в качестве «общего блага» (publicgood) и главного публичного достояния. Неизбежная трансформация высшего образования рассматривается ведущими экспертами мира прежде всего сквозь призму общественной телеологии и философии образования, а не узкоадминистративно или технологически. Ведь менеджерский подход к университетам должен быть подчиненным публичному запросу и широкому мировоззренческому взгляду. Увы, эта банальная истина, как кажется, все еще не «открыта» у нас в стране.

Список литературы

1. *Barnett R.* Being a University. Oxford: Routledge, 2011.
2. *Barnett R.* (Ed.) *The Future University.* New York – London: Routledge, 2012.

3. *Bridges D., Mclaughlin T.* (Eds.) *Education and the Market Place*. London – Washington: The Falmer Press, 1994.
4. *Buller J.* *The Essential College Professor. A Practical Guide to an Academic Career*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
5. *Clawson G.S., Haskin M.E.* *Teaching Management. A Field Guide for Professors, Consultants, and Corporate Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
6. *Clement M.C.* *First Time in the Classroom. A Guide for Teaching Assistants, Instructors, and New Professors at all Colleges and Universities*. London: Lowman and Littlefield Publishers, 2010.
7. *Clift R.T.* *Collaborative Leadership and Shared Decision Making. Teachers, Principals, and University Professors*. New York: Teachers College Press, 1995.
8. *Cox R.* *The College Fear Factors. How Students and Professors Misunderstand One Another*. Cambridge, Mass. – London: Harvard University Press, 2009.
9. *Dilts D., Haber L.J., Bialik D.* *Assessing What Professors Do. An Introduction to Academic Performance Appraisal in Higher Education*. Westport – London: Greenwood Press, 1994.
10. *Donoghue F.* *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities*. New York: Fordham University Press, 2008.
11. *Filho W. L.* *About the Role of Universities and their Contribution to Sustainable Development // Higher Education Policy*. 2011. Vol. 24. P. 427-438.
12. *Filho W. L., Pace P.* (Eds.) *Teaching Education for Sustainable Development at University*. Dordrecht: Springer International, 2016.
13. *Filho W. L., Zint M.* (Eds.) *The Contribution of Social Sciences to Sustainable Development at Universities*. Dordrecht: Springer International, 2016.
14. *Fuller S.* *The Intellectual*. London: Icon Books, 2004.
15. *Fuller S.* *The Sociology of Intellectual Life*. London: Sage, 2009.
16. *Gibbs P., Barnett R.* (Eds.) *Thinking about Higher Education*. Dordrecht: Springer, 2014.
17. *Jacobs L.F., Hyman S.H.* *The Secrets of College Success. 500 Trips and Tricks Revealed (Professors' Guide)*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
18. *Jones P., Selby D., Sterling S.* (Eds.) *Sustainability Education. Perspectives and Practices across Higher Education*. London – New York: Earthscan, 2010.
19. *Kline M.* *Why Professors can't Teach*. New York: St. Martin's Press, 2000.

20. *Lamont M.* How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgement. Cambridge, Mass. – London: Harvard University Press, 2009.

21. *Walsh L.* Educating Generation Next. Young People, Teachers and Schooling in Transition. New York: Palgrave – Macmillan, 2016.