

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4

А. Г. Кислов,  
О. В. Шмурыгина

## ИДЕЯ УНИВЕРСИТЕТА: РЕТРОСПЕКТИВА, ВЕРСИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье дан обзор основных версий идеи, миссии, предназначения и сущности университета (высшей школы вообще), представленных в контексте различных исторических эпох. Исследование потребовало обращения к философскому и педагогическому наследию выдающихся мыслителей прошлого и настоящего, ученых различных стран, в том числе и России. Рассмотрены основные вехи эволюции высшей школы вплоть до сегодняшних дней. Подчеркивается, что многообразие вариантов идеи университета (высшей школы) обусловлено их конкретно-историческими и биографическими особенностями. Объединяет же все существующие версии идеалистическая (платонистская, эссенциалистская) позиция тех, кто их выдвигает. Однако более продуктивным авторы считают историко-релятивистский подход, согласно которому высшая школа – явление гибкое и адаптирующееся к требованиям той или иной эпохи. Декларация идеи университета меняется в соответствии с обновлениями запросов общества. Учет этих запросов, конструирование и реконструкция функционального ответа высшей школы на них видится наиболее перспективным направлением выхода из кризиса, в котором пребывает высшее образование, – в этом состоит общий вывод статьи. Результаты работы могут найти применение при анализе состояния высшей школы и прогнозировании ее дальнейшего развития.

*Ключевые слова:* университет, высшая школа, идея университета, миссия университета.

*Abstract.* The paper explores the main versions of the university idea, mission and essence in the context of different historical eras. The authors analyze the philosophical and pedagogical heritage of foreign and Russian thinkers, and trace the main evolutionary stages of higher school development.

---

<sup>1</sup> Работа проведена в рамках выполнения задания Минобрнауки РФ по проекту «Исследование философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего профессионального образования».

A great variety of university ideas comes from the precise historical peculiarities and experiences; though, all the existing versions are associated with idealistic (platonic, essentialist) positions. However, the authors highlight the historical relativistic approach regarding the higher school as flexible and adapting to the requirements of the relating era, and holding that declaration of the university idea changes according to the altering society demands. In conclusion, it is emphasized that the most prospective direction for overcoming the higher educational crisis involves considering the society demands and constructing and reconstructing a functional response of the higher school to those demands. The research findings can be applied to further studies aimed at analyzing the higher school position and predicting its future.

*Keywords:* university, higher school, university idea, university mission.

Сфера образования, как только стали появляться первые признаки ее институционализации, сразу стала складываться как иерархизованная система. Ее особый сакральный характер, герметичность, принадлежность к высшей социальной ступени можно обнаружить уже в странах Древнего Востока, где лишь некоторым (избранным, «посвященным») представителям общества (как правило, элите) было дозволено изучать философию, поэзию, законы природы, получать сведения о минералах, небесных светилах, растениях, животных и т. д.

Прообразом высшей школы можно считать и античные философские кружки. По мнению Платона, например, требовалось выявлять среди особо одаренной аристократической молодежи тех немногих ее представителей (причем только юношей), кто способен мыслить отвлеченно, и преподавать им различные научные дисциплины, но не в прикладном виде, а в философско-теоретическом. При этом Платон считал, что сумевшие завершить цикл образования к 30 годам и показавшие исключительные способности, могли бы продолжить обучение до 35 лет, чтобы впоследствии стать правителями, служить на верхних этажах социальной иерархии.

Кроме того, в демократических полисах Эллады существовали и относительно широко доступные для свободных граждан философские кружки и школы. В любом случае авторитет Учителя соперничал с авторитетом государственных и религиозных властей, порождая автономность образования, особенно его высших ступеней, от прочего социума.

О буквальном, институциональном появлении высшей школы можно говорить с момента создания средневековых университетов. Они также обладали заметной независимостью от внешнего социального влияния, однако при этом оказывали воздействие на многие общественные отношения, в том числе властные. Конечно, развитие высшей школы на ее ранних этапах не складывалось как далекоидущий проект реализации некоей идеи или предвечной миссии, которые обозначились лишь в результате исторической ретроспекции. Причем история университетов в изложении различных авторов сильно коррелирует с их (авторской) версией миссии высшей школы, а она, в свою очередь, – с их биографическими подробностями, в том числе и даже прежде всего с конкретно-историческим социокультурным контекстом.

Появлялись первые университеты спонтанно и лишь спустя некоторое время получали официальное признание. Возникали они как межнациональные корпорации преподавателей и студентов вокруг отдельных школьных центров (Болонья, Париж, Монпелье, Оксфорд, Саламанка и др.), куда совершалось стихийное паломничество молодежи из среды горожан, мелкого рыцарства и низшего духовенства. Данные корпорации формировались как особые гильдии (по аналогии с другими мастерскими гильдиями средневекового города) и отличались своей открытостью и отсутствием монополии. Путешествия же молодых людей предпринимались как во имя науки, так и из-за желания сделать карьеру после приобретения необходимых познаний у выдающихся учителей. Отсутствие элементарной безопасности и общественных служб, изначальная враждебность городских властей и местной церкви заставляли и учителей, и учеников объединяться в ассоциации в интересах взаимной помощи и борьбы за свои права<sup>1</sup>.

Открытая корпоративность университета способствовала активизации жизни города, значимость которого постепенно увеличивалась по сравнению с другими городами: благодаря повышению общего уровня образованности населения и привлечению в город иностранцев происходило развитие и расширение рыночных отношений, увеличивалось количество разнообразных това-

---

<sup>1</sup> A history of the university in Europe. Vol. 1. 1992. P. 93.

ров. Поэтому довольно быстро университеты приобрели официальный статус. Городские власти начали заключать с ними соглашения о цене и количестве необходимых для членов университета квартир, о ценах на продукты питания, гонораре профессорам, юридических полномочиях ректоров и т. д. В договорах могло быть установлено освобождение школяров и магистров от местных налогов и военной повинности, а также особая юрисдикция по гражданским и менее важным уголовным делам.

Внутри этой корпорации, по словам П. Верже, с одной стороны, вырабатывался особый университетский дискурс, выполнявший целый ряд функций: образовательную, воспитательную, психотерапевтическую, диалогическую, включая диалог с самим собой; с другой – формировался особый университетский образ жизни, к атрибутивным свойствам которого относилось стремление к знанию и общению [3]. Казалось бы, что особый дискурс должен был сделать университетское сообщество закрытым, поскольку он распространялся в обособленной среде, носил корпоративный и строго направленный характер, связанный с деятельностью городских школ. Однако университетский образ жизни препятствовал этому, провоцировал открытость сообщества студентов и преподавателей.

Несмотря на дифференциацию по факультетам (один младший факультет искусств и три старших – теологии, медицины и права), первые университеты воспитывали не столько профессионала, сколько активного субъекта культуры, человека с особыми социальными ориентирами и соответствующим мировосприятием. Лишь к началу XIII в. происходит эволюция общественного мнения, объектом уважения становится уже не доблестный рыцарь, а квалифицированный специалист [16, с. 104].

В университетском же сообществе раннего Средневековья задача университета заключалась не в производстве знаний, а воспроизводстве «образованных людей» – интеллектуалов, впитавших античную и христианскую мудрость. Университеты являлись учебными заведениями для элиты общества, для людей, которые в дальнейшем должны были либо занимать высшие правительственные посты, либо участвовать в государственном управлении. «Знание, воплощенное университетами, очень скоро приняло вид силы, порядка. Это была

Ученость, вознесшаяся наравне со Священством и Властью. Университарики так же стремились самоопределиться, как интеллектуальная аристократия, обладающая своей особой моралью и своей собственной системой ценностей» [16, с. 122].

Данное обособленное и свободное положение университетов очень скоро перестало устраивать священнослужителей, которые старались контролировать всю систему средневекового обучения, начиная с первичных монастырских и соборных городских школ. Церковь настаивала, что только через приобщение к Ее Таинствам можно «правильно» воспитать и обучить человека. Не нравился священникам и конкурент – автономный духовный авторитет, каковым становился университет. Поэтому церковь начинает, с одной стороны, оказывать свое все более выраженное давление на университетское сообщество, с другой – выстраивать с ним взаимовыгодные отношения: при возникновении нередких юридических споров с местными властями служители культа пользовались интеллектуальными услугами университетов, платой за которые была материальная, моральная и административная поддержка преподавателей. К тому же церковь была заинтересована в наличии внутри собственной иерархии образованных людей. Римские папы, помогая университетам, стремились не только приобрести власть над ними, но и использовать в своих целях, в том числе для подготовки церковных «кадров», а также для создания единой рациональной богословской доктрины, борьбы с ересями и укрепления собственной власти в противовес королям и феодалам [4, с. 55; 8, с. 186–187].

Развитие университетов в позднее Средневековье можно охарактеризовать словами Ж. Ле Гоффа как период длительного застоя, который обусловлен постепенным превращением университетской корпорации в привилегированную касту, живущую за счет бенефиций (чаще всего церковных) и переставшую участвовать в жизни города [16]. Данная ситуация была не в последнюю очередь связана с рыночной практикой функционирования средневековых университетских преподавателей, вынужденных добывать средства к существованию путем распространения своих знаний. В результате университеты стали утрачивать роль интеллектуальных центров.

Дилемма, стоявшая перед преподавателем средневекового университета, – плата студентов или бенефиций. Первое делало его относительно свободным по отношению к различным формам светской и духовной власти, но одновременно и весьма чувствительным к особенностям окружающей его городской среды. Чтобы быть востребованным, преподаватель должен был активно включаться в жизнь города, понимать изменчивые запросы и настроения горожан и чутко реагировать на них. Бенефиций, напротив, избавлял от необходимости жить плодами своей деятельности, по сути превращая его в рантье. На выборе бенефиция в качестве источника средств к существованию настаивала католическая церковь, требовавшая бесплатного образования из того соображения, что знание – это дар Божий и, следовательно, продажа знания есть торговля священным, т. е. вид симонии. Патронажная роль церкви привела к тому, что профессором в университете мог стать лишь тот, кто принимал материальную зависимость от нее [12, с. 48–49].

Но постепенно ситуация менялась. На рубеже Средних веков и Нового времени, с началом Реформации, происходит усиление национальной государственной (королевской, светской) власти. Университеты больше не возникают спонтанно, а учреждаются королями. Влияние католической церкви резко падает. Уходят в лету папские учредительные грамоты (*licentia docendi*), содержание преподавателей на церковные пребенды и связанный с этим клерикальный характер профессуры. Государство же сокращает автономию университетской корпорации, создает университетские и факультетские статуты, вмешивается в ход учебного процесса; а правительственные комиссары подвергают ревизии учебные планы, контролируют преподавание и поведение учащихся и учащихся. Профессор превращается в правительственного чиновника; студент рассматривается как будущий государственный служащий – тоже чиновник или пастор [4].

В Новое время идея подотчетности высшего образования государству получает наиболее полное оформление. В связи с развитием промышленности и производства общество испытывает все большую потребность в рабочих различных профессий и квалификаций, ему нужны также военные, врачи, техники, которых готовят соответствующие образовательные учреждения. А в универси-

теты опять имеют доступ только избранные, у которых своя «профессия» – управлять государством.

Именно в это время появляется и в соответствии с духом эпохи широко распространяется мнение, что образование привносит *рациональное* начало в осуществление государственной власти. С одной стороны, органы государственной власти структурируют и контролируют систему образовательных учреждений. С другой – образовательные учреждения (в первую очередь, высшие) пополняют ряды лиц, занимающихся государственным строительством и управлением, и вырабатывают принципы, основы, различные идеологии управления государством. Университеты призваны были производить научное знание для привнесения разумности в государственное правление. Но постепенно и государственные властные структуры, как в свое время церковь, стали эксплуатировать университет в своих интересах. Получалось, что не университет формирует власть, а власть создает необходимый ей «университет», поощряет производство требуемого для государства знания. В результате такой сверхопеки во многих университетах начался очередной период застоя, забвения науки, ориентации только на практически полезное знание, а доступ к высшему образованию люди все чаще получали не благодаря своим способностям, а посредством финансовых возможностей и связей в обществе.

Именно в Новое время размышления об универсальности или практичности знания, передаваемого университетами, о возможности и степени воздействия на них внешних (государственных, церковных и иных) сил легли в основу первых научных трудов, касающихся поиска и утверждения идеи университета. «Университетское образование, институционализировавшееся в XII в., лишь к середине XIX столетия приобретает развитую форму теоретической рефлексии, реализованной в анализе его идеи как совокупности представлений об основополагающих ценностях, целях и границах функциональности образовательного подразделения» [13, с. 6].

Концепцию университета, переходную модель от средневекового к классическому университету создал Я. А. Коменский. Университет ему представлялся как самоуправляющаяся корпорация, находящаяся на службе общества, от лица которого выступает государство. Он (университет) должен был обладать чертами не столь-

ко научно-образовательного учреждения, сколько исключительно научного, стоящего во главе национальной системы образования. Преподавателю отводилась роль ученого-интеллектуала, для которого собственно преподавательская деятельность не выступала в качестве приоритета профессиональной самореализации<sup>1</sup>.

Этой же концепции придерживался М. В. Ломоносов, полагавший университет центром национальной культуры, в котором происходит слияние запросов науки с требованиями жизни, органическое совмещение служения науке со служением общественному благу, текущим духовным потребностям общества<sup>2</sup>.

По мнению И. Канта, университет должен строиться на «идее разума», т. е. на идее «всего существующего в настоящем поле учености»<sup>3</sup>. Г. Гегель же считал, что «образование в его абсолютном предопределении есть освобождение и работа высшего освобождения»<sup>4</sup>, поэтому оно должно быть ограничено от внешнего влияния.

«Разумная» основа университета И. Канта, воззрения Я. А. Коменского и М. В. Ломоносова о его исследовательском предназначении и ответственности перед обществом и государством послужили толчком для того, что с начала XIX в. «идея университета» становится предметом осмысления.

Первое развернутое научное исследование данного вопроса предпринял В. фон Гумбольдт, представлявший предназначение высших учебных заведений в объединении под своим руководством с внутренней стороны объективной науки с субъективным образованием, а с внешней – законченного школьного образования с первыми самостоятельными занятиями, или, скорее, в том, чтобы произвести переход от одного к другому<sup>5</sup>.

С точки зрения В. фон Гумбольдта, университет должен быть институционально свободным от сфер, стремящихся использовать

---

<sup>1</sup> Коменский Я. А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости // Избр. пед. произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.

<sup>2</sup> Кизеветгер А. А. Московский университет и его традиции (Роль Московского университета в культурной жизни России). Прага, 1927. С. 322.

<sup>3</sup> Philosophie de l'Universite. Paris: Payot, 1979. P. 18.

<sup>4</sup> Гегель Г. В. Ф. Философия права. М., 1990. С. 232.

<sup>5</sup> Гумбольдт В. К. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (22).



его как инструмент получения практической пользы в ущерб собственно научно-исследовательской и образовательной деятельности. Свободным должно было стать и знание, преподаваемое здесь, которое необходимо сузить от объема универсального до объема научного. Особую роль Гумбольдт отводил университету в социализации молодежи: здесь должен воплощаться дух нации, передаваться не столько общекультурные, сколько национальные духовные ценности, формироваться не просто интеллектуал, а гражданин. Высшее образование, по Гумбольдту, призвано воспроизводить социум профессионалов конкретного государства.

С именем В. фон Гумбольдта обычно связывают возникновение «идеальной», классической модели университетского образования, которую он пытался воплотить в Берлинском университете, открытом в 1810 г. В основу данной модели были положены три принципа. Первый состоял в отрицании примитивного утилитарного взгляда на образование, когда знания ценятся лишь с практической точки зрения. Второй предостерегал от засилья опытной (эмпирической) науки, мешающего фундаментальному теоретическому познанию. Наконец, третий принцип утверждал господство гуманитарного образования, без которого не может быть образованной личности [10, с. 52].

Классическая идея университета, обозначенная В. фон Гумбольдтом, складывалась из государственной поддержки при сохранении автономии, из поощрения академической свободы в исследовании и обучении и из активного включения преподавателей и студентов в общественную жизнь. Это должно было обеспечить государству, точнее власти, возможность свести воедино случайные действия людей и придать им более определенную форму. Но самая основная мысль в идее университета Гумбольдта – трансляция национальных духовных ценностей и формирование гражданина конкретного государства. Ученый придавал этому особое значение, поскольку считал, что университет обязан взять на себя поставленную государством задачу руководства молодыми людьми.

Согласно иной точке зрения, классическую идею университета предложил английский кардинал Дж. Г. Ньюмен, рассматривавший ее в контексте появления университета в Средние века [20, с. 67–81]. По его утверждению, «университет – место, где обу-

чают универсальному знанию... У того, кто весь день занят передачей уже известного, едва ли останутся время или силы для получения нового знания... Задача университета состоит в том, чтобы интеллектуальная культура стала сферой его деятельности, его задача – формирование интеллекта». Под «универсальностью» знания Дж. Г. Ньюмен подразумевал максимально возможную широту преподавания свободных (либеральных) знаний. Любое ограничение этой широты, по его мнению, несовместимо со званием университета. Он предупреждал также, что специализация в высшем образовании, с одной стороны, способствует прогрессу, а с другой – ведет к сужению сознания индивида<sup>1</sup>.

Как особенную черту университетского знания Дж. Г. Ньюмен выделял его свободу, или либеральность. В данном случае слово «либеральный» выражает «особую идею, которая всегда была и вечно будет по причине неизменности сути человека, как выступает специфичной идея Прекрасного (также – Возвышенного, Комического, Трагического)»<sup>2</sup>. Либеральное образование и либеральные устремления являются упражнением души, рассудка, мысли. В противовес либеральному знанию, которому обучают в университете, Ньюмен выделял полезное, или утилитарное, знание, которое «преломлено в научную форму и приводит к тому или иному ремеслу либо завершается появлением механического процесса. Такое знание – прерогатива иных, нежели университет, образовательных институтов»<sup>3</sup>.

Следовательно, идея университета Дж. Г. Ньюмена исходит из представления о нем как учреждении, которое посредством накопления, сохранения и передачи универсального либерального (неутилитарного, неузкопрактического) знания обеспечивает обучающегося не столько профессией, сколько жизненными ориентирами, определенным мировосприятием. Основная миссия классического университета – обучение достижениям культуры, развитие интеллекта и духовности. Являясь кардиналом, Д. Ньюмен как представитель католической церкви свою идею университета обосновывал тем, что данная сфера общества была призвана сдер-

---

<sup>1</sup> Newman J. H. *The Idea of a University*. San Francisco, Rinehart Press, 1960. P. 32.

<sup>2</sup> Там же. P. 83.

<sup>3</sup> Там же. P. 84.

живать излишне амбициозных и властолюбивых представителей социума и, напротив, оказывать помощь и поддержку тем, кто, как это нередко случается, пасует перед более предприимчивыми и более удачливыми.

Если В. фон Гумбольдт миссию университета оправдывал интересами государства, то Дж. Г. Ньюмен – интересами церкви. Обе идеи (исследовательский университет В. фон Гумбольдта и интеллектуальный университет Дж. Г. Ньюмена) впоследствии оказали сильное влияние на развитие высшего образования, а также на дальнейший поиск идеи высшей школы.

Иначе «идея университета» рассматривалась в России в XIX в. Она представлена в известной работе Н. И. Пирогова «Университетский вопрос». Отечественные университеты в данный период времени оказались на пике социально-политической борьбы, поэтому Н. И. Пирогов называет их «лучшим барометром общества» и считает, что «прямое назначение наших университетов – быть маяками, разливать свет на большие пространства и потому стоять высоко и светить»<sup>1</sup>. Особый акцент сделан на воспитании нравственности: «Вся наша нравственность, правда, добро, свет – все учение. И учить, не воспитывая, не образуя, значило бы не учить, а делать что-то другое»<sup>2</sup>. Таким образом, Н. И. Пирогов ставил воспитание личности, способной оказывать позитивное влияние на развитие общества, выше исследовательских функций высшей школы (В. К. фон Гумбольдт) и создания интеллектуального общества (Дж. Г. Ньюмен).

В конце XIX – начале XX в., когда обострилась проблема соотношения элитарного и эгалитарного в образовании, идея университета приобрела новый смысл. Многие исследователи, рассуждая о социальной ответственности университетов, утверждали, что идеалы образования нивелируются его массовизацией. Их оппоненты, не отрицая важность высоких академических ориентиров, напротив, настаивали на большей включенности университетов в общественную жизнь, чему и служила их массовизация.

---

<sup>1</sup> Пирогов Н. И. Избр. пед. соч. / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. М., 1985. С. 346.

<sup>2</sup> Там же. С. 372.

Так, Э. Дюркгейм, обращая внимание на неизбежность специализации, а потому и массовизации университетского образования, связывал с ней развитие новой нравственности, когда «все будут сотрудничать для блага всех и каждого» [9, с. 378]. Данный вариант «идеи университета» заметно перекликается с ее этико-ориентированной трактовкой Н. И. Пирогова. Э. Дюркгейм не считал массовость высшего образования чем-то опасным для общества. Наоборот, массовое высшее образование, на его взгляд, способствует «массовой нравственности» населения.

Идею неразрывной связи университета с жизнью современного общества поддерживал М. Вебер. По его словам, личность должна «соответствовать “требованию дня” – как человечески, так и профессионально»<sup>1</sup>. Непременным условием развития личности являются объективные знания. «За всеми нынешними рассуждениями об основах образовательной системы в каком-то решающем месте скрывается один решающий фактор: борьба одного типа человека – “специалиста”, против другого – “образованного человека”. Эта борьба, пронизывающая даже наиболее укромные аспекты культуры, вызвана неудержимой бюрократизацией всех публичных и частных отношений господства и постоянно возрастающим значением специализированного знания» [15, с. 65–82].

Когда традиционные ценности разрушены, а новые еще не созданы, университеты, привлекая в свои стены массы, по мнению М. Вебера, обязаны формировать у будущей элиты европейского общества – ученых, политиков, предпринимателей – этику ответственности, ясное осознание того, что надо расплачиваться за последствия своих действий. Воспроизводить интеллектуальную элиту университет сможет, лишь обеспечив свою независимость от государства и академизм в преподавании. Под академизмом здесь понималась обязанность преподавателя отличать факт от ценности: преподаватель не должен вносить в аудиторию свои идеалы и убеждения; узкая специализация может иметь положительные результаты как с точки зрения концентрации усилий исследователей, так и с точки зрения мировоззренческой нейтральности пре-

---

<sup>1</sup> Вебер М. Избр. произведения: пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайдено. М., 1990. С. 735.

подавания. Миссию же университетов М. Вебер видел в сохранении интеллектуального единства как важнейшего фактора повышения устойчивости послевоенного мира<sup>1</sup>.

Несмотря на то, что у М. Вебера нет трудов, специально касающихся сферы образования и идеи университета, данные вопросы затрагиваются в некоторых его произведениях при рассмотрении бюрократии как особого типа легального господства, который требует особой деловой компетенции. Более того, как пишет исследователь, специализированное знание является основанием властных позиций бюрократии<sup>2</sup>. Речь идет о знании, полученном по особым правилам и документально подтвержденном, сертифицированном. Только индивиды, обладающие регулируемой квалификацией, могут быть приняты на службу<sup>3</sup>. «Билетом в мир человеческой карьеры» становится диплом, фиксирующий результаты экзаменов<sup>4</sup>. Утверждение бюрократии в различных сферах социальной жизни способствовало появлению личностного типа профессионального эксперта. Потребность бюрократических институтов в чиновниках, подготовленных особым образом, привела, считает М. Вебер, к модификации системы образования, которая в современном ему обществе формировалась уже в соответствии с запросами рациональной бюрократии. Бюрократическое господство, основанное на знаниях и квалификации, нуждалось в системе образования, с одной стороны, обеспечивающей профессиональную подготовку экспертов, с другой – дающей подтверждение квалификации в виде образовательных аттестатов, сертификатов или патентов, получаемых в результате успешно сданных специализированных экзаменов. Таким образом, речь идет об особой подготовке чиновников, которые представляются как новая элита государства.

Весьма категоричен в отношении классического высшего элитарного образования Т. Веблен, называвший его достоянием празд-

---

<sup>1</sup> Вебер М. Избр. произведения. М., 1990. С. 735.

<sup>2</sup> From Max Weber: Essays in Sociology / Translated, edited, and with an introduction by H. H. Gerth and C. Wright Mills. N. Y: Oxford University Press, 1946. P. 235.

<sup>3</sup> Там же. P. 196.

<sup>4</sup> Вебер М. Избр. произведения. М., 1990. С. 727.

ных классов: оно расточительно, архаично и содержит в себе «комплекс фантастических ненужностей». Между тем перспектива у современного человека, с точки зрения ученого, одна – в развитии «инстинкта мастерства», в его естественной реализации в процессе свободного творческого труда<sup>1</sup>. Поэтому смысл образования, по Т. Веблену, в способствовании более легкому приспособлению людей к экономической ситуации, в которой они живут. Университет, согласно его теории, должен не просто встраиваться в социально-экономическую структуру общества, но и воспитывать личность, способную адаптироваться к современной социальной системе.

В русле общей идеи воспитания «для жизни в существующем обществе» высказывался К. Мангейм<sup>2</sup>. Он, осознав силу влияния на народ идей фашизма, настойчиво выступал против нейтральной позиции академической науки. Для Мангейма образование – это, по сути дела, «недогматический тренинг ума, позволяющий человеку возвышаться над событиями, а не слепо подчиняться их ходу»<sup>3</sup>. Лишь образованный ум в состоянии увидеть истину. Не любование абстрактной истиной должен воспитывать университет, а социально активную личность, способную отстаивать свои позиции на основе ясного понимания сути происходящего в обществе. Идею университета К. Мангейм напрямую связывал с воспитанием законопослушных граждан, а также с вытеснением идей фашизма из общественного сознания.

Проблему разделения университетского обучения на массовое и элитарное и в связи с этим формирование новой идеи образования поднимал и Х. Ортега-и-Гассет, который указывал на то, что первичная функция университета – овладение фундаментальными с точки зрения культуры дисциплинами. Идеальный университет, где главный факультет – факультет культуры, призван знакомить студентов с культурными традициями прошлого на основе анализа конкретных исторических условий, сформировавших эти традиции. Обыкновенный человек должен стать хорошим профессиона-

---

<sup>1</sup> Веблен Т. Теория праздного класса: пер. с англ. / общ. ред. В. В. Мотылева. М., 1984.

<sup>2</sup> Мангейм К. Диагноз нашего времени: пер. с нем. М., 1994.

<sup>3</sup> Там же.

лом и совсем не обязательно для него быть ученым, поэтому научные исследования не входят в число основных функций университета. В университетских стенах нужно воспитывать профессионала – не просто знающего, а культурного, осмыслившего свое профессиональное и жизненное предназначение. Университет должен «сделать из среднего человека хорошего специалиста»: медика, судью, преподавателя. Но обучение профессии – это еще и воспитание личности профессионала. В силу этого необходимо не столько стремиться к сверхточному преподаванию, например, физиологии, сколько обдумывать всерьез, «что представляет из себя сегодня хороший врач, каким должен быть образцовый медик» [17].

Х. Ортега-и-Гассет развенчивает надежды Э. Дюркгейма относительно массового воспроизводства «нравственных специалистов», утверждая, что элиты уже стали пополняться «массовыми людьми». Они не признают авторитетов, довольны собой, стремятся к спокойной комфортной жизни. Такого «специалиста» нельзя назвать образованным человеком, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность. Но беда в том, что и в этих неизвестных ему вопросах он ведет себя с амбициями, присущими знатоку и специалисту. Этот человек, оставаясь массой, хочет занять место элиты. Человек же элиты всегда чувствует внутреннюю потребность обращаться к чему-то высшему, сакральному. Он постоянно предъявляет высокие требования к себе и чувствует свою ответственность перед обществом [14].

По определению А. Флекснера, который провел сравнительный анализ американских, английских и немецких высших учебных заведений в первой половине XX в., университет является общественным институтом, сознательно нацеленным на передачу знаний, решение проблем, критическую оценку деятельности и обучение человека на действительно высоком уровне<sup>1</sup>. Под влиянием Нового времени у университетов возникла потребность в большом числе высококвалифицированных кадров, что привело к появлению важнейшей характеристики – массовости высшего образования. Официально была признана сервисная функция университе-

---

<sup>1</sup> Flexner A. Universities: American, English, German. N. Y.: Oxford Univ. Press. 1930. IX.

тов, которая значительно повлияла на изменение системы их ценностных ориентаций и расширение пространства развития<sup>1</sup>.

Идею «современного университета» А. Флекснер видел в объединении прогрессивного обучения с исследованием. Он негативно оценивал многопрофильность обучения, потому что полагал, что это ведет к утрате качества, и отвергал возможность обретения нового импульса к развитию высшей школы через увеличение социальных функций университета при сохранении основных ценностных ориентаций университетского образования и объединение в образовании количества и качества.

Исследовательскую функцию университета вслед за В. фон Гумбольдтом и А. Флекснером подчеркивал К. Ясперс: университет – «место, где культивируется самосознание эпохи» [7], школа особого рода, первейшая задача которой – исследования, второй же задачей является обучение, так как знание истины нужно передавать. В свою очередь, исследование и обучение обеспечивают развитие интеллектуальной культуры. Следовательно, цель деятельности университета тройственна: исследование, передача знания (образование) и культура [23].

Подробно идеи К. Ясперса раскрывает О. Шпарага. Она заостряет внимание на том, что для него в «идее университета» главное – *совместное* исследование преподавателей и студентов:

- во-первых, задача университета – не в том, чтобы снабдить студента определенными знаниями, а в том, чтобы *научить его участвовать в исследовании*;

- во-вторых, преподаватель и студент – два практически равноправных участника диалога. Различие между ними заключается в том, что преподаватель, в особенности на первых порах, является *ведущим*. Однако, несмотря на это отличие, сходства преобладают, так как и тот, и другой в равной мере ответственны за свои исследовательские проекты: за постановку их целей и задач, выбор пути и материала, за их результаты. Студент и преподаватель – участники диалога, или *расширяющейся коммуникации*: именно в процессе столкновения их аргументаций на всех этапах исследования и возникает знание, которое остается открытым для последующего обсуждения;

---

<sup>1</sup> Flexner A. Universities. N. Y.: Oxford Univ. Press. 1930. IX.



• в-третьих, открытое, совместное и одновременно *личностное* исследование является не просто элементом образования и получения нового знания, а *элементом самой жизни*, причем как индивидуальной, так и коллективной.

Принципиальное право и обязанность студента проводить собственное исследование вместе с профессорами и другими студентами, по мнению К. Ясперса, есть предпосылка и гарант формирования открытого поля дискуссий (=дискурсивности), которые и образуют содержание социальной жизни, или выступают ее политическими (в исконном смысле!) векторами.

К. Ясперс подчеркивал, что любой университет должен принадлежать своему народу и вместе с тем оставаться интернациональным. Ученый фактически обобщил основные предшествующие исследования и варианты выражения идеи университета и предложил модель, к которой стремятся многие современные вузы, – объединение функций и исследовательского института, и профессиональной школы, и культурного центра [22].

Совместное достижение знания единой университетской корпорацией обучающихся и обучающихся, сближение их ценностных ориентаций как важнейшие особенности идеального университета поддерживал М. Хатчинс. В его понимании университет – мыслящее сообщество, призванное решать интеллектуальные проблемы, что становится условием сохранения его целостности, устойчивости внутренних и внешних связей. Однако Хатчинс заявлял, что идея университета никогда не получит реального воплощения – ее надо рассматривать как идеал, к которому можно только стремиться. В 1953 г. была опубликована его книга с красноречивым названием «Университет Утопии»<sup>1</sup>. Автор обращается к трудам Дж. Г. Ньюмена и выделяет три основные угрозы для американского университетского образования: индустриализацию, специализацию и философские различия. Он призывает отказаться от всего, что мешает интеллектуальному развитию и отрицает сервисную функцию (А. Флекснер), которая превращает университеты в не что иное, как ремесленные училища или бедные школы торговли. А специализация лишает учащихся возможности общаться

---

<sup>1</sup> Hutchins R. M. The University of Utopia. Chicago, 1953. IX.

с другими студентами за пределами своей области. При этом М. Хатчинс фактически выступает за изоляцию университета от внешнего мира, рассматривая влияние последнего как негативное, что объясняется серьезным политическим давлением на ученых, которое существовало в США в 1940–1950-е гг.

В конце XX – начале XXI в. одни из исследователей вслед за М. Хатчинсом утверждают, что университет и его идея утопичны, признают кризис высшей школы (К. Керр), упадок (Б. Ридингс), «крушение идеи университета» (Ю. Хабермас), даже его гибель (Р. Барнетт); другие продолжают осуществлять поиск идеи университета для нового постиндустриального общества (Д. Белл, Ж. Деррида, К. Керр), причем многие связывают ее с переходом высших учебных заведений в новую – предпринимательскую – нишу (Г. Каррье, К. Керр, Б. Кларк).

Все более разрастающиеся университеты (К. Керр именует их мультиверситетами) – это особые интеллектуальные города, которые для окружающего социокультурного пространства играют нередко главенствующую роль<sup>1</sup>. К. Керр в работе «Цели университетов»<sup>2</sup> представил новое видение университета, ориентирующегося на служение обществу, нации, региону и производящего не только знания, но специалистов, необходимых для бизнеса, промышленности, сферы услуг и обладающих этим знанием. Для описанного феномена был введен термин «университетский комплекс», который рассматривается как основной экономический ресурс общества, определяет направления общественного и интеллектуального развития, служит инструментом достижения национальных целей, выступает как ведущий социальный институт и обладает сложным механизмом управления всеми своими подразделениями. «Идея комплексности» с ориентацией на культурную и сервисную функции, по мнению К. Керра, способствует расширению пространства университета.

В продолжение идей К. Керра одной из актуальных и популярных моделей университета, предложенных сообществу для обсуждения в последние десятилетия в связи с развитием рыночных отношений и все более глубоким их проникновением в высшую школу,

---

<sup>1</sup> Kerr C. A. Critical Age in the University World // Europe Y. of. Ed. Abington, 1987. Vol. 22. № 2.

<sup>2</sup> Kerr C. The Uses of the University. N. Y.: Harper & Row, 1963. VIII.

стала модель «предпринимательского университета» Б. Кларка. К основным чертам такого университета он относит создание усиленного управленческого ядра; формирование дискретной (диверсифицированной) финансовой базы; формирование расширенной периферии развития университета; стимулирование академического ядра; широкое распространение и утверждение в университетском сообществе предпринимательских убеждений и ценностей [24].

Подобную же модель Г. Каррье называет прагматическим университетом, в котором задачи воспроизводства культуры, продуцирования духовных ценностей и поиска истины отходят на второй план [11]. Функция университета сводится к предложению востребованных обществом образовательных и научных «продуктов». Эта модель ориентирована на такие не свойственные классическим университетам виды деятельности, как коммерция, сервис, предпринимательство. Следствием взрывного развития технологий является постоянное расширение номенклатуры специальностей. Чтобы соответствовать меняющимся кадровым потребностям государства и бизнеса, вузам необходимо гибко и быстро реагировать на эти запросы путем трансформации образовательных программ. Такие возможности обеспечиваются особенностями устройства прагматического университета.

Образец прагматической модели – университеты, создаваемые по заказу и под покровительством крупных корпораций. Целевой набор студентов и их подготовка осуществляются здесь в малых группах, характерной является узкая профессиональная специализация, учебные планы меняются в кратчайшие сроки в соответствии с потребностями корпоративных учредителей. Примером этой модели может служить Университет технологии Твента в Нидерландах, осуществляющий подготовку высококвалифицированных кадров для нужд промышленности, адаптируя предпринимательский подход на всех уровнях своей деятельности: в образовательных практиках, исследовательской работе, принятии управленческих решений. Предпринимательский подход университет использует в прямом смысле слова, т. е. зарабатывает деньги<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ответ Твента: структура предпринимательского университета в Голландии // *Alma mater*. 1999. № 2.

Предпринимательский или прагматический университет отвечает требованиям настоящего времени: он формирует структуру общества, соответствующую сложившейся экономической ситуации. Такая модель очень долгое время неплохо работала в Соединенных Штатах Америки, однако именно она и послужила одной из основных причин кризиса в образовании: получение дохода для высшего образования превратилось в главную цель, отодвинув на задний план науку. К тому же высшее образование стало доступным для групп населения с низким социальным происхождением, что вынуждает снижать требования при отборе студентов, соответственно, падает качество образования.

В последнее время заметно расширились функции университета в области фундаментальных научных исследований; обеспечении потребностей общества в высококвалифицированных кадрах; развитии общего образования. Д. Белл считает, что университет постепенно приобретает статус ведущего социального института, так как основой экономики в постиндустриальном мире являются информация и знание (в противовес индустриальному обществу, где главенствовали капитал и труд). Если до сих пор определяющим критерием социальной стратификации выступала собственность, то теперь ее замещают уровень знания и образования человека. Классовое деление сменяется профессиональным: люди делятся не на богатых и бедных, но на более или менее компетентных, образованных или необразованных. Формируется меритократия (от английского «merit» – заслуга) – группа индивидуумов, занимающих высокое социальное положение, обусловленное исключительно интеллектуальным потенциалом и способностью генерировать новое знание. Особая роль в этом процессе отводится университетам [2].

Занимаясь поисками миссии, сущности и оправдания деятельности университетов, Ж. Деррида призывает сдержанно относиться к их профессионализации: «Желая освободить Университет от “полезных” программ или задач профессиональной подготовки, мы вполне можем – хотим мы того или нет – подчинить его другим целям, не столь явным; мы можем воссоздать фигуры кастовой, классовой или корпоративной власти». Университет должен умело сочетать в себе «идею разума» (И. Кант) как основание и професси-

ональную подготовку студентов. Ж. Деррида видит его как некий дополнительный корпус людей, которых общество то заботливо размещало вне себя, то ревниво укрывало внутри себя, хотело и эмансипировать, и контролировать. Университет же выступал и выступает хранителем, стражником в периоды «кризиса», упадка или обновления общества, он объединяет в себе как «зов памяти», так и шансы на будущее [6].

В отличие от Ж. Деррида, Р. Барнетт уверяет, что «западный университет умер», поскольку в современном мире отсутствует понимание того, чему он должен служить. Невозможно вернуть уклад жизни, при котором было вполне ясно, что мы собой представляем. Утрачены традиции, которых мы могли бы придерживаться; все приходится начинать заново. В условиях непредсказуемой реальности университету нужна радикальная перестройка, осознание новых задач и определение новых целей. «Подготовка человека к жизни в этом мире есть часть вызова, брошенного университету», – отмечает Барнетт. Университет сегодня призван не только приумножать схемы понимания мира, но и учить более или менее комфортной жизни в условиях тотальной неопределенности, возникающей не без его помощи и усилий. Ведь сам университет порождает сверхсложность, поэтому обязан научить нас с ней жить. Таким образом, говоря о смерти университета, исследователь имеет в виду прежде всего социальный институт, но не ту общественную роль, которую он играет [1].

Одни из наиболее резких суждений по поводу судьбы высшей школы принадлежат Б. Ридингсу («университет в руинах»). Университет для него – не простой инструмент государственной политики, но воплощение мысли как действия, как стремления к идеалу. В этом состоит его неразрывная связь с государством, так как государство и университет – две стороны одной монеты. Последний стремится воплотить мысль как действие; а первый – реализовать действие как мысль, как идею нации. Государство берет под свою защиту деятельность университета, хранящего мысль государства. И оба они пытаются реализовать на практике идею национальной культуры [18].

Б. Ридингс выдвигает собственную альтернативную модель университета – «сообщество несогласия», где преподавание нечто

большее, чем простая передача научного знания и воспроизводство системы мышления. В основе образования должен лежать диалог, сущность которого в осмыслении социальной связи, но без привязки к объединяющей идее (культура или государство). С точки зрения управления, новый университет представляет собой пространство конфликтов, разрешать которые необходимо, используя новые конструктивные возможности.

«Институция сохраняет свою способность функционировать до тех пор, пока она воплощает в жизнь присущую ей идею» [21]. К позиции, что идея университета мертва, склоняется Ю. Хабермас. Университет должен быть противовесом тенденциям, угрожающим стабильности и развитию общества. В наши дни его задача – формировать профессионала нового типа, а именно профессионала-интеллекта, способного посредством усвоенных ценностей, приобретенных знаний и навыков противостоять энтропийным процессам в обществе. Однако современный университет не способен на это.

Далеко не все представители российской университетской общественности считают справедливыми рассуждения о гибели университета и особо акцентируют его культуuroобразующее, цивилизационное и даже нациообразующее значение. «Университеты никогда не умирают, – подчеркивает В. А. Садовничий, – поскольку являются, прежде всего, порождением и воплощением духа и интеллекта своей нации. Исчезнет она – исчезнут и ее университеты... Пока живут университеты, живет и нация. Поэтому-то университеты и являются в цивилизованных странах национальным достоянием» [19].

Данную мысль развивает С. З. Гончаров: «Во-первых, высшее образование позволяет личности понимать объективные закономерности природной, социальной и духовной реальности и изменять реальность на основе закономерностей, используя интеллектуально емкие технологии. Во-вторых, высшее образование включает в свой состав содержание всеобщее (креативно-антропологическое) и особенное (профессиональное)... В-третьих, высшее образование позволяет личности быть не только профессионально компетентной, но и социально-компетентной – понимать целевое назначение социальных институтов, норм и отношений, верно ори-

ентрироваться в социальной системе организации и управления, овладевать личностно развивающими технологиями, быть сознательным субъектом социальных процессов» [5].

Современные российские исследователи, соглашаясь с западными коллегами в том, что высшая школа находится в продолжительном кризисе, строят свои прогнозы ее дальнейшего развития и занимаются поисками ее новой миссии<sup>1</sup>, которая, с одной стороны, должна содержать иное, по сравнению с прежним, оправдание существования университета, с другой – быть нацелена на сохранение существующих традиций. Экспертами было предложено четыре основных варианта миссии высшей школы:

1) «кузница кадров», где готовятся высококвалифицированные специалисты для отраслей экономики;

2) «институт развития общества» (страны, региона), продукция которого – стратегии развития, технологические решения, проекты, новые виды деятельности;

3) «институт социальной стабильности», обеспечивающий занятость молодежи, педагогов, а в будущем – растущего числа пенсионеров, часть которых снова станет студентами;

4) «каркас когнитивного общества», формирующий интеллектуальный потенциал страны (исследовательские, проектные, управленческие и др. компетенции) для перехода к экономике знаний<sup>2</sup>.

Перечисленные варианты отражают разное состояние общества. Если в индустриальном мире миссия университетов – «кузница кадров», то в постиндустриальном (когнитивном) – «каркас когнитивного общества», обеспечивающий его развитие. Периоду же «межвременья», наблюдаемого сейчас, соответствует сохранение социальной стабильности. Эксперты сходятся во мнении, что миссия высшей школы должна быть в любом случае «опережаю-

---

<sup>1</sup> Постиндустриальный переход в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг Северо-Запада Российской Федерации: доклад фонда «Центр стратегических разработок «Северо-Запад». СПб., 2005; Размышления о реформе российского образования: доклад на междунар. науч. конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры», посвященной 70-летию воссоздания философского факультета в структуре МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2011, и др.

<sup>2</sup> Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад. Красноярск, 2012. С. 47.

щей» по отношению к обществу, а не просто соответствовать его текущим нуждам и запросам. Вообще история университета как социокультурного феномена показывает, что не существует какой-то одной на все времена миссии высшей школы – она меняется в зависимости от требований и нужд общества. В связи с этим большой интерес, на наш взгляд, представляет функциональный анализ миссии университета.

В проекте Кодекса профессиональной этики образовательного сообщества от лица Союза ректоров сформулировано видение ближайшей и отдаленной перспектив высшей школы в России и ее предназначение: «Современная научно-образовательная деятельность рассматривается представителями образовательного сообщества через выражение исконной миссии российского образования – “просвещение народа и служение Отечеству”»<sup>1</sup>. Такое понимание сути деятельности высшей школы лицами, которые в данное время являются ее руководителями, демонстрирует то, что она до сих пор находится под жестким контролем государственных властей.

Итак, сейчас сложились несколько основных подходов к изучению феномена высшей школы, один из которых связан с поиском точной трактовки идеи (миссии, предназначения, сущности) университета: осуществление научных исследований (В. К. фон Гумбольдт, К. Ясперс); формирование интеллектуальной элиты общества (Дж. Г. Ньюмен, М. Вебер); создание нравственного общества (Н. И. Пирогов, Э. Дюркгейм); развитие и воспроизводство культуры (Х. Ортега-и-Гассет); подготовка большого числа высококвалифицированных кадров (А. Флекснер); выполнение предпринимательских функций (Б. Кларк, Г. Каррье); воспроизводство социальной структуры общества (Ж. Деррида).

Анализ современных процессов, работ Р. Барнетта, Ж. Деррида, Б. Ридингса, Ю. Хабермаса, прогнозы российских исследователей позволяют констатировать наличие кризиса в сфере высшего образования как социального института, для которого не существует надисторическая, всегда истинная, вечная и единая идея (миссия). Многообразие версий идеи университета (высшей школы) связано с их конкретно-исторической и биографической обусловленностью,

---

<sup>1</sup> Постановление Совета Российского Союза ректоров от 25 июня 2012 г. № 3 «Проект кодекса профессиональной этики образовательного сообщества».



объединяет же все версии идеалистическая (платонистская, эссенциалистская) позиция тех, кто их выдвигает. Однако более продуктивным нам представляется историко-релятивистский подход, согласно которому высшая школа – явление гибкое и адаптирующееся к требованиям той или иной эпохи. Декларация идеи университета меняется в соответствии с обновлениями запросов общества. Учет этих запросов, конструирование и реконструкция функционального ответа высшей школы на них видится нам более перспективным направлением исследования, нежели платонистские медитации и умозрения в духе феноменологии Э. Гуссерля, тенденциозно организующей историческую ретроспективу. И еще: во всех имеющихся вариантах «идеи университета» на первый план выдвигается какая-либо одна из выполняемых социально-значимых функций высшей школы. Их обзор мы продолжим в следующей статье.

### Литература

1. Барнетт Р. Осмысление университета // Образование в современной культуре: альманах сер. «Университет в перспективе развития». Центр проблем развития образования Белорус. гос. ун-та / под ред. М. А. Гусаковского. Минск: Пропилеи, 2001.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М., 1999. С. 334–335.
3. Верже Ж. Средневековый университет: учителя // *Alma mater*. 1997. № 2. С. 43–46; № 4. С. 33–36; № 5. С. 36–40.
4. Волосникова Л. М. Академическая свобода: генезис, юстификация, конституционализация: моногр. М.: Юрист, 2006.
5. Гончаров С. З. Логика мышления и аксиология сердца / Рос. филос. о-во и др. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2006. С. 472–473.
6. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // *Отечественные записки*. 2003. № 6.
7. Долженко О. Очерки по философии образования. М., 1995. С. 206–207.
8. Душин О. Э. Университеты и власть // Образование и насилие: сб. ст. / под ред. К. С. Пирогова. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2004.
9. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1990.

10. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университета в европейской культуре. М., 1994.

11. Каррье Г. Культурные модели университета // *Alma mater*. 1996. № 3.

12. Куренной В. Университетская корпорация // *Неприкосновенный запас*. 2006. № 4–5.

13. Ладыжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации: моногр. Ижевск, 1992.

14. Латыш Н. И. Идея университета в контексте современной цивилизации // *Идея университета: парадоксы самоописания: сб. материалов 3-й Междунар. науч.-практ. конф. «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению»*, 29–30 апр. 2002 г., Минск / под ред. М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова. Минск.: БГУ, 2002. 244 с.

15. Ле Галь Б., Сулье Ш. Реформа управления университетами и актуализация спора факультета во Франции // *Laboratorium*. 2009. № 1. С. 65–82.

16. Ле Гофф Ж.. Университеты и государственная власть в Средние века и эпоху Возрождения // *Другое Средневековье. Время, труд и культура Запада*. Екатеринбург, 2000.

17. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // *Отечественные записки*. 2002. № 2. С. 125–130.

18. Ридингс Б. Университет в руинах // *Отечественные записки*. 2003. № 6.

19. Садовничий В. А. Россия. Московский университет. Высшая школа. М., 1995. С. 45.

20. Строгеецкая Е. В. Идея и миссия современного университета // *Вопр. образования*. 2009. № 4. С. 67–81.

21. Хабермас Ю. Идея университета // *Вестн. высш. шк.* 1994. № 4. С. 25.

22. Шпарага О. Идея университета в Беларуси – Европейский гуманитарный университет. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.nmn.by/articles/280604/univer.html>.

23. Ясперс К. Идея университета / пер. с нем. Т. В. Тягуновой; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск.: БГУ, 2006. 159 с.

24. Clark B. R. *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation* / B. R. Clars // *Issues in Higher Education*. Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science, 1998.