

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

О. В. Шмурыгина

**ВЫСШАЯ ШКОЛА В ПРОЦЕССАХ ОБЩЕСТВЕННОГО
ВОСПРОИЗВОДСТВА:
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ**

Монография

Екатеринбург
РГППУ
2020

УДК 378.01
ББК Ч448в
Ш 75

Шмурыгина, Ольга Владимировна.

Ш 75 Высшая школа в процессах общественного воспроизводства: социально-философский анализ: монография / О. В. Шмурыгина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 147 с.
ISBN 978-5-8050-0685-3

.Представлены причины и основания активного влияния высшей школы на процессы общественного воспроизводства, в том числе в условиях ее современной массовизации и, как следствие, удаления от источников и носителей официальной власти. Обобщены основные социально-философские подходы к феномену высшей школы, в том числе представленные традицией дискуссионного осмысления идеи (миссии, сущности) университета.

Предназначена специалистам в области высшего образования, а также широкому кругу научных работников, аспирантам и студентам вузов педагогических направлений подготовки.

УДК 378.01
ББК Ч448в

Рецензенты: доктор философских наук, профессор А. И. Матвеева (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»); доктор философских наук, профессор А. Г. Кислов (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0685-3

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2020

Введение

Высшая школа России переживает период масштабных и разнонаправленных перемен, при этом, по большинству оценок, пребывая в глубоком кризисе. В то же время она продолжает оказывать воздействие на самые различные стороны жизни современного социума. Поэтому не только для нее самой актуальны вопросы ее существования и развития, а также результаты их научного анализа и философского осмысления.

По мнению П. Ю. Уварова [176], кризисные явления университетов – это их естественное состояние со времен своего зарождения и до сегодняшнего дня. Так, профессора современных университетов с грустью вспоминают сильную советскую школу, советские ученые гордились наследием дореволюционных императорских университетов, деятели последних идеализировали либеральный университетский устав середины XIX в., а авторы этого устава, в свою очередь, считали подлинными университетами только старые университеты Европы, по образцу которых, и, прежде всего, в соответствии с классической гумбольдтовской моделью, формировались первые университеты в России. И в самом деле продолжительные и масштабные перемены, происходящие в высшей школе практически всех современных стран, говорят в пользу той версии, что явление это отнюдь не только российское, и не только постсоветское.

Высшая школа – такая социальная сфера, которая объединяет прошлое (воспроизводство культуры и ее носителей), настоящее (адекватная и эффективная ориентация человека в реалиях современной жизни) и будущее (производство нового знания, а соответственно и развитие науки, культуры в целом, а также производство новых высококвалифицированных профессионалов и просто людей наступающего будущего). Уже этого достаточно для признания фундаментального значения высшей школы, требующего концептуальной, социально-философской рефлексии.

Использование в научной литературе различных терминов, обозначающих понятие «высшая школа» (например, «высшее образова-

ние», «высшее учебное заведение», «университет», «высшая школа»), с одной стороны, говорит о многоаспектности рассматриваемого явления, с другой – вызывает путаницу в его осмыслении, что требует некоторого разъяснения.

Под «высшим» образованием, как и под «образованием» вообще понимаются и его процесс, и результат, и их единство, а иногда еще и условия, институты, целая социально-институциональная подсистема, включающая в себя специальные организации, учреждения (учебные заведения) с работающими в них педагогами и иными специалистами. Оценочный эпитет «высшее» означает место данного типа образования по отношению к другим, предшествующим ему и хронологически в процессе освоения индивидом, и по своему социальному значению типам образования.

Высшие учебные заведения вместе с соответствующими органами управления, в том числе государственными и муниципальными, а также обеспечивающими это управление нормативными правовыми актами и организационно-распорядительными документами объединены в систему высшего образования, которая обычно и именуется «высшая школа». Этот термин используют и в отношении всей системы, и в отношении отдельного вуза.

Сами вузы могут подразделяться на виды (так, в современной России это университеты, академии, институты), различаться своей организационно-правовой формой (например, быть государственными бюджетными, государственными автономными, частными, принадлежащими общественным организациям и др.), иметь иные отличия (например, являться федеральными университетами, национальными исследовательскими университетами, корпоративными университетами и др.).

В различных государствах существует своя структура вузов. Например, во Франции это университеты и высшие школы, в Великобритании – университеты, колледжи, институты, в Германии – университеты и вузы прикладных наук. При этом во всех странах обязательно присутствует университет в продолжение традиций первых высших учебных заведений, образованных еще в Средневековье, как форма

свободного объединения преподавателей и студентов для проведения совместных исследований, которые первоначально во многом ограничивались изучением античного наследия.

В настоящее время в Российской Федерации университет – это вуз, который соответствует определенным аккредитационным показателям (таким, как процент штатных преподавателей, процент преподавателей с учеными степенями и званиями, число направлений и специальностей, по которым ведется подготовка, наличие диссертационного совета и т. д.). В большинстве же зарубежных государств университет – это высшее учебное заведение, предоставляющее фундаментальную подготовку профессионалов по нескольким обширным направлениям, в основе которой находится проведение научных исследований. В противоположность им ставятся вузы, осуществляющие подготовку профессионалов высшего уровня, но ориентированных на практическое применение полученного образования (это могут быть высшие профессиональные школы, колледжи, институты и т. д.).

Высшая школа (сначала в виде появившихся в Западной Европе средневековых университетов, затем разнообразных учебных заведений) заняла чрезвычайно значимую «нишу» трансляции, воспроизводства и производства наиболее важных для социума достижений культуры и знаний, а точнее, их носителя и творца – человека. Причем, нацелена она как в прошлом, так пока и в настоящем на воспроизводство и производство элиты – иногда в узком, иногда в широком смысле этого слова. Но в последние десятилетия положение высшей школы во всем мире резко изменилось. А социально-экономические трансформации российского общества в конце XX – начале XXI вв. усугубили многими болезненно переживаемые перемены в отечественной высшей школе, профессиональной структуре общества, социальной структуре в целом.

В частности, высшая школа стала доступной самым широким социальным кругам («улица пришла в университет»), и от одной только массовизации диверсифицировались ее организационно-правовые формы, программы, технологии обучения и др. Будучи изначально и традиционно явлением элитарным, высшая школа довольно близко со-

прикасалась с официальными властями, испытывая их непосредственное влияние и влияя на них, прежде всего, на межличностном уровне. Массовая же высшая школа неизбежно удаляется от власти, теряя возможности непосредственного и персонифицированного влияния на нее.

Выяснение роли высшей школы в процессах общественного воспроизводства представляется актуальным как с точки зрения осмысления характера современного социума, в том числе в России, так и с точки зрения формирования стратегий дальнейшего развития высшей школы, включая обоснование государственной образовательной политики. Оно проливает дополнительный свет на способ существования социальной реальности, универсальные законы ее строения, функционирования и саморазвития.

Вопросы развития высшей школы во все времена ее существования привлекали внимание ученых, рассматривающих данное явление как социальный институт, как функцию общества, как один из уровней системы образования и т. д. Не последнюю роль в этом играло и то, что сами ученые, как правило, непосредственно принадлежали к этой системе. Например, Г. Е. Зборовский выделяет четыре основных подхода к исследованию образования: педагогический, философский, экономический, социологический [60]. Кроме названных им подходов к исследованию образования можно также выделить психологический, правовой, антропологический, исторический и др. Эти подходы представляют исследования таких классиков и современных авторов, как Л. М. Андрюхина, Ю. Р. Вишневецкий, Б. С. Гершунский, С. И. Гессен, С. З. Гончаров, А. К. Ключев, Л. Н. Коган, Я. А. Коменский, В. С. Леднев, А. В. Меренков, Л. А. Мясникова, В. Я. Нечаев, Г. Ноль, И. Г. Песталоцци, А. А. Попов, А. С. Порожняков, Л. Я. Рубина, А. Смит, В. В. Спасская, Д. Стюарт, А. Флинтер, В. Т. Шапко и др.

Большое значение для осмысления роли, которую высшая школа играла и играет в развитии общества, имеет исторический анализ возникновения и развития университетов, в разное время осуществленный А. Ю. Андреевым, Ж. Верже, Л. М. Волосниковой, Ж. Ле Гоффом, О. Э. Душиным, В. Роугом и др. Они отметили основные харак-

теристики университета, которые сохранились в отношении высшей школы до настоящего времени, а также особое внимание в своих работах эти исследователи уделяли взаимодействию университетов с государственной, муниципальной (городской, коммунальной) и церковной властями. В связи с этим нельзя не отметить исследование Л. М. Волосниковой, которая рассмотрела истоки и государственное закрепление академической свободы университетов на протяжении всего их существования вплоть до современного социально-правового положения вузов.

Историко-генетический подход раскрывает состояние различных аспектов высшей школы в разные периоды, особенности ее взаимодействия с другими общественными образованиями, но только исследования, связанные с поиском или отстаиванием «идеи университета» (или его «миссии», «сущности») позволяют говорить о выходе на философский уровень осмысления. Подобные исследования проводились такими авторами, как Д. Белл, М. Вебер, Т. Веблен, В. К. фон Гумбольдт, Э. Дюркгейм, Дж. Дьюи, И. Кант, К. Керр, Я. А. Коменский, Н. С. Ладыец, М. В. Ломоносов, Н. А. Льюри, К. Мангейм, В. В. Миронов, Л. А. Мясникова, Д. Ньюмен, Х. Ортега-и-Гассет, Б. Ридингс, А. Флексер, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Р. Хатчинс, К. Ясперс и др.

Тема общественного воспроизводства, в свою очередь, тоже привлекала немало внимания представителей всех социальных наук. Общественное воспроизводство является комплексным феноменом, потому его научное осмысление не может не быть междисциплинарным. Для раскрытия этой темы по сложившейся традиции, прежде всего, предполагается анализ воспроизводства с экономической точки зрения. Одним из первых представителей экономической теории воспроизводства является А. Смит [167], который рассматривал человека в качестве основной производительной единицы хозяйственного процесса.

Особую смысловую нагрузку концепт общественного воспроизводства несет в марксистской парадигме, потому и отечественные исследователи уделили ей значительное внимание и внесли в ее разработку весьма заметный вклад (В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзон, К. Х. Мом-

джян, Ю. К. Плетников, Ю. И. Семёнов, А. Г. Спиркин и др.). Но этой темой занимались и занимаются также авторы, дистанцирующиеся от марксизма. Одни из них (С. Л. Брю, И. В. Грузков, В. Н. Грузков, Э. Дж. Долланд, К. Р. Макконнелл, А. Маршалл, Л. Туроу, П. Хейнс и др.) говорят об общественном воспроизводстве как о процессе накопления человеческого капитала в виде интеллектуальных способностей, полученных, прежде всего, через формальное обучение. Другие (Дж. Коулмен, Р. Патиэм и др.) под общественным капиталом понимают, главным образом, совокупность социальных отношений. Но и они особую роль в процессах общественного воспроизводства отдают системе образования вообще и высшей школе в частности. И все же основное свое внимание они уделяли и уделяют все-таки сфере экономического производства и воспроизводства и не конкретизируют свое видение функций высшей школы в общественном воспроизводстве.

Поэтому большое значение для исследования проблематики, которой посвящена данная работа, приобретает концепция П. Бурдьё о четырех группах капитала (экономического, культурного, социального, символического) и соответствующих им процессах воспроизводства. Обеспечение общественного воспроизводства П. Бурдьё рассматривает как одну из основных функций системы образования и делает особый акцент на воспроизводстве системой образования социального неравенства, которое влечет за собой неравномерное распределение власти и ресурсов.

Дополняет концепцию П. Бурдьё предложенная Э. Гидденсом теория структуризации, согласно которой в основе воспроизводства общества находятся отношения власти и господства, складывающиеся между социальными институтами, социальными группами. Но эта теория лишь в малой степени затрагивает функции высшей школы.

Функционалистская характеристика высшей школы обнаруживает себя в исследованиях ее как социального института. Например, Т. Веблен в своей теории акцентировал внимание на том, что высшая школа как любой социальный институт, призванный сохранять и воспроизводить наследие прошлого, не отвечает требованиям настоящего времени. Т. Парсонс развернул концепцию образовательной рево-

люции, в ходе которой высшее образование, выполняя свои основные функции, должно стать одним из самых важных социальных институтов, оказывающим влияние на все общественное развитие. Р. Мертон выделил у института образования кроме явных функций еще латентные, проявляющиеся в формировании, а точнее в подтверждении существующего социального *status quo* человека из поколения в поколение.

Все эти исследования рассматривают институт высшей школы как совокупность либо определенного рода учреждений, либо передаваемого из поколения в поколение набора норм и правил поведения, существования в обществе. Новое видение института высшей школы предложил своей концепцией дисциплинарных институтов М. Фуко, обращая внимание на то, что социальные институты находятся в разнообразной взаимозависимости и пронизаны множественными (по содержанию, интенсивности, соотношению прерывности-непрерывности и многим другим характеристикам) властными отношениями. Большую нагрузку М. Фуко возлагал на концепт «власть – знание», указывая на то, что два обычно разведенных этих понятия необходимо рассматривать вместе, поскольку они и составляют основу дисциплинарных институтов (и здесь он идет гораздо дальше концепта «знание – сила» Ф. Бэкона), одним из которых является и высшая школа. Но М. Фуко специально не анализировал в своей теории участие системы образования, а соответственно и высшей школы в воспроизводстве общества как особом процессе.

А. И. Сосланд, в свою очередь, опираясь на идеи М. Фуко, представляет власть как нечто тотальное, встроенное во все мыслимые не только социальные, но и экзистенциальные локусы и предлагает использовать для этого термин «потестарность», обозначая им свойство объектов власти оказывать обратное влияние на ее носителей. Но А. И. Сосланд применил это понятие в концептуальной рефлексии психотерапевтической практики, не рассматривая отдельно феномен высшей школы. Тем не менее развитие им идей М. Фуко может быть применено далеко за пределами психотерапии, в том числе в социально-философском анализе процессов общественного воспроизводства.

Социально-философский анализ властных отношений современного, прежде всего, российского общества содержится в публикациях Н. В. Бряник, А. В. Грибакина, Ю. Г. Ершова, В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова, В. М. Русакова, В. В. Скоробогачко, Е. Г. Трубиной и др. Значимыми для осмысления этих отношений в сфере образования (в том числе высшего) являются публикации С. А. Азаренко, Л. А. Мясниковой и др. К осмыслению роли латентного, непроявленного в этих отношениях побуждают публикации Е. В. Бакеевой, Т. С. Кузубовой и др.

Важные институциональные характеристики воздействия высшей школы на общественное воспроизводство раскрывают уже упоминавшийся П. Бурдьё в соавторстве с Ж.-К. Пассроном, при этом они используют понятия символической власти и символического насилия. В дальнейшем П. Бурдьё обратил внимание и на неинституционализованные механизмы влияния сферы образования на социум. Он предпринял и некоторые попытки осмысления феномена сетевых взаимодействий, которые в настоящее время активно распространяются параллельно с институционализованными.

Основоположники концепции «сетевого общества» Д. Барнес и М. Кастельс заявили о новых способах взаимодействия между людьми, которые стали возможными благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий, о преобладании в обществе в качестве основного ресурса информации, но они не рассматривали специально высшую школу как один из возможных сетевых узлов.

Р. Коллинз провел обширные исследования интеллектуальных сетей, доказав их существование еще со времен объединений философов в Древней Греции и Древнем Китае, однако не затронул в своих исследованиях ситуацию в современной высшей школе. В настоящее время это исследование продолжено Н. С. Розовым, который при рассмотрении различных возможностей для цивилизационного развития России большое внимание уделил высшей школе.

Сетевые взаимодействия все больше проникают в жизнь общества, активно формируются академические сети, обсуждаются методы их исследования. Все чаще в публикациях отмечается влияние социальных сетей на существующие системы ценностей, традиционные со-

циальные институты и формы социальных неравенств. Например, Л. В. Голоскоков в создании сетевого общества видит новую национальную идею России. Показательна возрастающая роль в изучении прошлого, настоящего и будущего высшей школы Российской ассоциации исследователей высшего образования (<http://rahsr.ru/default.aspx>), созданной в 2010 г. и объединяющей на внеинституциональной (сетевой) основе многих известных российских ученых. К подобным сетям относятся также «Общество научных работников (ОНР)» (<http://onr-russia.ru/>), «Свободный университет» (<http://freeuni.ru/>), «Движение за возрождение отечественной науки» (<http://www.za-nauku.ru/>), «Инициативная группа студентов, аспирантов и сотрудников МГУ» (<http://igmsu.org/>), а за рубежом – «Совет по защите британских Университетов» (<http://cdbu.org.uk/>), «Европейская ассоциация университетов» (<http://www.eua.be/Home.aspx>), «Международная ассоциация университетов» (<http://www.iau-aiu.net/>).

В то же время в существующих академических философских исследованиях процессов воспроизводства общества как объединения социальных институтов и (или) совокупности социальных сетей высшей школе уделяется незаслуженно мало внимания. Практически совсем не отмечается то воздействие, которое высшая школа оказывает на процессы воспроизводства социума в ответ на властные проявления со стороны иных общественных образований и структур.

Между тем в литературе уже описаны все достаточные для следующего обобщающего шага условия, позволяющие при анализе роли высшей школы в процессах общественного воспроизводства концептуально объединить диалектически, неравновесно дополняющие друг друга институциональный и внеинституциональный подходы. Заметные признаки необходимости и готовности осуществления этого исследовательского шага содержатся в опубликованных в последнее время текстах развернутых прогнозов развития высшей школы в мире, России, выполненных с учетом экономических, демографических, культурных, политических тенденций и трендов [22, 153]. Знаменательно, что они либо принадлежат философам, либо подготовлены при их непосредственном участии. Однако будучи прагматически ориентиро-

ванными текстами, они лишь в самом общем, неконкретизированном виде социально-философски фундированы, что, в свою очередь, требует экспликации и рефлексии их социально-философских основ. Обращают на себя внимание кандидатская диссертация Е. В. Фроловой [180], где акцент сделан лишь на аксиологических основаниях высшей школы, и докторская А. Г. Моргуновой [129], где кризисные явления высшей школы объясняются не столько ее институциональной спецификой, сколько общесоциальным конкретно-историческим контекстом, что затеняет некоторые весьма важные стороны ее существования (например, жесткую корпоративность при всей декларируемой открытости, а также направленную вовне и внутрь себя дифференцирующую селективность в отношении знаний, методов познания, носителей знания, соискателей знания и др.). Социальная обусловленность высшей школы, сферы образования в целом предстает сегодня достаточно очевидной, тогда как обратное влияние не получило заслуживающего социально-философского внимания.

Из совокупности вышеназванных общественно значимых потребностей и предоставляемых сложившимися в сфере социально-философской, социально-экономической и социально-прогностической мысли возможностей проистекает обращение к проблеме, ставшей темой настоящего исследования.

Глава 1. ФЕНОМЕН ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1.1. Идея университета в социально-философских исследованиях

Феномен высшей школы во все времена привлекал внимание многочисленных зарубежных и отечественных философов. Философия образования, философия высшей школы в частности может быть выделена в особую подотрасль философского знания. Здесь есть свои научные авторитеты, солидные традиции, научная периодика, свой предмет исследования. Но в нем интегрированы два относительно самостоятельных тематических пласта. Один из них тяготеет к гносеологии, эпистемологии, философии науки и связан с судьбами знания в процессах его трансляции субъектами образования. Другой тематический пласт больше связан как раз с этими субъектами, с их ролью, взаимосвязями, взаимозависимостями. В контексте данной работы нас интересует социально-философское измерение образования, онтология его акторов, их ассоциаций, институций.

Среди авторов, посвятивших интересующему нас аспекту образования свои работы, необходимо назвать Д. Белла, М. Вебера, Т. Веблена, С. И. Гессена, С. З. Гончарова, В. К. фон Гумбольдта, О. В. Долженко, Э. Дюркгейма, Дж. Дьюи, Г. Е. Зборовского, И. А. Ильина, Я. И. Кузьмина, А. Ж. Кусжанову, Д. С. Лихачева, А. Ф. Лосева, Ю. М. Лотмана, Н. А. Лурьи, К. Мангейма, Л. А. Мясникову, В. Я. Нечаева, Д. Ньюмена, М. Н. Руткевича, В. В. Розанова, В. Н. Сагатовского, Н. Смелзера, А. Тоффлера, М. Хайдеггера, В. Д. Шадрикова, М. Шеллера, К. Ясперса и др. Для большинства из них осмысление феномена высшей школы связано с поиском или отстаиванием «идеи университета» или «миссии университета», чему посвящено достаточно много их размышлений, книг, статей, выступлений и т. д. «Университет» в данном случае служит обобщающим термином для всей высшей школы, генетически связанной с университетом. Определение идеи или миссии университета – это поиск ответа на вопросы, для чего нужен университет и в це-

лом высшая школа обществу и каково их (заметим, не обязательно только социальное) предназначение? В связи с чем многими замечено, что каждая эпоха в развитии социума предъявляла к высшей школе свои требования. Поэтому необходимо обратиться к истории формирования и развития высшей школы и рассмотреть, как происходило изменение «идеи (миссии) университета».

Сфера образования, как только стали просматриваться некоторые признаки ее институционализации, предстала как «иерархизованная» система. Выделение высшей ступени образования произошло еще в странах Древнего Востока, когда некоторым представителям общества (как правило, элите) было дозволено изучать философию, поэзию, известные на тот момент законы природы, получать сведения о минералах, небесных светилах, растениях и животных. Пробразом современного университета можно считать также философские школы, которые сложились в Древней Греции в IV–III вв. до н. э. По мнению Платона, требовалось выявить незначительную часть одаренной аристократической молодежи (только юношей), способной мыслить отвлеченно, и преподавать им дисциплины не в прикладном значении, а в философско-теоретическом. При этом Платон предполагал, что мужчины, завершившие данную ступень образования в 30 лет и при этом сумевшие проявить незаурядные способности, приобретали возможность обучаться до 35 лет, чтобы в дальнейшем руководить государством [145].

В странах Древнего Востока и в Древней Греции не было сформулировано своей идеи университета. Здесь можно говорить только о зарождении самого понятия «высшее (элитное, аристократическое) образование» в связи с тем, что отсутствовал ряд необходимых для возникновения университета оснований: не было необходимости в массовом выпуске специалистов, не существовало четкого разделения светской и религиозной власти, не сложилась достаточная специализация знания. Но упускать этот исторический период из рассмотрения нельзя, поскольку он выявил потребность общества и государства в особом образовании для избранных его представителей, которые тем или иным образом связаны с властными структурами государства, отдель-

ными его институтами или сферами. Данная ступень образования должна была формировать элиту общества и государства, наличие такого образования наделяло, а точнее подтверждало высокое положение в обществе.

Своя иерархия посвящения в высшее (преимущественно религиозное, сакральное) знание была в Древней Индии. Широко известна многоступенчатая система экзаменов для чиновников Древнего Китая, сопровождаемых и соответствующими ступенями подготовки к ним. Но все это далеко от феномена, который современное человечество именует высшей школой.

О буквальном ее появлении можно говорить, конечно, с момента создания средневековых университетов, обладавших автономностью, т. е. весьма заметной независимостью от внешнего социального влияния, которые при этом оказывали воздействие на многие общественные отношения, в том числе и властные. Конечно, история университетов Европы на ранних этапах их становления и развития не складывалась как некий далекоидущий проект реализации некоей предвечной миссии (идеи, миссии – это уже проективный по форме результат ретроспекции). Потому именно позднейшая история развития университетов в изложении различных авторов сильно коррелирует с их версией миссии высшей школы.

Говорить о поисках какой-либо «идеи или миссии университета» в Средние века не приходится, поскольку возникают первые университеты спонтанно, лишь спустя некоторое время получая официальное признание своего статуса. Можно только выявить причины основания университетов, а также причины появления огромного интереса к ним со стороны государств, Церкви и европейского общества в целом, а потом уже как следствие проявление ответного воздействия университетов на все или очень многое происходящее в обществе.

Появляются первые университеты (от лат. *universitas* – целостность, совокупность, общность) в XII–XIII вв. как межнациональные корпорации преподавателей и студентов вокруг нескольких центров школьного обучения (например, в Болонье) в результате стихийного паломничества молодежи из среды горожан, мелкого рыцарства и низ-

шего духовенства. Данные корпорации возникали как особые гильдии (по аналогии с другими мастеровыми гильдиями средневекового города), которые отличались от других профессиональных гильдий открытостью и отсутствием монополии. Путешествия молодых людей предпринимались как во имя науки, так и из-за желания сделать карьеру, приобретя необходимые познания у выдающихся учителей. Объединение учителей и учеников в ассоциации происходило из-за необходимости бороться за свои права, потому что Церковь и городские власти изначально были настроены враждебно [192].

Такая открытая корпоративность университета активизировала жизнь города, в котором собирались преподаватели и студенты. Поднималась его значимость по сравнению с другими городами в связи с повышением общего уровня образованности населения и привлечением иностранцев в город, а соответственно, увеличивалось количество разнообразных товаров, происходило развитие и расширение рыночных отношений. Поэтому очень скоро университеты приобрели официальный статус, привлекая внимание городских властей, заключая с ними соглашения о цене и количестве необходимых для членов университета квартир, о ценах на продукты питания, о гонораре профессорам, юрисдикции ректоров и т. д. Также в таких соглашениях могло быть оговорено освобождение школяров и магистров от местных налогов и военной повинности и установление особой юрисдикции по гражданским и менее важным уголовным делам.

В рамках данного объединения студентов и преподавателей, по словам Ж. Верже, формировался своеобразный университетский дискурс, осуществлявший немалое количество функций (воспитательную, образовательную и др.), а также создавался определенный образ жизни университета, основной характеристикой которого было стремление к знанию и к общению. Казалось бы, что такой особый дискурс должен делать университетскую корпорацию замкнутой, поскольку она находилась в обособленной среде, но, не смотря на все это, университет наоборот обуславливал открытый характер существования сообщества преподавателей и студентов, чья разнонаправленность постепенно привела к приобретению университетами общекультурного статуса [30, 158, 170].

В. Роуг, рассматривая университет как явление средневековой европейской культуры, отмечал, что он выступал как «продукт и образ своего времени» [155, с. 103]. Отвечая на запросы общества, университет являлся очагом создания особой группы интеллектуалов, которые становились элитой общества. А запросы эти были вполне конкретно исторически обусловленными. С одной стороны, общинное устройство окружало индивидов вездесущей властью, поэтому многие из них искали спасение в свободном устройстве университета. Но, с другой стороны, в то же самое время только университет был способен транслировать античную мудрость последующим поколениям, прежде всего, в области теологии для обоснования необходимости существования Церкви и религии, а также в областях права (для поиска обоснования легитимности власти (государственной или церковной)) и медицины (для снижения смертности и обладания властью над различными болезнями, что было необходимо государству и Церкви в то время).

В таком корпоративном университетском сообществе раннего Средневековья предназначение университета заключалась не в производстве знаний, а воспроизводстве «образованных людей» – интеллектуалов всех профессий, а уже к концу XV в. – интеллектуалов «по профессии». В это время университеты становятся учебными заведениями для элиты общества, для людей, которые впоследствии либо будут занимать высшие правительственные посты, либо будут участвовать в государственном управлении. «Знание, воплощенное университетами, очень скоро приняло вид *силы, порядка*. Это была Ученость, вознесшаяся наравне со Священством и Властью. Университарики также стремились самоопределиваться как интеллектуальная аристократия, обладающая своей особой моралью и своей собственной системой ценностей» [116, с. 122].

Данное обособленное и свободное положение университетов очень скоро перестало устраивать в первую очередь Церковь, которая старалась контролировать всю систему средневекового обучения, начиная с первичных монастырских и соборных городских школ и до главных университетов Европы. Считалось, что только через приобщение к церковным таинствам человека можно воспитать и обучить. Не могла устраивать Церковь и конкуренция со стороны университе-

тов, угрожающая ее автономии как духовного авторитета. Поэтому Церковь начинает оказывать на университеты все более выраженное влияние. Однако в данном положении дел существовала и некоторая доля взаимной выгоды, поскольку Церковь при возникновении нередких юридических споров с местными властями обращалась за интеллектуальной поддержкой к университетам и при этом обеспечивала преподавателей материальной, моральной и административной поддержкой. Кроме того, сама Церковь была заинтересована в наличии внутри собственной иерархии образованных людей, причем не только богословов, высокие социальные позиции которых закреплялись соответствующими университетскими лицензиями и дипломами и которые своей деятельностью были способны утверждать и отстаивать габитус церковной власти. Римские папы, поддерживая университеты, стремились таким образом приобрести власть над ними и использовать их для достижения своих целей, в том числе для подготовки кадров церковных учреждений. Папы ожидали от университетов также создания единой рациональной богословской доктрины, помощи в борьбе с ересями и в укреплении папской власти в противовес королям и феодалам [32].

Дальнейшее развитие университетов можно охарактеризовать, по словам Ж. Ле Гоффа [116], как период длительного застоя, который обусловлен постепенным превращением университетской корпорации в привилегированную касту, живущую за счет бенефиция (дарителем которого чаще выступала Церковь) и практически не участвующую в жизни города. 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. Многие просто прекращали свое существование.

Дилемма, стоящая перед преподавателем университета в то время, формулировалась так: плата студентов или бенефиций. Первое «...делало его относительно свободным по отношению к различным формам светской и духовной власти, но одновременно и весьма чув-

ствительным к потребностям окружающей его городской среды. Чтобы быть востребованным, преподаватель должен быть активно включен в жизнь города, понимать изменчивые запросы и настроения окружающей его социальной жизни. Бенефиций, напротив, избавляет преподавателя от необходимости жить плодами своей деятельности: по сути, он ведет жизнь рантье. В XIII в. университетские преподаватели склоняются к тому, чтобы жить на студенческую плату. Но постепенно ситуация меняется. Происходит это не только в силу стремления преподавателей избрать более надежный и стабильный источник доходов. На выборе бенефиция в качестве источника средств к существованию настаивает католическая Церковь, требующая бесплатного образования, знание – это дар Божий, и, следовательно, продажа знания есть вид торговли священным... Таким образом, патронажная роль Церкви приводит к тому, что профессором в университете может стать лишь тот, кто принимает на себя также и материальную зависимость от Церкви» [112, с. 48–49].

На рубеже Средних веков и Нового времени в положении университетов происходят существенные изменения, связанные с усилением национальной государственной власти и Реформацией. Университеты больше не возникают спонтанно, а учреждаются королями и лишь после этого начинают действовать. Влияние Католической церкви резко падает. Исчезают папская учредительная грамота (*licentia docendi*), содержание преподавателей на церковные пребенды и связанный с этим клерикальный характер профессуры. Государство сокращает автономию университетской корпорации, издает университетские и факультетские статуты, вмешивается в ход преподавания; правительственные комиссары подвергают ревизии учебные планы, контролируют преподавание и поведение обучающихся и учащихся. Профессор становится правительственным чиновником; студент рассматривается как будущий государственный служащий – чиновник или пастор [32, с. 57].

В Новое время идея подотчетности высшего образования государственной власти получает наиболее полное свое оформление, когда в связи с развитием промышленности и производства общество испытывает все большую потребность в рабочих различных профес-

сий и квалификации. Система образования становится ориентированной на создание такой профессиональной структуры общества, которая бы соответствовала различным сферам производства и промышленности. Обществу, рынку труда нужны военные, врачи, техники, которых готовят соответствующие образовательные учреждения. А университеты опять же становятся такими высшими учебными заведениями, доступ к которым имеют только избранные представители общества, у которых своя «профессия» – управлять государством.

Собственно в это время появляется и в соответствии с духом эпохи широко распространяется мнение, что образование приносит рациональное начало в осуществление государственной власти. Рациональность эта рассматривалась по-разному. С одной стороны, органы государственной власти структурируют и контролируют систему образовательных учреждений. А с другой стороны, образовательные учреждения (в первую очередь, высшие) пополняют ряды лиц, занимающихся государственным строительством и управлением, а также вырабатывают принципы, основы, различные идеологии управления государством. Возникает взаимозависимость между системой образовательных учреждений и властвующими государственными структурами.

Университеты, изначально создаваемые как независимые организации, должны были производить научное знание для привнесения разумности в государственное правление. Но постепенно и государственные властные структуры стали эксплуатировать университет в своих интересах. Получалось, что не университет формирует государственную власть, а власть создает необходимый себе «университет», поощряет производство необходимого для государства знания. Но нельзя не отметить, что ведет это к кризису, который выражается в забвении науки, в ориентации только на практическое знание, а также в том, что к высшему образованию в этом случае люди получают доступ не по своим способностям, а по финансовым возможностям и связям в обществе.

Развитие высшего образования на территории русского государства характеризуется своими особенностями, отличными от западноевропейских, которые были рассмотрены выше и которые оказали су-

ществственное влияние на становление современной системы вузов в Российской Федерации. Многие исследователи связывают основание университетов на территории русского государства с именем Петра I, упуская исторический период существования духовных академий еще в XVII в. (например, Киево-Могилянская, Славяно-греко-латинская). Так, Славяно-греко-латинская духовная академия создавалась с целью подготовки образованных людей для государственного и церковного аппаратов, при этом не только для Московского государства, но и других славянских стран. В основном это были переводчики, работники типографий, священнослужители, высшие государственные руководители и дипломаты, преподаватели. Создавалась эта академия приглашенными греческими учеными-монахами братьями Лихудами и по праву считается первым российским высшим учебным заведением, которое положило начало русскому высшему образованию.

Университеты, многие из которых были образованы выходцами из Славяно-греко-латинской академии, впоследствии также создавались и развивались не как свободные объединения студентов и ученых, а по велению правителей. В частности, создание первых университетов инициировал Петр I. Патриархальная аграрная экономика до его правления не нуждалась в квалифицированных специалистах. Ремесленные навыки передавались от мастера к подмастерьям. Точно так же пополнялись и кадры управленческой бюрократии, дьяков и подьячих – их обучали грамоте и ведению дел прямо при приказных избах (обучение проводили старшие товарищи). Поэтому перед Петром I стояла трудноразрешимая задача. Создаваемые им армия и флот требовали образованных офицеров, а промышленность, металлургия и горное дело – соответствующих инженеров. Срочно были нужны кораблестроители, артиллеристы, горные мастера, рудознатцы, врачи, наконец. И еще грамотные чиновники для государственного аппарата. Таким образом, в стране, где не было даже системы начального образования, возникла необходимость в высшем образовании.

Организацию университетского образования в российском государстве очень хорошо охарактеризовал Н. И. Пирогов: «Что такое

наш университет в России?.. Он есть учреждение правительственное и учебное со значительным бюрократическим оттенком с некоторой примесью корпоративного, воспитательного и филантропического начала... Основанный сильной государственной властью в то время, когда образование нуждалось еще во внешнем поощрении сверху, он по необходимости должен был принять в себя бюрократическое начало... Правительство, учреждая университет, очевидно, имело в виду нужду и в специалистах, и в образованных людях. Дух и стремления централизирующей власти в России всегда преобладали» [144, с. 324].

Именно в Новое время в связи с размышлениями об универсальности или практичности знания, передаваемого университетами, возможности и степени воздействия на них внешних (государственных, Церковных и иных) сил, появляются первые научные труды, касающиеся поиска или утверждения идеи университета.

Между моделью средневекового университета и моделью университета классического в современном понимании можно выделить концепцию, предложенную Я. А. Коменским. Он считал, что университет, в первую очередь, это самоуправляющаяся организация, которая находится на службе у общества, представляемая государством, а в частности уполномоченными им лицами. Университет становится исключительно научным учреждением, а не научно-образовательным, что послужило созданию такой системы образования, которая была ориентирована на научные исследования и в меньшей мере на передачу определенных знаний-умений-навыков [12, 98, 104, 145].

Как отмечает исследователь А. А. Кизеветтер, этой же концепции придерживался М. В. Ломоносов в отношении российского университета. Он считал университет центром национальной культуры: слияние запросов науки с требованиями жизни, органичное совмещение служения науке со служением общественному благу, текущим духовным потребностям общества [80, с. 322].

И. Кант говорил, что университет должен строиться на «идее разума», т. е. на идее всего существующего в настоящем поле учености [205, р. 18]. Г. Гегель считал, что «образование в его абсолютном предопределении есть освобождение и работа высшего освобождения» [35, с. 232], поэтому должно быть ограничено от внешнего влияния.

Именно «разумная» основа университета И. Канта, его исследовательское предназначение и ответственность перед обществом и государством, по мнению Я. А. Коменского, послужили толчком для того, что с начала XIX в. «идея университета» становится предметом философского осмысления многих исследователей (таких, как В. К. фон Гумбольдт и Д. Ньюмен, а впоследствии Д. Белл, М. Вебер, Т. Веблен, Э. Дюркгейм, К. Керр, Н. С. Ладыжец, К. Мангейм, Х. Ортега-и-Гассет, Б. Ридингс, В. Роуг, Ю. Хабермас, Р. Хатчинс, А. Флекснер, К. Ясперс и др.).

Первое развернутое научное исследование данного вопроса предпринял В. К. фон Гумбольдт, который представлял сущность высших учебных заведений в том, чтобы они объединили под своим руководством с внутренней стороны объективную науку с субъективным образованием, а с внешней – законченное школьное образование с первыми самостоятельными занятиями, или, скорее, в том, чтобы произвести переход от одного к другому [45].

По мнению В. К. фон Гумбольдта, университет должен быть институционально свободным от сфер, которые используют его в качестве орудия для извлечения пользы в ущерб основным видам деятельности (образовательной и исследовательской). Свободным должно быть и знание, преподаваемое здесь, но оно должно быть сужено от объема универсального к объему научного. Особую роль философ отводил университету в социализации молодежи как структуре, которая формирует не просто интеллектуала, а гражданина. То есть высшее образование, по его мнению, призвано воспроизводить не только общество профессионалов, а социум профессионалов конкретного государства.

С именем В. К. фон Гумбольдта связывают возникновение «идеальной», классической модели университетского образования, которую он пытался воплотить в Берлинском университете, открытом в 1810 г. В основу данной модели университетского образования, как отмечает исследователь И. В. Захаров, были положены три принципа. Первый состоял в отрицании примитивного утилитарного взгляда на образование, когда знания ценятся лишь с практической точки зрения. Второй пре-

достерегал от засилья опытной (эмпирической) науки, которая противодействовала фундаментальному теоретическому познанию. Наконец, третий принцип утверждал господство гуманитарного образования, без которого не может быть образованной личности [57, с. 52].

Таким образом, классическая «идея университета», обозначенная В. К. фон Гумбольдтом, складывалась из государственной поддержки университетов при сохранении их автономии, а также поощрения академической свободы в исследовании и обучении и активного включения преподавателей и студентов в общественную жизнь. По его мнению, это должно было обеспечить государству, а точнее государственной власти возможность свести воедино неопределенные и как бы случайные действия людей и придать им более четкую форму. Но самая основная мысль в «идее университета» В. К. фон Гумбольдта – трансляция национальных духовных ценностей и формирование не просто интеллектуала, а гражданина конкретного государства. Этому он придавал особое значение, потому что считал, что университет берет на себя поставленную государством задачу руководства молодыми людьми.

Существует иная точка зрения, согласно которой, классическую «идею университета» предложил английский кардинал Дж. Г. Ньюмен, на которого ссылается исследователь Е. В. Строгеецкая. Он рассматривал данную идею в контексте появления университета в Средние века. По его утверждению, университет является местом, где обучают универсальному знанию, которое он понимал как преподавание свободных (ничем и никем не ограниченных) знаний, а любое ограничение этой свободы не соответствует статусу университета. Дж. Г. Ньюмен предупреждал также, что специализация в высшем образовании, с одной стороны, способствует прогрессу, а с другой – ведет к сужению сознания индивида. Поэтому в противоположность либеральному знанию, передаваемому в университете, Дж. Г. Ньюмен выделяет знание полезное (или утилитарное), которое, обретая научную форму, приводит к появлению какого-либо ремесла, обучать которому надо в других образовательных институтах, но не в университетах. Следовательно, «идея университета» Дж. Г. Ньюмена отталкивается от суждения

о нем как об организации, которая занимается приумножением, распространением универсального (т. е. неутилитарного и неузкопрактического) знания, наделяет обучающегося определенными ориентирами в жизни и особым восприятием мира, а не только профессией [170].

Являясь кардиналом, Дж. Г. Ньюмен как представитель католической церкви свою «идею университета» обосновывал тем, что данная сфера общества была призвана сдерживать 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. К. фон Гумбольдт «миссию университета» оправдывал интересами государства, то Дж. Г. Ньюмен – интересами Церкви. Обе «идеи университета» (исследовательский университет В. К. фон Гумбольдта и интеллектуальный университет Дж. Г. Ньюмена) стали основополагающими и оказали сильное влияние на развитие высшего образования впоследствии, а также на дальнейший поиск «идеи высшей школы».

Необходимо отметить, что в России в XIX в. «идея университета» рассматривалась иначе, и представлена она в известной работе Н. И. Пирогова «Университетский вопрос». В это время российские университеты оказались втянутыми в политическую борьбу, поэтому, с одной стороны, они как в зеркале отражают все, что происходит в это время в государстве, а с другой стороны, являются своеобразными маяками, к которым все стремятся [144, с. 346]. Особый акцент Н. И. Пирогов делает на воспитании университетом нравственной личности, которая была бы способна оказывать положительное влияние на общественное развитие. Это он ставил выше исследовательских функций (В. К. фон Гумбольдт) высшей школы и создания интеллектуального общества (Дж. Г. Ньюмен).

В конце XIX – начале XX вв., когда обострилась проблема соотношения элитарного и эгалитарного в образовании, «идея университета» приобретает новый контекст. Связано это с поисками решения проблем социальной ответственности университетов за верность идеалам образования, которые, по мнению многих исследователей, ниве-

лируются массовизацией высшего образования. Их оппоненты, напротив, не отрицая важность высоких академических ориентиров, настаивают на бóльшей включенности университетов в общественную жизнь, чему и служит их массовизация.

Так, Э. Дюркгейм, обращая внимание на неизбежность специализации, а потому и массовизации университетского образования, связывал с ней развитие другой нравственности, основанной на всеобщем сотрудничестве [54]. Таким образом, его «идея университета» сильно перекликается с этикоориентированной трактовкой этой идеи Н. И. Пирогова. При этом Э. Дюркгейм не считал массовость высшего образования чем-то опасным для общества. Наоборот, массовое высшее образование, по его мнению, будет способствовать «массовой нравственности» населения.

Весьма категорично в отношении элитарного образования высказывается Т. Веблен, считая университеты центрами производства элиты. Он называет традиционное высшее образование достоянием праздных классов, расточительным и архаичным. Перспективу современного человека Т. Веблен раскрывает через развитие «инстинкта мастерства». А высшее образование, по его мнению, должно содействовать более легкой адаптации к сложившейся экономической ситуации и способности вклиниться в современную социальную систему [29].

Также идею воспитания «для жизни в существующем обществе» поддерживает и К. Мангейм [120]. При этом он настойчиво выступает против нейтральной позиции академической науки, увидев силу влияния на народ идей фашизма. Поэтому идею университета К. Мангейм напрямую связывал с воспитанием законопослушных граждан, а также с вытеснением идей фашизма из общественного сознания.

Проблему разделения университетского образования на массовое и элитарное (а это затрагивает и формирование новой идеи образования) поднимает Х. Ортега-и-Гассет [136], который считал, 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 конкрет-

ных исторических условий, сформировавших эти традиции. Обыкновенный человек должен стать хорошим профессионалом и совсем не обязательно для него быть ученым.

Х. Ортега-и-Гассет развенчивает надежды Э. Дюркгейма относительно массового воспроизводства «нравственных специалистов», утверждая, что элиты уже стали пополняться «массовыми людьми». Их особенность в том, что они не поддаются влиянию авторитетов, стремятся к лучшей жизни (спокойной и комфортной). Такие специалисты чаще всего не знают ничего, что не входит в их специальность, ко всему, что неизвестно, они относятся с присущей им амбициозностью, стремясь занять место элиты [114, 146].

Большой вклад в рассмотрение «идеи университета» в середине XX в. внес А. Флекснер [195], который провел сравнительный анализ американских, английских и немецких университетов. Университет, по его мнению, является общественным институтом, сознательно нацеленным на передачу знаний, решение проблем, критическую оценку деятельности и обучение человека на действительно высоком уровне.

Влияние Нового времени, по его мнению, отразилось на университетах в возникновении у них потребности в большом числе высококвалифицированных кадров, что привело к появлению важнейшей характеристики американских университетов – их массовости и к официальному признанию сервисной функции университетов.

«Идею современного университета» А. Флекснер видел в объединении прогрессивного обучения с исследованием. Он давал негативную оценку многопрофильности обучения и расширению его функций. По его мнению, это вело к утрате качества. Также А. Флекснер не принял идею о том, что можно объединить в образовании количество и качество, а социальные функции университета расширить при сохранении основных ценностных ориентаций университетского образования, благодаря чему университеты могут получить новый импульс к своему развитию.

Следующее обращение к поиску «идеи университета» совершил К. Ясперс [191], вслед за В. К. фон Гумбольдтом подчеркивающий исследовательскую функцию университета, который, по его мнению, –

школа, но школа особого рода. Исследования являются первейшей задачей университета. Вторая его задача – обучение, поскольку знание истины нужно передавать. В свою очередь, исследование и обучение обеспечивают развитие интеллектуальной культуры. Следовательно, можно выделить три основных задачи университета: исследование, передача знания (образование) и культура. Здесь можно привести слова исследователя О. В. Долженко о том, что «университет – это место, где культивируется самосознание эпохи» [50, с. 206–207].

Подробно идеи К. Ясперса раскрывает О. Н. Шпарага [189]. Она острояет внимание на том, что главное в «идее университета» К. Ясперса – это не просто исследование, а совместное исследование преподавателей и студентов, которое раскрывается следующим образом:

1) задача университета – не в том, чтобы снабдить студента определенными знаниями, а в том, чтобы *научить его участвовать в исследовании*;

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

3) такое открытое, совместное и, тем не менее, *личностное* исследование является не просто элементом образования и получения нового знания, а *элементом самой жизни*, причем как индивидуальной, так и совместной.

Другими словами, принципиальные для университета право и обязанность студента проводить собственное исследование, предполагающее открытую коммуникацию с профессорами и другими студентами, и есть, по мнению К. Ясперса, предпосылка и гарант формирова-

ния открытого поля мнения и дискуссий (= дискурсивности), которые и образуют содержание социальной жизни, или выступают ее политическими (в исконном смысле!) векторами [189].

Рассматривая «идею университета» сквозь призму реальности, К. Ясперс подчеркивал, что любой университет должен принадлежать своему народу, и в то же время стремиться быть интернациональным. К. Ясперс фактически обобщил основные предшествующие исследования и варианты выражения «идеи университета» и предложил модель, к которой стремятся многие современные вузы: университет одновременно это и исследовательский институт, и профессиональная школа, и культурный центр.

Новая попытка обращения к университетской модели Дж. Г. Ньюмена наблюдается с опубликованием в 1953 г. книги М. Хатчинса «Университет Утопии» [199, р. 9], в которой «идея университета» рассматривается как идеал, к которому можно только стремиться, но она никогда не получит реального воплощения. М. Хатчинс выделял три основные опасности анализируемого им американского университета: индустриализация, специализация и философские различия. Он отвергает сервисную функцию университета, введенную А. Флекснером, и призывает отказаться от всего, что мешает интеллектуальному развитию. Университеты, по его мнению, становятся ни чем иным, как ремесленными училищами или бедными школами торговли. Специализация американского образования лишила студентов возможности общаться с другими студентами за пределами своей области. Кроме этого, он подчеркивает еще одну особенность своей модели университета – это объединение ценностных ориентаций обучаемых и обучающихся. М. Хатчинс фактически выступает за изоляцию университета от внешнего мира, рассматривая его влияние как негативное, что объясняется серьезным политическим давлением на ученых, которое существовало в США в 40–50-е гг. XX в.

Университеты конца XX – начала XXI вв. – это сложные образования. И это вызывает необходимость рассмотрения высшей школы с разных сторон. В то же время можно проследить две основные тенденции, которые отражены в исследованиях последних десятилетий.

Одни из исследователей осуществляют поиск «идеи университета» для нового постиндустриального общества (Д. Белл, Ж. Деррида, К. Керр), и многие из них связывают ее с переходом университетов в новую (предпринимательскую) нишу (Г. Каррье, К. Керр, Б. Кларк). Вторая тенденция заключается в поисках «идеи университета» вслед за М. Хатчинсом, утверждавшим, что университет и его идея утопичны, и сводятся к признанию кризиса высшей школы (К. Керр), упадку (Б. Ридингс), и даже его гибели (Р. Барнетт), крушению «идеи университета» (Ю. Хабермас).

Все более разрастающиеся университеты настоящего времени (мультиверситеты, как их называет К. Керр) – это своеобразные интеллектуальные города, которые приобретают важное значение для общества [200].

Университет К. Керра [201, р. 8] ориентируется на служение обществу в целом, нации, отдельному региону и производит специалистов, обладающих знанием, которое необходимо для бизнеса, промышленности, сферы. Поэтому он ввел новый термин – «университетский комплекс», который становится индустрией знания, а также основным экономическим ресурсом общества. Кроме этого, такой комплекс начинает определять направление общественного развития, становится ведущим социальным институтом.

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, стала модель «предпринимательского университета», представленная Б. Р. Кларком в работе «Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации» [95]. Основными чертами предпринимательского университета он называет создание сильной управленческой основы; формирование распределенной и конкретизированной финансовой политики; формирование сети подразделений университета; стимулирование научных исследований; широкое распространение в университетском сообществе предпринимательских ценностей [95].

Подобную модель университета предлагает Г. Каррье [66], но при этом называет его прагматическим. По его мнению, предназначение университета раскрывается через предложение востребованных обществом образовательных и научных «продуктов». Эта модель ориентирована на такие не свойственные классическим моделям университета 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, что становится возможным благодаря особому устройству прагматического университета.

Основным образцом прагматической модели университета можно назвать корпоративные университеты, создаваемые по заказу и под покровительством крупных корпораций. Классическим примером такого университета является Университет Твенте в Нидерландах, который, адаптируя предпринимательский подход на всех уровнях своей деятельности (в образовательных практиках, исследовательской работе, принятии управленческих решений), осуществляет подготовку высококвалифицированных кадров для нужд промышленности. При этом университет использует предпринимательский подход в прямом смысле слова – он зарабатывает деньги [93].

Предпринимательский или прагматический университет отвечает требованиям настоящего времени, поскольку призван формировать структуру общества, соответствующую сложившейся экономической ситуации в государстве. Неплохо такая модель очень долгое время работала в США, где вузы объединяли научные исследования и добычу денежных средств. Но это тоже привело к кризису в образовании, потому что получение дохода для высшего образования стало главной целью, отводя на задний план науку. К тому же высшее образование становится доступным для социальных групп с низким социальным происхождением, что вынуждает высшую школу снижать требования при отборе студентов, а соответственно снижается качество образования.

Д. Белл считает, что университет в современном обществе становится главным социальным институтом, который, являясь элитной группой высших учебных заведений, принимает на себя большое количество расширившихся функций (в области фундаментальных научных исследований; как институт обеспечения потребностей общества в высококвалифицированных кадрах; в развитии общего образования) [13, с. 334–335].

Основой экономики в постиндустриальном обществе, по словам Д. Белла, становятся информация и знание (в индустриальном обществе – капитал и труд). Если до сих пор главным критерием социальной стратификации выступала собственность, то теперь на ее место приходит уровень знания и образования человека. Поэтому в постиндустриальном обществе классовое деление сменяется профессиональным: люди теперь делятся не на богатых и бедных, но на более и менее компетентных. Возникает разрыв между людьми образованными и необразованными. В связи с этим Д. Белл говорит о появлении меритократии (от англ. *merit* – заслуга) – новой группы людей, которая занимает высокое социальное положение, обусловленное исключительно интеллектуальным потенциалом и способностью генерировать новое знание. Особая роль в формировании этой группы людей отводится университетам.

Занимаясь поисками «миссии», «сущности», «оправдания университета», Ж. Деррида призывает сдержанно относиться к профессионализации университетов, что, по его мнению, приведет к воспроизводству социальной иерархии: «Желая освободить Университет от “полезных” программ или задач профессиональной подготовки, мы вполне можем – хотим мы того или нет – подчинить его другими целям, не столь явным; мы можем воссоздать фигуры кастовой, классовой или корпоративной власти» [48]. Университет должен умело сочетать в себе «идею разума» как основание (по И. Канту) и профессиональную подготовку студентов.

Университет, по словам Ж. Дерриды [48], – это некий дополнительный корпус людей, которых общество одновременно заботливо размещает вне себя и ревниво укрывает внутри себя, желая как эман-

сипировать, так контролировать его. Именно в двух этих отношениях университет был призван представлять общество. Что он некоторым образом и делал, воспроизводя сценографию, взгляды, конфликты, противоречия, игры и различия этого общества, равно как и его стремление к органическому собиранию в едином теле. Университет выступает хранителем, стражником в периоды «кризиса», упадка или обновления общества, он объединяет в себе одновременно зов памяти и шансы на будущее.

В отличие от Ж. Дерриды, оправдывающего дальнейшее существование университета, Р. Барнетт утверждает, что «западный университет умер» [9]. Понимание того, чему призван служить университет, в современном мире оказалось, по его оценкам, утерянным. Невозможно вернуться в мир, где было доподлинно известно, что мы собой представляем. Нет традиций, которых мы могли бы придерживаться; все приходится начинать заново. Поэтому, как считает Р. Барнетт, университету нужны новые понятия и новое определение целей. Соответственно, все это требует существенной перестройки университета, если мы хотим, чтобы он принял вызов, брошенный временем.

Продолжая дальше свои размышления о будущем университета, Р. Барнетт говорит, что университет конца XX в. создает условия для выживания человека в современном обществе: «Подготовка человека к жизни в этом мире есть часть вызова, брошенного университету» [9].

Университет, по словам Р. Барнетта, – это сложная структура. В нем сосредоточено много надежд на личное и социальное развитие и понимание. Университет порождает сверхсложность и учит нас с ней жить, умножая схемы понимания мира, а также обучая более или менее комфортной жизни в условиях радикальной неопределенности, которая возникает не без его помощи и усилий [9]. При этом Р. Барнетт говорит о смерти института высшей школы, но не той общественной роли, которую он несет в себе.

Одним из самых радикальных заявлений по поводу судьбы университета в современном обществе можно назвать слова Б. Ридингса «университет в руинах» [154]. Университет для него – это место для размышления, переходящего затем в действие. Он не является про-

стым инструментом государственной политики, но должен воплощать собой мысль как действие, как стремление к идеалу. В этом состоит его неразрывная связь с государством, потому что государство и университет – две взаимосвязанные системы. Университет стремится воплотить мысль как действие, направленное к идеалу; государство должно реализовать действие как мысль, как идею нации. Государство берет под свою защиту деятельность университета, университет хранит мысль государства. И оба они стремятся реализовать на практике «идею национальной культуры» [154].

Б. Ридингс предложил альтернативную модель университета – «сообщество несогласия», в котором преподавание должно отказаться от простой передачи научного знания. В основе преподавания должен лежать диалог, сущность которого в осмыслении социальной связи, но без привязки к объединяющей идее (культура или государство).

В конце XX в. Ю. Хабермас склоняется к тому мнению, что «идея университета» мертва, но институт, который ее реализует, продолжает функционировать [184]. Университет, по его мнению, ранее являлся противовесом тем тенденциям, которые угрожают как его стабильности, так и развитию общества. Применительно к новейшим вызовам времени это означает, что университет призван удовлетворять потребность общества в формировании нового типа профессионала, а именно профессионала-интеллекта, способного в силу сформированных ценностей, приобретенных знаний и навыков противостоять энтропийным процессам в обществе.

Некоторые представители современной российской университетской общественности наоборот считают, что о смерти, гибели университета говорить пока рано и особо подчеркивают культуuroобразующую, цивилизационную, даже нациообразующую роль университета: 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» [159, с. 45].

Современные российские исследователи, также часто соглашаясь с западными коллегами в том, что высшая школа находится в продолжительном кризисе, строят различные прогнозы ее дальнейшего развития и занимаются поисками новой «миссии высшей школы» [22, 46, 153], которая, с одной стороны, должна быть нацелена на сохранение существующих традиций, с другой стороны, предлагать иное оправдание существования высшей школы.

Параллельно с исследованием о будущем высшей школы России и выявлением ее соответствующей миссии свое видение представляет Российский союз ректоров в проекте Кодекса профессиональной этики образовательного сообщества: современная научно-образовательная деятельность рассматривается представителями образовательного сообщества через выражение исконной миссии российского образования – «просвещение народа и служение Отечеству» [152]. Такое узкое понимание предназначения высшей школы лицами, которые являются ее идеологами в настоящее время, указывает на то, что она до сих пор находится под жестким контролем государственных властей, определяющих основные направления деятельности.

Другими экспертами были предложены четыре основных варианта «миссии высшей школы» [22, с. 47]:

1. Высшая школа – «кузница кадров», готовит высококвалифицированных специалистов для отраслей экономики.

2. Высшая школа – «институт развития общества» (страны, региона). Ее продукция – стратегии развития, технологические решения, проекты, новые виды деятельности.

3. Высшая школа – «институт социальной стабильности», обеспечивает занятость молодежи, педагогов, а в будущем – растущего числа пенсионеров, часть которых снова станет студентами.

4. Высшая школа – «каркас когнитивного общества», формирует интеллектуальный потенциал страны для перехода к экономике знаний (формирует исследовательские, проектные, управленческие компетенции и др.).

Миссия высшей школы, по мнению экспертов, должна быть «опережающей» по отношению к обществу, а не просто соответствовать

его текущим нуждам и запросам. Если в индустриальном мире миссия высшей школы – кузница кадров, то в постиндустриальном (когнитивном) мире будущего эта миссия – развитие общества, каркас когнитивного общества. В период же «межвременья», которое наблюдается сейчас, миссия высшей школы – сохранение социальной стабильности.

Необходимо отметить, что в анализируемом экспертном опросе «миссии высшей школы» придается очень большое значение, на нее возлагают надежду в повышении статуса высшей школы, в ее возрождении. Но, обращая взор на историю университета, высшей школы как социокультурного феномена, нельзя сказать, что существует какая-то одна единая миссия, характеризующая высшую школу во все времена, она меняется в зависимости от требований общества в ту или иную историческую эпоху, поэтому большую актуальность приобретает функциональный анализ высшей школы. И те варианты «миссии», «идеи университета», «идеи высшей школы», которые предлагают эксперты в проведенном Дельфи-опросе, в большей степени относятся к характеристикам укрупненных групп функций высшей школы.

В одном из последних исследований, которое проводится группой ученых Уральского региона при поддержке Российского научного фонда (РНФ) «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности» (проект № 16-18-10046), Г. Е. Зборовский [1, 3, 59, 133] выделяет два следующих сценария дальнейшего развития высшей школы в зависимости от выбранной миссии:

Сценарий 1. Целью развития российских вузов провозглашается вхождение в мировую университетскую элиту. Базируется данный сценарий на идее сокращения неэффективных вузов без учета тех экономических, социальных и политических последствий, к которым такая ситуация может привести. Для этого сценария образцом являются западные модели развития университетского образования, которые вряд ли могут быть использованы в России.

Сценарий 2. Данный сценарий исходит из понимания необходимости сохранения высшего образования в городах, регионах и макро-регионах (федеральных округах) страны. Стратегия их сохранения и развития должна основываться на реальной консолидации вузов на уровне региона, сопровождающейся созданием системы высшего образования в макрорегионе. Сегодня вузы в макрорегионах и регионах дистанцированы друг от друга, связи и взаимодействия между ними имеют явно ограниченный характер. Сетевые образовательные программы пока находятся в зародышевом состоянии, совместные научные проекты – тем более.

Таким образом, в настоящее время сложились несколько основных социально-философских подходов к феномену высшей школы, один из которых можно объединить поиском точной трактовки «идеи (миссии, предназначения, сущности) университета», в рамках которого выдвигались на первый план осуществление научных исследований (В. К. фон Гумбольдт, К. Ясперс), формирование интеллектуальной элиты общества (Дж. Г. Ньюмен, М. Вебер), создание нравственного общества (Э. Дюркгейм, Н. И. Пирогов), развитие и воспроизводство культуры (Х. Ортега-и-Гассет), подготовка большого количества высококвалифицированных кадров (А. Флекснер), осуществление предпринимательских функций (Б. Кларк, Г. Каррье), воспроизводство социальной структуры общества (как общественных отношений, так и социальных институтов) (Ж. Деррида). И все версии следовали из определенного варианта видения общей картины социума, стремления укрепить или преобразовать его устои, структуру, в том числе с помощью высшей школы, которой предназначалась политико-идеологическая функция оправдания (юстификации, легитимации) социума, существующего или предполагаемого авторами и сторонниками данных концепций.

В то же время, опираясь на труды Р. Барнетта, Ж. Дерриды, Б. Ридингса, Ю. Хабермаса, прогнозы российских исследователей, публикации А. Г. Кислова, Г. Н. Константинова, Я. И. Кузьмина, В. А. Мау и Г. Я. Миненкова, можно прийти к заключению, что в современном обществе наблюдается кризис высшей школы именно как социально-

го института, для которого не существует надысторическая, якобы всегда и везде истинная, вечная и единая «идея (миссия, сущность)». Сами поиски этой «идеи (миссии, сущности)» – свидетельство кризиса идентификации и самоидентификации высшей школы. И выход из него лежит далеко не только и не столько в формулировании «идеи (миссии, сущности)». В связи с чем формируется иной, не платонистский (не идеалистический), потому что не телеологический и не эссенциалистский, а историко-релятивистский подход, согласно которому высшая школа – явление историческое, гибкое и активно адаптирующееся к требованиям той или иной эпохи, соответственно и декларируемая (а не предопределяющая из мнимой надысторической вечности) «идея (миссия, сущность) университета», высшей школы вообще меняется в связи с изменениями требований общества. Учет этих требований, реконструирование и конструирование функционального ответа высшей школы на них представляется более продуктивным направлением исследования, нежели платонистские медитации и «умо-узрения» в духе феноменологии Э. Гуссерля «идеи (миссии, сущности) высшей школы» как таковой, к тому же тенденциозно организующей историческую ретроспективу. А все поиски «идеи университета» лишь выдвигают на первый план одну из социально значимых функций, выполняемых высшей школой в процессах общественного воспроизводства. Поэтому далее в работе предложен социально-философский анализ этих функций, определяющий специфический вклад высшей школы в обеспечение общественного воспроизводства.

1.2. Функции высшей школы в обеспечении общественного воспроизводства

Теме общественного воспроизводства посвящено значительное число отечественных и зарубежных публикаций. Особую смысловую нагрузку она несет в марксистской парадигме, видимо поэтому отечественные исследователи уделили ей значительное внимание и внесли в ее разработку весьма заметный вклад. Среди авторов, исследующих данную тему, в первую очередь назовем В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзона, К. Х. Момджяна, Ю. К. Плетникова, Ю. И. Семёнова, А. Г. Спиркина и др.

Здесь отметим, что К. Маркс не был первым, обратившим внимание на первостепенную роль процессов производства и воспроизводства в логике исторического процесса. Например, А. Смит, разрабатывая основные положения экономической теории, рассматривал человека в качестве основной производительной единицы хозяйственного процесса [167].

Также этой темой занимались и занимаются авторы, дистанцирующиеся от марксизма. Одни из них (С. Л. Брю, Э. Дж. Долланд, К. Р. Макконнелл, А. Маршалл, Л. Туроу, П. Хейнс и др.) говорят о процессе общественного воспроизводства как о процессе накопления человеческого капитала в виде интеллектуальных способностей, полученных через формальное обучение или образование. Другие (Дж. Коулмен, Р. Патиэм и др.) под данным процессом понимают накопление, в первую очередь, социального капитала, т. е. совокупности определенных социальных отношений, что также согласуется с марксистским наследием, достаточно вспомнить знаменитое «сущность человека есть ансамбль всех общественных отношений» [123, с. 3]. Особую роль в процессах общественного воспроизводства как первые, так и вторые отдадут системе образования вообще и высшей школе в частности. И признание такой роли увеличивается по мере приближения к настоящему времени.

М. Н. Макарова попыталась обобщить вышеназванные теории, определяя общественное воспроизводство как замену и пролонгацию существующих субъектов (индивидов, групп) или структур (типов отношений) новыми, но подобными существующим и существовавшим таким образом, что социальная система может сохранять свои свойства [119]. Данное определение объединяет в себе воспроизводство и сложившихся в обществе разнообразных отношений, и человека в основных его качественных характеристиках как представителя социума, отдельной социальной группы, социального института.

Мы будем ориентироваться именно на эту дефиницию, учитывая немаловажные смысловые нюансы, акцентируемые В. Е. Кемеровым: «Воспроизводство – понятие, характеризующее смену элементов

и состояний системы как условие ее сохранения и развития. С помощью этого понятия строится объяснение эволюции биологических видов, бытие экономики и культуры. Общество может быть понято как воспроизводство социальных связей во времени и пространстве... Предшественником этого понятия в философии было понятие повторяемости; трудности в трактовке этого понятия оформились в ряд вопросов о соотношении повторимого и неповторимого, повторяющегося и неизменного, неповторимого и изменяющегося» [73].

Человек, согласно К. Марксу и Ф. Энгельсу, – субъект и продукт общественно-исторического развития. Общественное производство в его рамках – процесс создания человеком, группами, обществом благ, необходимых для их существования и развития, предполагающий преобразование и присвоение индивидуумами предметов природы в пределах общественной формы и посредством нее [122, с. 713]. В воспроизводственном же цикле К. Маркс выделяет четыре звена: производство, распределение, обмен и потребление, определяя как основные первое и последнее. Но говорит он об этом применительно к производству и потреблению, прежде всего, материальных благ, хотя им же намеченная экстраполяция его концепции и на сферу духа оказалась чрезвычайно продуктивной. Ее успешно развивали В. В. Леонтьев [117], Н. А. Пруэль [153], Т. Стюарт [172] и др. В настоящее время, когда наибольшее значение в обществе приобретают не вещи, а информация и знания, процессы производства и потребления все больше проникают в культуру и образование, точнее, все явственнее обнаруживают себя в них.

Важно отметить, что производство как первое звено цикла воспроизводства возможно лишь при условии потребления (а именно производительного потребления природных предметов, орудий и других средств и условий производства) и главной производительной силы – человека. Человек, чьи производительные силы потребляются в процессе производства, участвует в производстве, производит некий продукт, который уже можно распределять, обменивать (перераспределять), потреблять. Таким образом потребление произведенного продукта оказывается еще и воспроизводящим, и в некоторых случаях даже

производящим (новое) – человека, его силы; а производство человеком некоего продукта – это и воспроизводство, и производство самого человека.

Сложное производство требует от человека специальных систематических знаний, умений, навыков. Для участия в нем человека нужно специально систематически же готовить, чем, собственно, и занимается сфера профессионального образования. Таким образом, можно назвать первую функцию высшей школы в процессах общественного производства и воспроизводства – *участие в обеспечении воспроизводства человека, людей как главной производительной силы, иначе говоря, трудовых ресурсов. Указанная функция высшей школы влечет за собой следующую: участие, создание и воспроизводство профессиональной структуры общества*, поскольку человек состоит в разнообразных общественных отношениях, наиболее важными из которых являются как раз производственные отношения, в структуру которых участвующий в процессах производства и воспроизводства человек неизбежно вписывается.

И на само образование, в свою очередь, можно взглянуть как на процесс воспроизводства, включающий в себя все выше названные звенья. Так, высшая школа, с одной стороны, воспроизводит и производит производительные силы (прежде всего, преподавателей, которые в дальнейшем будут обучать других профессионалов), с другой стороны, производит «продукты», «предметы потребления» (выпускников с определенной квалификацией). Но в целом происходит не просто производство того и другого, производительных сил (преподавателей и др.) и «предметов потребления» (знаний, умений, навыков, компетенций и их новых носителей, обладателей, т. е. новоиспеченных профессионалов-выпускников вузов), а еще и профессиональной структуры общества. Точнее, она не столько производится, сколько воспроизводится высшей школой, профессиональной школой вообще, поскольку обучающихся готовят к выполнению уже существующих производственных функций, предусмотренных уже существующими профессиями. Структура профессий существует, а вузы готовят своих студентов к тому, чтобы они в эту структуру «вписались».

Общество предъявляет определенные требования к профессиям, оформляя в XX в. уже публичный и официальный, часто государственный, заказ на установленное количество достаточно определенного перечня специалистов в той или иной сфере и на их «качество». Этот заказ выполняет система учреждений профессионального образования разного уровня (начального, среднего, высшего, послевузовского), которые начиная с Нового времени являются своеобразными «заводами», «фабриками» по производству профессионалов в соответствующей области. При этом каждый уровень профессионального образования направлен на удовлетворение разных общественных потребностей.

Система высшего профессионального образования, в частности, формирует таких профессионалов, которые должны участвовать в управлении обществом (как в целом, так и отдельными его структурами, системами и подсистемами). При этом вуз определенного типа задействован в производстве соответствующей профессиональной группы. Во многом это зависит от того предназначения, которое для себя избирают вузы или которое им поручают, от той конкретизированной, индивидуализированной «идеи университета», преобладающей в тот или иной исторический период развития высшей школы, в том числе с учетом ее ориентации на практический характер передаваемых знаний (сервисная функция университета А. Флекснера, предпринимательский университет Б. Кларка, прагматический университет Г. Каррье) или же на трансляцию «чистого» неутилитарного знания, рожденного в единстве обучения и исследования (как в концепциях В. К. фон Гумбольдта и К. Ясперса).

Так, в настоящее время каждое образовательное учреждение выпускает (старается выпускать, производить) свой «продукт», соответствующий общественным требованиям, государственным стандартам, что подтверждается соответствующим документом об образовании, например, дипломом о высшем образовании. Любое учебное заведение и отдельно взятые преподаватели участвуют в производстве (воспроизводстве) особого «товара» в виде специалистов, которых они выпускают, предоставляют обществу, работодателям. Эти специали-

сты «вливаются» в различные профессиональные сообщества, а также иные социальные группы, что является уже этапом распределения выпускников в соответствии с полученной квалификацией в сфере труда, когда они занимают определенную должность в конкретной организации, предприятии. А уже в ходе осуществления трудовой деятельности различных индивидов происходит этап обмена, перераспределения при их взаимодействии.

Завершает воспроизводственный процесс этап потребления, который присутствует в высшей школе в нескольких формах. Прежде всего потребителем является человек, получающий высшее образование. Он «пропускает» его через себя, осваивает, интериоризирует, оценивая его, в том числе и с позиции полезности, необходимости. Потребляя профессиональное образование, индивид формируется как специалист в определенной области с ее особым набором личных и профессиональных качеств. На основании этого можно сказать, что процессы потребления и производства в отношении отдельно взятого обучающегося проходят одновременно. Подтверждение этому можно найти и у К. Маркса, который говорит о непрерывности воспроизводства в связи с совпадением производства и потребления: производство есть потребление, потребление есть производство – производственное (производящее) потребление.

Непроизводственное, производящее же потребление – это разрушающее, уничтожающее продукт его использование (поглощение) в процессе удовлетворения потребностей [122, с. 713]. Конечно, с очень большой долей условности можно потребление вывести за пределы производительного цикла: например, даже легкомысленное развлечение, во время которого расходуется (разрушается) некий ранее произведенный продукт, чаще всего срабатывает на восстановление человека как производителя (на восстановление его сил), а потому и оно производительно. Здесь сосредоточен колоссальный ресурс так называемого свободного (от изнуряющего труда) времени, задача актуализации которого до сих пор стоит и перед организаторами производства материальных благ и перед системой образования.

Сфера высшего образования – это сложная структура различных уровней потребления. Обучающиеся (производительно, неразрушительно) потребляют содержательную часть образования (знания, умения, навыки), а работодатели – выпускников, определенных специалистов, профессионалов (эксплуатируя их, но и обеспечивая в той или иной мере их восстановление и развитие). О производительном потреблении можно говорить и в первом и во втором случае.

«Так же как в процессах труда человек не только тратит, но и развивает свои способности, овеществляет и персонифицирует себя в продукте, так и потребление следует рассматривать как “второй вид производства”, где происходит не только уничтожение, трата, присвоение, но и формирование, воспроизводство и развитие сущностных сил человека. Представляется обоснованным вывод о том, что производство и потребление пребывают в непосредственной раздвоенности и единстве; в смысле воспроизводства человека они совпадают, являются тождественными» [8, с. 154].

Таким образом, система высшего профессионального образования, выполняя функцию воспроизводства трудовых ресурсов, является одним из важнейших факторов организации и структурирования или, говоря словами К. Маркса, воспроизводства и производственного обновления общества, его профессиональной структуры, субъектов, ее составляющих, и совокупности знаний, умений, навыков и компетенций, носителями которых являются эти субъекты, в том числе над- и интерсубъектные их объединения.

Важнейшим моментом воспроизводства социальной структуры, в котором свои важные функции выполняет и высшая школа, является воспроизводство не только профессиональной структуры, но и более фундаментальной структуры, затрагивающей отношения собственности, статусы, власть.

Но в последующих за К. Марксом и Ф. Энгельсом исследованиях общественного воспроизводства на Западе очень часто акцент ставился на воспроизводстве человеческого капитала (С. Л. Брю, Э. Дж. Долланд, К. Р. Макконнелл, А. Маршалл, Л. Туроу, П. Хейнс, С. Фишер и др.), т. е. свойств преимущественно отдельного человека, проявляющихся

в процессе труда, востребованных на рынке труда и включающих в себя квалификационные характеристики (уровень образования, интеллектуальный потенциал, знания, навыки, производственный опыт). В данном случае, конечно, уже можно говорить и о следующей функции высшей школы в процессе общественного воспроизводства – *функции ее интеграции с производством в реальном секторе экономики*. Высшая школа интегрируется с экономикой как вхождением в последнюю ее выпускников, так и непосредственным участием интеллекта преподавателей – исследователей и организаторов в сфере производства. Еще О. Конт, анализируя существовавшую систему образования, обосновывал необходимость ее реформирования в связи с массовым промышленным ростом, который повлек за собой стандартизацию и специализацию сферы производства. В первую очередь, данные процессы, по его мнению, нашли свое отражение в высшем образовании. О. Конт одним из первых обосновал взаимозависимость сферы производства и высшей школы. Последняя должна быть гибкой и при необходимости подстраиваться под изменения производственных процессов в обществе. Но в то же время высшая школа во многом и является источником происходящих трансформаций в сфере производства вследствие проводимых научных исследований и развития научного знания, на котором зиждется научно-технический прогресс.

От марксистской концепцию «человеческого капитала» отличает то, что в его общей структуре особый акцент ставится на образовании (наравне с «капиталом» здоровья, миграционным, трудовым и интеллектуальным «капиталами»). Но накопление человеческого капитала у самых, казалось бы, разных его исследователей сводится к повышению производительности труда и, в конечном результате, к воспроизведению общества как совокупности единиц трудовой деятельности в конкретной профессиональной сфере.

Высшее образование в таком случае явственно приобретает не просто общекультурную, общеэкономическую и общеполитическую значимость для общества и государства, а стоимость, выражаемую в четком денежном эквиваленте. Например, С. Фишер пишет: «Человеческий капитал есть мера воплощенной в человеке способности прино-

сильный доход» [179, с. 15]. Близок к нему Л. Туроу, рассматривающий в качестве главной способности, на которой базируется человеческий капитал, «экономическую способность, которая представляет собой не просто еще одно производительное вложение, которым обладает индивидуум. Экономическая способность влияет на производительность всех других вложений» [207, р. 48], а потому ее можно «считать» в денежных единицах.

А. Маршалл ввел термины «*общая способность*» (совокупность качеств и распространенный уровень знаний и смекалки, которые составляют общую черту всех высших форм производительности) и «*специализированная способность*» (физическая сноровка и такое знание конкретных материалов и процессов, которые требуются для специфических целей отдельных производств) [125, с. 284]. «Общая способность» формируется через образование всех слоев населения. Только с помощью образования, согласно А. Маршаллу, можно достичь высокого уровня развития техники, технологии, мастерства, творчества и даже искусства. Более того, А. Маршалл рассматривает образование как «национальную инвестицию» и раскрывает значение высшей школы не только для воспроизводства трудовых отношений в социуме, но и социальной структуры общества в виде классов и социальных групп, а также для повышения экономической мощи государства.

Тем не менее, как в теории К. Маркса, так и в теориях «человеческого капитала», не уделялось первостепенного внимания воспроизводству иных, не входящих в сферу экономики социальных отношений, несмотря на то, что и общество, и человек (т. е. сам человек в его общественных отношениях) считались конечными продуктами данного процесса. В настоящее время ясно, что это не совсем корректно, потому что взаимоотношения между людьми все чаще складываются за пределами их профессиональной деятельности и не всегда связаны с производством какого-либо материального продукта.

Производя специалистов, профессионалов, воспроизводя профессиональную структуру общества, высшая школа в целом участвует также в воспроизводстве, а временами и в производящем обновлении социальной структуры. Таким образом, ее роль не ограничивается лишь

сферой профессий уже хотя бы потому, что начиная с выбора своего профессионального будущего («призвания») (и даже начиная с возможностей реализации того или иного выбора, прямо увязанного с возможностью обучаться в тех или иных учебных заведениях) происходит, как показывают практически все исследования, дифференциация абитуриентов в соответствии с их социальным статусом. А значит, высшая школа, будучи неоднородным явлением, встроена в структурированную неоднородность общества и воспроизводит ее, имея на нее и свое обратное влияние, например, в виде так называемых «социальных лифтов» (которые, надо признать, не так уж существенно влияют на социальную структуру в целом) или порождая таких специалистов, которых раньше не было, и которыми могут стать выходцы из самых разных социальных слоев, но которые в силу общественных, прежде всего, экономических, а то и технологических потребностей оформляются в особую социальную группу, иногда довольно привилегированную, и даже иногда на продолжительное время (например, элита современных программистов – Б. Гейтс, С. Джобс, Е. Касперский, М. Цукерберг и др.).

Поэтому важную для развития постмарксистского этапа формирования социальной философии позицию занимает теория культурного капитала П. Бурдьё, согласно которой структура социального пространства и подпространств (например, образовательное подпространство) – полей включает в себя следующие четыре группы капитала:

- *экономический*, т. е. ресурсы, имеющие экономическую природу (товары, деньги и др.);
- *культурный*, т. е. ресурсы, имеющие культурную природу (прежде всего, различные виды образования и культурный уровень индивидов);
- *социальный*, т. е. ресурсы, связанные с принадлежностью к той или иной социальной общности (в основном связи, которыми можно воспользоваться индивиду);
- *символический капитал*, т. е. ресурсы, относящиеся к статусу, престижу и почету.

Распределение различных видов капитала также характеризует социальное пространство [26]. В зависимости от имевшихся и накопленных капиталов человек занимает то или иное место в социальной структуре. Данная теория представляет большой интерес именно при анализе феномена высшей школы, потому что как раз П. Бурдьё вполне определенно выделил *функцию образования в воспроизводстве социального неравенства*.

Несмотря на то, что П. Бурдьё относит образование к культурному капиталу, в той или иной степени оно связано и с другими видами капитала. Экономический капитал во многом зависит от трудовой деятельности, которой занимается индивид, а значит и от уровня образования. Социальный капитал зарабатывается тоже в том числе благодаря полученному образованию, точнее, в еще большей степени получение образования зависит от того первоначального социального капитала, которым наделен человек, но в то же время образование может способствовать перемещению из одной страты в другую. Что касается символического капитала, то высшее образование как раз является одним из его компонентов, предоставляющим престиж и положение в обществе. В настоящее время не просто высшее образование, а престижное высшее образование может наделять человека и ресурсами (знаниями), и властью (возможностью оказывать воздействие на происходящие события). Неравномерное распределение символического капитала приводит к тому, что некоторые учебные заведения имеют более высокий престиж, хорошую репутацию. Благодаря этому к ним привлекаются преподаватели, обладающие большим культурным капиталом, т. е. при одинаковом уровне материального вознаграждения такие учебные заведения получают возможность иметь лучший преподавательский состав и материально-техническую базу. Это, в свою очередь, выступает фактором, привлекающим сюда не только наиболее способных и подготовленных студентов, а еще и детей из состоятельных семей, что ведет к притоку денежного капитала (через систему платного обучения), к вниманию меценатов и спонсоров, в том числе выпускников.

Сегодня к тому же стало вполне очевидно, что символический капитал нередко в бóльшей степени выражен документом, т. е. дипломом о высшем образовании, а не теми компетенциями, которые приобретаются в высшей школе.

Рассматривая значение символического капитала, П. Бурдьё отмечает тот момент, что социальные группы, традиционно пользовавшиеся высшим образованием, с опасением относятся к массовому доступу к нему других социальных групп и всячески пытаются сохранить свое доминирующее положение. Анализируя, как и другие французские интеллектуалы, эффект университетской реформы во Франции, последовавшей за событиями 1968 г., он приходит к выводу, что реформы привели к резкому подъему образования и приему студентов на свободные факультеты. В своих исследованиях П. Бурдьё показывает, что, хотя реформы в области образования имели целью помочь рабочему классу усвоить мысль именно о равной ценности всех и праве на одинаковое отношение в образовании, на деле они сопровождались такими изменениями в производственной сфере, которые придали образованию еще большее значение в формировании отношений классово неоднородного общества. В частности, реформа угрожала способности среднего класса к социальной мобильности, поскольку число получивших образование на свободных факультетах росло и количество получивших диплом не соответствовало числу мест на производстве. Из-за этого упала символическая ценность образования. Так, традиционно инженерное образование считалось основным для карьеры представителей среднего класса и мужчин. Свободные факультеты давали также образование для таких профессий, которые создавали социальный статус и рынок труда для женщин. Новым «производственным сектором» стали служба социальной защиты и ухода. Высшие же классы стояли на страже своих элитных направлений образования и пытались сохранить его более высокую социальную ценность, вводя новые ограничения. Преграды на пути к элитному образованию не были убраны, напротив, оно стало более недоступным для среднего класса, в частности, из-за высокой стоимости [65].

Неравенство в образовании складывается из нескольких составляющих [24]:

- *во-первых*, абитуриенты поступают в вуз с неравным культурным капиталом, с неравным объемом знаний, умений, навыков. Особенно это актуально в современных условиях массового доступа к высшему образованию. Вуз не только не учитывает в своих программах неодинаковый культурный капитал, но и, напротив, усугубляет это неравенство, применяя санкции к наименее подготовленным учащимся. Вследствие этого воспроизводится неравенство между студентами, которые пришли с разными возможностями усвоения материала;

- *во-вторых*, высшая школа участвует в ретрансляции легитимной культуры, которая также несет характеристики социального неравенства, поскольку отражает, прежде всего, культуру социально господствующих классов. Программы строятся с учетом именно этого типа культуры: выбор произведений, трактовка истории, ведущие дисциплины и изучаемые теории – все имеет социальный характер;

- *в-третьих*, высшая школа заинтересована в самовоспроизводстве, потому готовит учеников, способных передавать усвоенные знания и навыки. Преподаватели весьма мало озабочены тем, насколько правильно воспринимается их речь, насколько она доходчива, поскольку уверены в том, что если кто-то из учеников их не понимает, то это проблема самих учеников. Преподаватели заинтересованы в существовании неопределенности, некоторого недопонимания, поскольку это помогает им сохранять высокий статус в глазах учащихся. Педагогическая коммуникация, таким образом, строится с учетом сохранения социального неравенства: наиболее подготовленные понимают больше, наименее подготовленные понимают, что существуют недоступные для них вещи, а потому часто отказываются от продолжения образования.

В конечном итоге получается, что высшая школа с воспроизводством квалификационных характеристик профессионала воспроизводит классовые и социальные различия. Техническая функция производства и подтверждения способностей осуществляется совместно с социальной функцией сохранения и освящения власти и привилегий.

Таким образом, «современные общества предоставляют системе образования многочисленные возможности осуществлять свою власть по превращению социальных преимуществ в учебные, которые могут быть вновь преобразованы в социальные преимущества, поскольку они позволяют ей показывать предварительные учебные (следовательно, имплицитным образом социальные) условия как предварительные технические требования к работе по профессии» [24, с. 179].

Не последнюю роль в воспроизводстве социального неравенства высшей школой играет применение особых языковых средств и приемов в устной и письменной речи, употребление профессиональных понятий и определений, особого словарного запаса. Все это не только передается из поколения в поколение, но также служит основой для воспроизводства того социального статуса, которым наделен человек. Изначально при поступлении в вузы разные языковые возможности абитуриентов требуют разного к ним подхода со стороны преподавателей, потому что накопленная языковая компетенция человека во многом зависит от той обстановки, в которой он воспитывается и обучается, от принадлежности к той или иной социальной группе. В реальности обучающихся уравнивают в процессе обучения, и представители различных классов получают высшее образование с разными первоначальными языковыми установками, т. е. у представителей высших классов уровень подготовки значительно выше.

Во время обучения риторика представляет набор и анализ вездесущих средств, которыми можно воздействовать на других людей. Когда индивид пробивается в студенческие годы в желанное поле профессионального дискурса, он в муках осваивает его язык. Однако постепенно приходит способность понимать этот язык, потом коряво, но изъясняться на нем, а затем – и умение свободно говорить на нем как на родном. Это вызывает эйфорию: «Я это осилил! Я смог!». Индивид чувствует себя включенным в новое поле с более высоким статусом и с радостью сбрасывает с себя символы дилетантизма, переходя с разговорного и литературного языка на подчеркнуто профессиональный язык. Это особенно часто заметно в речи (особенно письменной) аспирантов [63, с. 24].

Еще одним примером использования языка для воспроизводства социального неравенства служит создание единого образовательного пространства, которое предоставляет возможность получать образование в разных государствах. На сегодняшний день это весьма актуально, потому что многие границы и барьеры (коммуникационные, информационные) сейчас стираются. В связи с данной тенденцией во многих развитых государствах распространена практика направлять иностранцев перед обучением какой-либо образовательной программе в течение года изучать язык, на котором преподаются основные дисциплины. Но, к сожалению, упускается тот факт, что язык – это не только определенный словарный запас, не только совокупность норм и правил, язык – это определенная культура поведения, общения, обработки информации, которую невозможно освоить за один год. Это ставит в неравное положение студентов при получении образования. Иностраный диплом приобретает в бóльшей степени статусное значение, чем практическое. Потому что, погружаясь в иностранный язык на один год, можно только слегка приблизиться к чуждой культуре, начать понимать ее структуру и сущность. При этом знание иностранного языка накладывает на человека дополнительные ограничения, добавляя новые институциональные нормы и правила, которые вынуждают и учат подчиняться.

Символическое насилие над культурой и чувством достоинства рабочего класса утверждается, например, посредством полученной и развитой представителями среднего класса способностью манипулировать словом и использовать его в самых различных формах письма и литературы, в логике и красноречии. И это является таким же точно орудием в классовой борьбе, как и экономическая власть. На практике часто, исходя из того, что образование не может отменить социальное неравенство в обществе, специально предлагается использовать раннее изучение языка именно для того, чтобы усилить представление о культурном превосходстве среднего класса над рабочим классом [131, с. 151–152].

Таким образом, в зависимости от количества накопленных капиталов (а их накопление очень часто идет одновременно) человек за-

нимает ту или иную позицию в обществе, подтверждая свой социальный статус, что, согласно П. Бурдьё, воспроизводит социальное неравенство. Но накопление капитала может также способствовать тому, что человек повышает свой социальный статус, т. е. высшая школа является своеобразным лифтом для перемещения в более престижные страты (чаще – надеждой на такой «лифт»). При этом накопленный уровень капитала (культурного, социального, символического) у студентов разный, но на какой-то определенный период (период обучения) высшая школа их (условно) уравнивает, что имеет свои противоречивые последствия: она как бы смягчает остроту различий между студентами-выходцами из разных страт и даже их семьями, способствует установлению между ними более или менее устойчивой коммуникации, остающейся потом утешающим воспоминанием о «студенчестве как лучших годах жизни»; но в то же время делающей острым приходящее, обычно запоздалое для направления его в политическое русло, осознание фатальности социального неравенства.

Чтобы не доводить это различие до степени политически опасной остроты, система высшего образования наделяется официальными властями полномочиями в проведении различных способов селекции молодых людей, скрывающих социальную подоплеку «притормаживания» выходцев из низких слоев в их социальном восхождении. П. Бурдьё приводит такой пример: «Студенты из низших и средних классов, получившие доступ к высшему образованию и обязанные с успехом пройти процесс аккультурации, чтобы удовлетворять несократимому далее минимуму учебных требований в области языка, подвергаются с необходимостью самой строгой селекции, и именно по критерию языковой компетенции. Преподаватели, проверяющие экзаменационные работы на степень агреже или бакалавра, часто оказываются вынуждены снижать требования к знаниям и навыкам, сохраняя их в отношении формы изложения» [24, с. 81]. То есть и на вступительных испытаниях, и во время промежуточных и итоговых экзаменов, и даже в ходе занятий преподаватели, инспекторы, разного рода комиссии могут вольно и невольно применять различные подходы к оцениванию достижений разных абитуриентов и студентов. В их

распоряжении различные способы административного и морального давления или поощрения: разного калибра «дуршлаг», применяемые в силу неподвергающихся полной и объективно заданной регламентации полномочий, казалось бы, произвольно, но в тенденции как раз социально обусловленно (сознательно и бессознательно).

Заметим, что все попытки борьбы с субъективностью оценки в сфере образования, все якобы укрепляющие ее объективные основания альтернативы ведут к еще большему содержательному ее выхолащиванию. По крайней мере, в сфере гуманитарного знания необходимым, незаменимым и в большей части случаев вполне достаточным «инструментом» оценивания был и остается человек, который является знающим, признанным научно-педагогическим сообществом экспертом, и при этом субъективным, тенденциозным и предвзятым. Но субъективизм, тенденциозность и предвзятость квалифицированного эксперта происходят в том числе из его богатого, неформализуемого и ничем не заменимого социального опыта, позволяющего в каждой конкретной ситуации оценивания учесть наиболее значимые для данной ситуации, данного студента обстоятельства, в том числе оберегающие студента от ситуаций жесткой и чаще неоправданной, разрушительной для него перспективы разрыва со своей стратой и невживания в страту более высокую.

Но незаменимая, атрибутивная для образования роль экспертной оценки, роль «произвола» произвольно институализированного эксперта, иерархии экспертов свидетельствуют об особой силе и власти, имеющей не административные и не внешние по отношению к образованию истоки! Эти сила, власть, авторитет могут быть лишь поддержаны или ущемлены церковью, государством, муниципальной общиной, но у сферы образования, у высшей школы особенно есть своя потестарность, о которой не только в фигуральном («четвертая власть»), но и буквальном смысле есть все основания говорить, и об этом будет следующая глава настоящей монографии. Без этой специфической властности, социальной силы, потестарности не могла бы высшая школа столь продолжительное время выполнять свои социально значимые функции, оставаться незаменимой в процессах общественного воспроизводства.

Пока же заметим, что в настоящее время система высшего образования снижает требования при отборе, допуская в свои ряды значительное количество людей низкого социального происхождения, что, как следствие, делает высшую школу внутренне высокодифференцированной, что по-прежнему отражает социальную дифференциацию, которая проявляется теперь не в том, что элита общества может получить высшее образование, а в том, что элита претендует на получение элитного же высшего образования. Представителям остальных, «неэлитных» социальных групп достаются массовые вузы и обучение непопулярным специальностям и направлениям подготовки.

Но и в таком виде высшая школа выполняет еще одну функцию – *обеспечение действия контролируемых легитимными властями «социальных лифтов»*. Начиная с XVIII в. университеты в значительной степени способствовали размыванию социальных барьеров: получение университетского образования обычно выступало предпосылкой повышения социального статуса, перемещения по вертикали из одного социального слоя в другой, к чему и призывают документы Болонского процесса в наши дни [105, с. 248].

Особенно актуально это было для второй половины XIX – первой половины XX вв., когда интенсивное индустриальное развитие, масштабные процессы урбанизации, формирование новых массовых профессий (инженеров, исследователей, преподавателей вузов и школ), становление «общества благосостояния» способствовали тому, что высшее образование обеспечивало рост социального статуса индивида («социальный лифт») и служило мощным механизмом продвижения к материальному благополучию.

Эти «социальные лифты» контролировались властями, потому что не все допускались для получения высшего образования, оно долгое время сохраняло характер элитарности. Например, в Великобритании в XIX в. выпускники университетов обладали двойным голосом на выборах (по месту жительства и в своем университетском округе), в Германии и России выпускник вуза получал государственный чин либо звание («действительный студент» и т. п.). Во Франции до сих пор преподаватели вузов – это государственные чиновники.

В связи с переходом от индустриального общества к постиндустриальному наблюдается снижение значения данной функции. К. Мангейм [120, с. 480] считал, что мотивирующая сила социальной мобильности утрачивается в связи с тем, что в обществе перестает быть стабильной шкала престижа профессий. Высшее образование становится средством освоения новых стилей жизни, а не получения какой-то определенной профессии.

В эпоху ранней индустриализации и урбанизации простое освоение грамоты открывало жителю деревни доступ к жизни и работе в городе, что позволяло ему изменить условия труда и быта; у человека появлялось свободное время – совершенно новое качество жизни. В эпоху поздней индустриализации профессиональное образование давало возможность детям рабочих стать техническими специалистами, руководителями, перейти в сферу услуг. В фазе завершения индустриализации и урбанизации, при переходе к массовому высшему образованию человек с дипломом лишь подтверждает принадлежность к страте, но не поднимается по социальной лестнице. Образование (общее и профессиональное) еще выполняет роль социального лифта для «мировой деревни» – стран третьего мира, молодежь которого стремится мигрировать в развитые страны. Для молодежи развитых стран как средства социального продвижения более важна включенность в сети корпоративных и родовых связей, в различные сообщества, а также личные достижения [22, с. 11].

Будет полезным обратиться еще к одной теории общественного воспроизводства – теории структуризации Э. Гидденса. Он понимал структуризацию как условия, управляющие преемственностью или преобразованием структур и воспроизводством социальных систем. Структура общества образуется благодаря активным действиям субъектов: «Понятия власти и господства связаны с понятиями действия и структуры» [198, р. 29–45]. При этом Э. Гидденс разграничивает понятия «структуры» и «социальные системы». Под первыми он понимает «правила и ресурсы, участвующие в воспроизводстве социальных систем. Структура существует только в виде отпечатков в памяти – органического базиса человеческого знания и в мгновении ее опредме-

чивания в действии» [197, р. 9]. Под вторыми Э. Гидденс подразумевал воспроизводимые во времени и пространстве отношения между акторами или коллективами, организованные как регулярные социальные практики.

Э. Гидденс выделяет также три характеристики социальных систем, которые и подлежат воспроизводству, являющиеся, по его мнению, инвариантными: сигнификацию, господство и легитимацию. Он отмечает, что такое разделение – только аналитический прием, поскольку все три свойства выражаются друг через друга: «Если сигнификация структурируется посредством языка, то язык выражает аспекты господства, а коды, включенные в сигнификацию, имеют нормативную силу» [37, с. 125].

Сигнификация как структурный принцип связана с правилами порождения знаков: любая социальная система производит коды значений, а также правила их применения и первичной интерпретации. Это структурное свойство характеризует и высшее образование. Обучение в вузе наделяет человека различными знаками. Прежде всего, это знак принадлежности к определенной профессиональной группе, а соответственно, и социальной группе, во-вторых, знак обучаемости, т. е. социальной компетентности (которая не всегда совпадает с профессиональной компетентностью), что говорит о восприимчивости к новым знаниям и информации, а также способности перестраиваться под их изменения. Наличие этих знаков помогает занять определенное положение на рынке труда. Высшее образование стало знаком статуса и мобильности. Зачастую важны не столько знания, умения и навыки, которые составляют содержание учебного плана, а его знак, документ, диплом. Количество и престижность знаков расширяют возможности статусной мобильности. Диплом как знак на рынке труда демонстрирует готовность выпускника подстраиваться под сложившиеся обстоятельства, его способность быть мобильным. Ценятся сейчас не знания, а «знаки знаний» [7, 8].

В настоящее время обилие знаний делает человека, прежде всего, их потребителем (пользователем). Как в магазине покупатель выбирает, что приобрести, так и в образовании возникает ситуация вы-

бора, какие знания получать, какими знаниями обогащаться. Особенно это характерно для высшего образования, которое становится своеобразным рынком.

В связи с тем, что высшее образование стало массовым, доступным, все более широкие слои населения могут его получить. Получить даже не высшее образование, а, прежде всего, его знаки – диплом, уровень обучаемости, гибкости, мобильности. Создается впечатление, что сглаживается социальное неравенство, что предоставляются равные возможности в потреблении образования. Но, соглашаясь с Ж. Бодрийяром, можно отметить, что на деле потребление является элементом властной стратегии, потому что распределяет людей на обладающих реальной властью (властью над людьми) и имеющих власть лишь над вещами. Потребление – это механизм власти. Производство формирует не просто индивидуальные потребности личностей, а в целом «потребительские силы» всего общества, которые используются для развития социума в целом [18, с. 37].

А это необходимо для поддержания легитимного характера существующей власти и стабилизации социальной структуры, потому что высшая школа задействована в воспроизводстве в обществе отношений власти и подчинения. Осуществляется оно через господство (доминирование) как второе свойство социальных систем, которое основывается на двух типах ресурсов: на полномочии или санкционировании возможностей управлять, командовать другими людьми, а также на распределении, т. е. на возможности распоряжаться материальными объектами [37]. В высшей школе это происходит через политическую социализацию как процесс введения человека в систему властных отношений, научения его, кому и когда необходимо подчиняться.

С одной стороны, при помощи высшего образования (не исключительно, но в том числе) задаются рамки поведения, ожидаемого от человека не только в обществе, но и в конкретной профессиональной группе. Но в любом случае это поведение проходит рефлексию каждого индивида, в результате чего роли изменяются, приобретают новое значение, а в связи с этим трансформируется и структура общест-

ва. В то же время при помощи средств политической социализации высшая школа обеспечивает непрерывность функционирования и развития технологий осуществления власти на основе преемственности поколений. С помощью социализации политическая система навязывает новым поколениям сложившиеся ценности и нормы политического поведения предшествующих поколений с целью обеспечения и постоянного воспроизводства господствующего социального порядка во времени [131, с. 131]. Ценности, передаваемые из поколения в поколение, соотносятся с социальным положением человека, образуют нравственно-духовную составляющую структуры общества. Система высшего образования вводит человека в мир властных отношений, определяет систему тех, кто и чем управляет, учит дисциплине, а также предоставляет рычаги для дальнейшего давления. Таким образом, говоря словами М. Фуко, создается дисциплинарное общество, когда человека включают в систему властных отношений, учат правилам, которым он должен подчиняться в различных сферах своей жизни.

Производство знаков с помощью установления и подтверждения определенных норм и правил должны дополняться третьим свойством социальных систем – легитимацией, т. е. производством нормативного порядка, нормативным обусловливанием и регуляцией взаимодействий, предполагающих наличие способов такой регуляции. Высшая школа участвует в воспроизводстве данного свойства при помощи социального контроля, направляя поведение индивидов и обеспечивая тем самым социальную стабильность и упорядоченность благодаря системе процессов и механизмов, поддерживающих социально приемлемые образцы поведения и функционирования социальной системы. «Социализация и социальный контроль: интериоризация мотивации, “прививка” во внутреннюю структуру формирующейся личности господствующих в обществе норм, ценностных ориентаций и установок, стандартов поведения и определенной жизненной позиции в процессе обучения и просвещения молодежи; речь идет также о том, что образовательные учреждения воспитывают законопослушных граждан, кроме того, функциональная грамотность необходима на производстве, в быту и т. д. (образование – это влияние, оказываемое взрос-

лыми поколениями на те, которые еще не готовы к социальной жизни (Дюркгейм))» [131, с. 56]. Одной из форм проявления власти служит создание в обществе необходимого порядка при помощи соблюдения определенных правил. Доведение этих правил до индивидов в большей своей части возложено на систему формального образования, в том числе и на высшее образование.

Как пишет Г. Е. Зборовский, институт образования поощряет желательное с точки зрения общества поведение социальных групп в сфере обучения, воспитания, социализации, профессиональной подготовки, а также взаимодействие этих групп в рамках демократических новаций, педагогики сотрудничества, гуманизации образовательного процесса и др. При этом в процессе внутриинституциональной деятельности образовательных учреждений осуществляется контроль за отклоняющимся от установленных норм и принципов поведением обучающихся. В этом смысле важнейшая функция социального института образования – упорядочить и свести деятельность социальных общностей в его рамках к предсказуемым образцам социальных ролей, способствовать соблюдению социального порядка и поддержанию благоприятного морального климата в обществе [61, с. 28–29].

Таким образом, теория структуризации Э. Гидденса позволяет выявить две важные функции высшей школы в общественном воспроизводстве: *легитимацию существующей власти и стабилизацию социальной структуры*. В связи с чем уместно вспомнить о классике структурного функционализма Т. Парсонсе, который говорил о трех отдельных революциях, характеризующих общество XX в.: промышленной, демократической и революции в образовании [141].

«Можно предположить, что революция в образовании стала высшей точкой подобных изменений в отношениях между социетальным сообществом и системой сохранения и воспроизводства образца, а также между ним и культурной системой... Образовательная революция – это дальнейший шаг в направлении секуляризации» [141, с. 135]. Более того, «если мыслить в эволюционных категориях, то высшее образование как кульминация упомянутой революции в образовании выдвинется в число важнейших социальных институтов» [204, р. 251].

Большое значение не только для дальнейшего развития структурного функционализма имеет обоснование Р. Мертоном существования явных (осознающихся людьми и носящих намеренный характер) и латентных (имеющих непреднамеренный характер) функций социальных институтов [126, с. 128–129].

К явным функциям образования Р. Мертон отнес социализацию и освоение различных социальных ролей, а к латентным – наделение человека конкретным социальным статусом, а также существование социального неравенства, которое закрепляется благодаря высшему образованию [126]. Таким образом, Р. Мертон, рассматривая институциональные характеристики сферы образования (высшей школы в том числе), выявляет его потенциал не только в выполнении очевидного своего предназначения (социализации, подготовки к определенной профессии), а в большей степени предназначения, носящего скрытый характер, проявляющийся в формировании, а точнее подтверждении существующего социального статуса кво человека из поколения в поколение. Поэтому можно говорить о том, что уже в теории Р. Мертона заложена основа для осмысления такой функции высшей школы, как воспроизводство социального неравенства, которая в дальнейшем более подробно проанализирована П. Бурдьё.

Социальный порядок во многом зависит от сохранения социального неравенства, т. е. поддержания существующей системы социальных групп и классов. Видно это и по оформлению различных ступеней иерархии, которые опять же характеризуют высшую школу как дисциплинарный институт. Во-первых, это иерархия учебных заведений (университеты, институты, академии, государственные, частные, федеральные, региональные и т. д.). Во-вторых, иерархия дисциплин или отраслей знаний (гуманитарные, естественнонаучные, основные, выборные, изучаемые на первом или последнем курсе и т. д.). В-третьих, иерархия подразделений внутри вуза (кафедра, факультет). В-четвертых, иерархия преподавательских должностей (ассистент всегда проводит «практические занятия»; старший преподаватель преподает, а доцент, который делает то же самое, что и старший преподаватель,

тем не менее читает лекции, и только профессор дает так называемый основной (магистральный) курс лекций [24, с. 133]).

Все эти различные формы учебной иерархии направлены на сохранение социальной иерархии, потому что доступ к элитным учебным заведениям, к элитным образовательным программам сохраняется у определенных социальных групп. Нет гарантии, что если представителю среднего класса повезло обучиться элитной профессии в элитном учебном заведении, он автоматически попадет в более высокую социальную страту. Здесь мы видим взаимосвязанный процесс: вузы воспроизводят существующую систему классовых и социальных отношений, социальные группы используют высшую школу для поддержания и сохранения своего социального статуса. «Школа легко убеждает лишенных наследства, что их учебная и социальная судьба связана с отсутствием у них дарований или заслуг, так же как в области культуры полное ее отсутствие исключает осознание того, чего тебя лишили» [24, с. 220].

Поддержание существующей иерархии обусловлено самим обустройством пространства традиционной вузовской аудитории, которое сохраняется еще со времен образования института высшей школы (подиум, кафедра, перекрестный обмен взглядами). На лекции это помогает преподавателю находить материальные и символические условия, позволяющие держать учащихся на дистанции и соблюдать ее, что вынуждены делать даже те, кто отказывается ее признавать. «Кафедра невольно пленяет взошедшего на нее: интонация, произношение, стиль речи, организация действия» [24, с. 117]. Организация аудиторного пространства на семинарах или практических занятиях построена несколько иным способом (в западных университетах это происходит в основном вокруг круглого стола, в российских вузах это небольшое помещение), но она также создает дистанцию между студентами и преподавателями при помощи атрибутов преподавательского статуса, начиная с привилегии первого слова и контроля за высказываниями других.

Но основной формой создания порядка в высшей школе служит система оценивания результатов обучения при помощи экзаменов.

«Действительно, экзамен не просто самое наглядное выражение ценностей образования и имплицитных выборов системы образования: в той мере, в какой он заставляет признать социальное определение знания и манеру его предъявления в качестве заслуживающего университетского одобрения, экзамен служит одним из самых действенных инструментов внушения господствующей культуры и ценностей этой культуры» [24, с. 147].

Экзамен выражает, внушает, санкционирует и освящает солидарные ценности определенной организации системы образования, определенной структуры интеллектуального поля и посредством этого господствующей культуры. Появление экзамена, которого не знали в античности, где существовали лишь независимые и даже конкурирующие школы и преподаватели, связано с институционализацией высшей школы, когда появляется организованный корпус профессиональных преподавателей, преследующий цели собственного воспроизводства. Лишь с развитием в современной Европе бюрократических организаций, желавших установить соответствие иерархизированных и взаимозаменяемых индивидов с иерархией предлагаемых должностей, появляется система иерархически выстроенных экзаменов, признающих специфическую квалификацию и дающих доступ к специализированной карьере. Система экзаменов, обеспечивая формальное равенство перед идентичными испытаниями (самой завершенной формой которых является национальный конкурс) и гарантируя субъектам, обладающим идентичными званиями, равенство шансов доступа к профессии, удовлетворяет мелкобуржуазный идеал формального равенства [24, с. 150]. В реальности же продолжает воспроизводиться социальное неравенство.

«Выступая в качестве института символической полиции, предназначенной развеивать у одних ожидания, которые она стимулирует у других, система образования должна постараться получить признание легитимности своих санкций и социальных результатов, с тем чтобы инстанции и приемы организованного и явного манипулирования смогли проявить себя, когда одного лишь исключения недостаточно, чтобы заставить интериоризировать легитимность исключе-

ния» [24, с. 219]. Занимая свою определенную позицию в социальной иерархии, человек наделяется не просто конкретными полномочиями, ему предоставляется возможность осуществлять установленные властные воздействия. Ответственной за осуществляемый отбор оказывается высшая школа, которая представителей определенных социальных групп ориентирует, склоняет к обучению определенным профессиям.

Таким образом, опираясь на рассмотренные выше теории общественного воспроизводства, можно констатировать, что данное явление состоит из воспроизводства социальных, экономических, властных отношений, а также воспроизводства модели человека с определенным набором знаний, умений, навыков, компетенций. Во всех этих процессах участвует высшая школа, но ее социальное значение рассматривалось исследователями преимущественно применительно к какой-либо одной сфере, которая в ту или иную эпоху привлекала к себе большее их внимание. В связи с этим менялась и «идея (миссия, сущность) университета»: необходим был поиск направления развития города, государства, общества – миссия университета предполагалась в проведении фундаментальных и (или) специальных научных исследований; требовались профессионалы для различных сфер экономики – миссия виделась в том, чтобы производить и передавать полезное знание и умения его применения; возникает потребность в объединении людей для осуществления общей идеи – миссия университета представляется как создание нравственного или интеллектуального общества.

Разные теории общественного воспроизводства обозначили как основные следующие функции высшей школы в данном процессе, в зависимости от того или иного периода развития общества составляющие различные композиции, выделяя одну или две на первый план, которые соответствовали «идее университета»:

- воспроизводство трудовых ресурсов;
- интеграция с производством в реальном секторе экономики;
- воспроизводство элит и социального неравенства;

- обеспечение действия контролируемых легитимными властями «социальных лифтов»;
- легитимация существующей власти (в том числе посредством производства и потребления знаков, социального контроля и политической социализации);
- стабилизация социальной структуры.

Таким образом, философская мысль в силу значительности влияния платонистской традиции сосредоточивалась главным образом на поиске и рефлексии как чего-то первичного «идеи (миссии, сущности) университета», высшей школы. Мыслители же, выходящие за рамки платонизма, движутся в направлении построения функционалистской ее концепции, акцентируя внимание на тех или иных выполняемых ею в конкретных исторических условиях социально значимых функциях, придавая данной идее, миссии, сущности производное значение или вовсе отказываясь от таковых.

Действительно, выбор той или иной «идеи (миссии, сущности) университета», высшей школы в значительной степени задан конкретно-историческими условиями ее возникновения и существования. Своими появлением и существованием высшая школа обязана выполнению ею и преимущественно только ею некоей важной социальной задачи (задач), удовлетворению социального запроса (запросов), которые позволили спонтанно возникшему, лишенному каких-либо значимых внешних ресурсов феномену не только не сойти с исторической арены, но распространиться по всему миру и претендовать на дальнейшую и весьма важную роль в жизни общества. Высшая школа не просто заняла «свободную» нишу (или ниши) в социально значимой топологии. Социум имеет в ней нужду, так что все его властные политии (государство, коммуны, церковь и подобные ей иноконфессиональные объединения, семья и др.) предоставили высшей школе место и признали за ней ее самость, автономный голос, с которым они же сами и считаются. И, возникнув в Европе, этот феномен стал всемирным, востребованным во многих странах, которые при этом сильно отличаются культурой, политическими традициями, экономикой.

В заключение данной главы отметим, что определенные типы отношений между людьми, которые постоянно востребованы обществом и поэтому возрождаются вновь и вновь, складываются в социальные институты, которые Э. Дюркгейм образно определял как «фабрики воспроизводства» социальных отношений и связей. Примерами воспроизводства таких предстающих неистребимыми связей являются церковь, государство, собственность, семья, образование и др. Поэтому, обозначив с помощью классиков социальной философии основные функции высшей школы в общественном воспроизводстве, не стремясь к их полному перечислению, перейдем к обобщенному рассмотрению того воздействия, которое высшая школа как потестарный (т. е. альтернативно государственному властный) феномен оказывает на данный процесс.

Глава 2. ПОТЕСТАРНОСТЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССАХ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА

2.1. Институциональная потестарность высшей школы как фактор общественного воспроизводства

Поиск «идеи университета» и варианты ее артикуляции, определение функций высшей школы в процессах общественного воспроизводства во многом связаны с выявлением различных аспектов ее взаимодействия с важнейшими социальными институтами (государством, Церковью, производственными организациями, семьей и др.), с оценкой того особого воздействия на процессы общественного воспроизводства, которое возможно со стороны высшей школы, прежде всего, благодаря ее институциональной природе, т. е. ее природе как института в системе социальных институтов.

Мы руководствуемся дефиницией социальных институтов, которую предложили Ю. П. Андреев, Н. М. Коржевская и Н. Б. Костина: это высокоорганизованные объединения людей, для которых характерны устойчивость структуры, глубина интегрированности элементов, многообразие, гибкость и динамичность их функций, и главной целью которых является удовлетворение основных потребностей общества в тех или иных сферах его жизнедеятельности [5, с. 19–27]. Эта цель часто помпезно декларируется и оформляется (зачастую к тому же еще и сакрализуемыми) ритуалами, символикой, знаками, этосом и правовыми нормами, исполнение которых нередко на деле становится важнее самого движения к провозглашаемой цели.

Высшая школа как социальный институт имеет, *во-первых*, определенный состав участников (прежде всего, это преподаватели, студенты); *во-вторых*, совокупность установок и образцов поведения (сконцентрированных в системе оценивания знаний, умений и навыков); *в-третьих*, комплекс культурных символов (начиная с гимна «Гаудеамус», академических одеяний, ритуалов посвящения в студенты, дискуссий, публичных защит, заканчивая степенями, званиями, привилегиями); *в-четвертых*, утилитарные культурные черты (библиотека,

аудитории, формы занятий – лекция, семинар, каникулы); *в-пятых*, определенную идеологию («идея университета» и обосновываемые ею нормы – этика высшей школы) [130].

Наше исследование, таким образом, требует обращения к институциональному подходу, происхождение которого обычно связывают с именами О. Конта и Г. Спенсера, и применения этого подхода. Несмотря на то, что в работах основоположников позитивизма отсутствует определение социального института, они раскрывают жизнь общества сквозь призму особых форм социальной организации, которые в дальнейшем и были названы социальными институтами. Развернутую трактовку понятие социального института получает в рамках особого институционального направления в социальной философии, теоретической социологии и экономической теории, согласно которому важнейшую роль в общественных процессах играют «институты» (нормы, обычаи) и «институты» – закрепление норм и обычаев в виде законов, организаций, учреждений.

Родоначальником институционализма считается Т. Веблен, который отмечал следующее: «Институты – это результаты процессов, происходивших в прошлом, и, следовательно, [они] не находятся в полном согласии с требованиями настоящего времени... Окружение, обстановка, потребности общественной жизни, под действием которых происходит приспособление и проводится отбор, изменяются изо дня в день, и каждое последующее состояние общества, едва успев установиться, уже обнаруживает тенденцию к устареванию» [29, с. 77].

Т. Веблен уделил внимание и образованию как социальному институту. В частности, он критично характеризовал высшее образование в США, указывая на потребительское отношение американского общества к знанию и образованию, и с горечью констатировал, что в университетах приоритетное значение приобрели интересы прибыльности. Взамен он предложил идеальную модель системы высшего образования – «корпорации ученой аристократии», в основе которой лежит идея «экстраакадемических организаций», т. е. объединение университетов в единую сеть международных организаций [57, 208]. Необходима такая организация высшего образования, которая бы удов-

летворяла потребностям именно современного общества. И Т. Веблен одним из первых говорит о новой организационной структуре высшей школы, выходящей за рамки социального института и, возможно, альтернативной институтам по своей сути. Также он говорит о сетевом взаимодействии между вузами, учеными, преподавателями и студентами, которое, возможно, со временем постепенно преобразуется в новый социальный институт.

В отличие от Т. Веблена, следующий значимый представитель институционализма Д. Коммонс сущность социальных институтов видел не в результатах спонтанных приспособительных реакций людей на окружающую действительность, а в сделке, добровольно и сознательно (намеренно) совершаемой между более или менее равноправными ее участниками. Особую роль в этом он отводил государственному (прежде всего, законодательному) урегулированию. Участниками сделки могут быть индивиды и их большие группы, в том числе такие, как семья, акционерная компания, тред-юнионы, союзы предпринимателей и даже государство. Д. Коммонс специально не рассматривал высшую школу, но, следуя его теоретическим построениям, логично предположить, что и она тоже относится к участникам различных сделок, иначе как можно трактовать отношения между вузом и студентом, вузом и работодателем его выпускников, вузом и заказчиком на какие-либо научные и внедренческие разработки и т. п.? Все конфликты при заключении и реализации сделки могут быть устранены посредством введения юридического урегулирования ее правил. Именно недостатками механизма юридического урегулирования Д. Коммонс объясняет обострение в обществе социальных противоречий. Его подходу, конечно, недостает осознания социально-политической, экономической и культурно-исторической обусловленности права.

Новая веха в рассмотрении социальных институтов связана с неoinституционализмом, одним из самых известных представителей которого является Д. Норт [134]. Под институтами он понимает, прежде всего, набор формальных правил, неформальных ограничений и механизмов их принудительного осуществления, которые все вместе и за-

дают относительно обособленную устойчивую целостность, объединяющую людей для выполнения каких-то значимых функций, нередко монопольно выполняемых. Для неоинституционализма, в отличие от структурного функционализма, характерно признание бóльшей роли индивидуальной активности в общественных процессах. Тем не менее, для Д. Норта важно, что в рамках социальных институтов формальные правила и даже неформальные ограничения обеспечены механизмами их принудительного осуществления. Пусть созданные или избранные индивидами институты все равно властвуют над теми, кто в них включен, к ним причастен, и даже над теми, кто к ним извне обратился, надеясь на помощь социального института в реализации своих интересов. Социальный институт – заведомо властвующая и властная инстанция, вписанная в систему всех социальных институтов, получающая поддержку этой системы, а значит других институтов. Одновременно он занимает некоторое подпространство всех властных отношений и не допускает в него иные институты, в том числе государство. По сути дела, любой социальный институт в отношении государства потестарен – альтернативно (внегосударственно) властен, властен властью другой природы, отличной от государственной власти. И потому он неизбежно находится с государством (будучи подвластным ему) в непростых, доходящих до скрытого и даже явного противостояния отношениях.

Важно и то, что формальные правила могут быть изменены, в том числе государством, а неформальные ограничения изменяются очень медленно (признак потестарности). И формальные правила, и неформальные ограничения в конечном счете формируются под воздействием субъективного мировосприятия людей, которое, в свою очередь, и определяет эксплицитный выбор формальных правил и развитие неформальных ограничений. Добавим, что субъективное мировосприятие людей тоже не «кауза суи», и у него есть причины и основания, иногда те же самые, которые определяют потестарность охваченных именно этим мировосприятием людей.

Рассматривая институты преимущественно с экономической точки зрения, Д. Норт не уделял специального внимания высшей школе.

Но используя его теоретические положения, можно утверждать, что высшая школа как всякий социальный институт при помощи обеспеченного механизмами принуждения воспроизводства формальных правил поведения и неформальных ограничений вводит человека в мир многообразных властных отношений. Или, говоря словами П. Бурдьё [24], социальное воспроизводство – это воспроизводство структуры силовых отношений между классами, заметим, институционализированных отношений.

Более конкретно данные положения раскрывает концепция дисциплинарных институтов, предложенная М. Фуко, в которой важное место было отведено именно системе образования как социальному институту. М. Фуко убедительно показывает пронизанность всего общества отношениями власти и вводит термин «поле власти», который означает, что все в обществе находится в контексте различных властных отношений, образующих своеобразную паутину [181, 182].

Близкой к теории дисциплинарных институтов М. Фуко является концепция «скрытого учебного плана» (А. Пинский, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.), который состоял и все еще состоит в большинстве стран из трех «курсов» обучения: во-первых, обучения пунктуальности, во-вторых, послушанию, в-третьих, навыкам механической однообразной работы [190]. Так же как и дисциплинарные институты М. Фуко, эти три составляющие «скрытого учебного плана» призваны научить подчиняться власти, влиянию свыше.

Использование «скрытого учебного плана» можно увидеть и в высшем образовании. Здесь присутствует и дифференциация студентов, которая проявляется более ярко не по способностям, а по финансовым возможностям, предоставляющим бóльший выбор вузов, специальностей, формы обучения. Все это накладывается на структуру властной иерархии в вузе, которая представляет собой сложную систему уровней управления (кафедры, факультеты и т. д.) Основным инструментом власти здесь является система аттестации и система наказания, чтобы мотивировать изучение дисциплин. Для этой мотивации, а также для управления студенческим поведением используются тестирование, эксперименты, рейтинговая система оценивания. Иерархия со-

храняется с помощью особого стиля, который создается и поддерживается определенным вузом, отдельным факультетом или даже студенческой группой, что наделяет студентов особыми знаками, которые формируют социальный статус.

Высшая школа как социальный институт обеспечивает передачу между поколениями унаследованной от прошлого культуры, является средством как культурного, так и социального воспроизводства. В первом случае происходит воспроизведение накопленного социальными группами культурного капитала, во втором случае – устоявшейся иерархии социальных отношений между группами и классами, которые занимают разные позиции во властных отношениях. Все это взаимосвязано, потому что передаваемый культурный капитал так же отбирается, избирается господствующими классами, поэтому можно говорить о воспроизводстве высшей школой культурного произвола, т. е. воспроизводятся только те фундаментальные принципы и основы культуры, которые определенная группа или класс считает заслуживающими воспроизведения, для чего наделяет высшую школу соответствующими полномочиями. Господствующие классы требуют от системы образования, чтобы она воспроизводила легитимную культуру и производила агентов, способных легитимно с ней обращаться.

Воспроизводство культурного произвола, согласно П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрону [24], основано на педагогическом воздействии, которое является сущностью процесса обучения. Фундаментом этой произвольной власти являются силовые отношения между группами или классами, согласно которым и определяется выбор необходимых для передачи культурных ценностей. Педагогическое воздействие способствует внушению правила: навязывать бессознательное признание правила – значит заставлять признать через отношение к преподавателю отношение к учебному заведению, а через него – отношение к языку и культуре, которое есть отношение к ней господствующих классов. Следовательно, уловка университетского разума, с помощью которой учебное заведение заставляя преподавателя служить институции, предоставляя ему пользоваться ею, становится в итоге функцией подтверждения легитимности существующей власти.

П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон также называют воздействие, которое оказывает система образования на общественное воспроизводство, символической властью, представляя ее как всякую власть, которой удастся навязать значения и заставить признать их легитимными, скрывая силовые отношения, лежащие в ее основании, которая добавляет свою собственную, т. е. чисто символическую, силу к этим силовым отношениям [24, с. 22].

А. И. Сосланд, опираясь на идеи М. Фуко, представляет власть как нечто тотальное, встроенное во все мыслимые не только социальные, но и экзистенциальные локусы. Властными отношениями, по его мнению, «нашпигованы» любой знак, жест, любая интеракция. Власть – феномен многомерный, разномасштабный, неоднородный, состоящий из множества звеньев. Власть может быть рассмотрена и как некая инстанция, и как некое влечение [169, с. 182]. На каждое из ее звеньев, в свою очередь, может быть оказано то или иное воздействие извне. А. И. Сосланд предлагает понятие потестарной емкости как суммы потенциалов (преимущественно, ответного) воздействия на субъект власти в контексте конкретной науки, практики, концепции и т. д. Потестарная емкость, как он считает, самым естественным образом характеризует все явления и измерения общественной жизни. Каждый элемент общества, который испытывает на себе то или иное влияние извне в свою очередь в определенной степени воздействует на властные отношения, меняет их и меняется сам в рамках развития данных взаимоотношений. Конечно же институционализированный коллективный субъект, каковым является высшая школа, имеет значительную потестарную емкость в своих взаимодействиях с государством и иными властвующими субъектами.

Прообраз концепта потестарной емкости можно найти еще в диалектике раба и господина, изложенной Г. В. Ф. Гегелем в «Феноменологии духа» [34]: господство, основанное на рабстве (иными словами, на подчинении), несамостоятельно и несамодостаточно. Более того, находящийся в подчиненном состоянии индивид оказывает обратное влияние на действия господина, определяя, например, форму

тех вещей, которые потребляются властителем, тем самым вынуждая его принимать вещь именно в том виде, в котором ее увидел раб.

В настоящее время использование термина «потестарность» в значении, отличающем его от власти, становится актуальным и эвристически полезным. В данном ключе власть принято раскрывать через субъект-объектные отношения, основным моментом которых является субъект – источник, носитель (человек, группа людей или институт), обладающий способностью влияния на других, становящихся объектами властного воздействия [28, 99]. Власть при этом не исчерпывается субъектом, объектом и воздействием (системой взаимодействий) ее субъектов и объектов. Понятие потестарности обогащает теоретические представления о природе власти и ее проявлениях.

В латинском языке *potestas* означает способность, возможность, обладание достаточной силой для осуществления какой-либо деятельности. Акцент в данном термине ставится не столько на источнике, «начале» действия, сколько на его субстанциональной основе – силе. В этом значении он вошел в романо-германские языки (англ. *power*) и на русский язык очень часто переводится как «власть», приобретая иной смысловой оттенок, поскольку слово «власть» является однокоренным со словами «владеть», «владычествовать».

В научной литературе потестарность обычно рассматривается как форма проявления и организации власти в доклассовых и раннеклассовых обществах, не имевших развитых политических институтов и атрибутов (например, военная демократия, тайный союз «больших людей» и т. п.). Некоторыми авторами отмечается также социальная опасность потестарности в современном обществе, которая заключается в отрицании и небрежении не только государственными институциями, но и общечеловеческими ценностями, правами и свободами, а также в свойственной архаике делении общества на «своих» и репрессируемых «чужих».

Развивая данный концепт далее, необходимо четко разграничить понятия потестарности и потестарной емкости: первая – проистекающее из их внутренней силы свойство объектов власти оказывать об-

ратное влияние на носителей власти, а потестарная емкость – это количественное выражение возможности этого влияния.

«Потестарность подвластных проявляется как нечто вторичное по отношению к властным воздействиям, как реакция на них. Но реагирование подвластных свидетельствует о некоторой самостоятельной, не зависящей от власти имущих силе, позволяющей им быть активными, которая и обозначается как потестарность. Признание феномена потестарности позволяет говорить о принципиальной неабсолютности любой власти, десакрализует и релятивирует ее восприятие» [186, с. 242].

Одним из объектов (прежде всего, государственной) власти в настоящее время является институт высшей школы, несмотря на то, что изначально он создавался как свободный и независимый от внешнего влияния союз преподавателей и студентов. Постепенно обрстая различного рода специальными учреждениями и сообществами, а также нормами и правилами поведения, направленными как на обеспечение внешних взаимоотношений, так и внутренних, университеты становятся одним из социальных институтов, т. е. включаются в институциональную структуру общества. А это означает, что высшая школа, с одной стороны, будучи зависима от других социальных институтов (государство, Церковь и т. д.), с другой стороны, сама начинает оказывать обратное влияние на них, т. е. проявлять потестарность, которая в высшем образовании во многом связана с объединенной институцией «власти-знания», подмеченной М. Фуко: «Власть производит знание (и не просто потому, что поощряет его, ибо оно ей служит, или применяет его, поскольку оно полезно)... власть и знание непосредственно предполагают друг друга... нет отношения власти без соответствующего образования области знания, ни знания, которое предполагает и вместе с тем не образует отношений власти» [182, с. 42]. Еще Платон рассматривал власть как силу, основанную на специфическом знании – знании правления. Это соответствует его объяснению всякой человеческой деятельности через знание, присущее и соответствующее ее отдельным видам. Политику он также определял как специфическое знание – знание власти над людьми в его наиболее

общем виде [146]. Нельзя не вспомнить и знаменитое выражение Ф. Бэкона: «Знание – сила».

В настоящее время можно выявить несколько композиций власти и знания, которые специфическим образом определяют то и другое. Так, можно выделить тип власти, всецело (с опорой на силу) определяющий социальные формы знания, формы его обретения, культивирования, распределения. Для этого типа характерны трактовка знания как средства связывания человеческих ресурсов, использование знания как элемента принуждения, ограничение властью доступа к знанию. Этот тип легко «вычитывается» в структурах древних (традиционных) обществ, но присущие ему связи власти и знания обнаруживаются и в обществах современных вплоть до наших дней [72].

Другой тип власти характерен отделением социальной формы и, соответственно, власти (как силы) от процесса получения знания. Схемы функционирования социальных связей и схемы познавательного процесса сосуществуют здесь как будто бы независимо друг от друга. Это обусловлено расширением пространства взаимодействия разных видов знания, необходимостью обмена им, его отрывом от определенных позиций. В плане технологическом (в более узком смысле – в плане собственно познавательном) стимулом оказывается ценность нового знания, соответственно, происходит повышение значимости специфической деятельности по его получению. Знание становится ценным ресурсом на рынке прочих ресурсов. Функционирование знания в этом качестве придает ему форму объективности. А его значение ресурса, открывающего доступ к другим ресурсам, делает знание особо притягательным для власти, заинтересованной в расширенном воспроизводстве ресурсов. В этом плане власть политическая и власть экономическая могут не совпадать. Знание также может расщепляться на включенное и не включенное в процессы расширенного социального воспроизводства [72]. Данное сочетание власти и знания характерно для средневековых университетов, которые очень непродолжительное время находились в независимом положении, а также для ряда привилегированных западных университетов – автономных и богатых (например, «Лига плюща» и т. п.).

Следующий тип власти характеризуется рассмотрением знаний в качестве инструмента конструирования социальной реальности, в том числе и структуры господства и подчинения. В этом смысле знание потенциально содержит «в себе» проект власти, в соответствии с которым складывается институциональный порядок – социально и культурно обусловленный тип власти в ее легитимной и легальной формах [166, с. 10–11]. Скорее, это лишь угадываемая возможность реализации принципа меритократии, нежели исторически подтверждаемая данность.

Потестарность подвластных как одна из характеристик социальных феноменов реактивна по отношению к властным воздействиям, прежде всего, со стороны государства – особого института, призванного непосредственно властвовать над рискующим сорваться в войну всех против всех роem (потестарных) субъектов, и потому состоит из элементов, непосредственно связанных с формами проявления власти (господством, обладанием ресурсами, более высокой организацией общественного порядка). Община, гильдия, семья, Церковь, пассионарии проявляют свою внутреннюю силу, властность как правило лишь под воздействием государства или других властных (потестарных) субъектов, но особенно именно государства как властителя.

Во всех этих формах проявления власти задействована и высшая школа, поскольку является одним из объектов властных отношений. И, будучи зависима от других социальных институтов, она сама оказывает обратное влияние на них. Но само это обратное воздействие свидетельствует о ее самостоянии, внутренней силе, проистекающей из глубокой социальной востребованности в ней.

Проявления государственной и иной власти часто сопровождаются, в том числе и неиницируемыми властью ответными реакциями подвластных. Функции, выполняемые социальными институтами, предстают как их специфические, не всецело запрограммированные, самостоятельные ответы на эти воздействия. Такова, например, первая из названных нами функций высшей школы – *воспроизводство трудовых ресурсов*. Она является одной из основных функций высшей школы еще с начала индустриализации, когда возникла необходимость

массовой подготовки специалистов для различных отраслей производства, построенной по фабричной модели. Готовились не просто профессионалы, квалифицированные специалисты, шла подготовка по возможности податливой рабсилы, безропотно выполняющей требования власти. Э. Тоффелер [173, 174] даже назвал конец XVIII – начало XIX вв. временем «Великой Инкарцерации» (от слова «карцер», т. е. лишение свободы), когда преступников сгоняли вместе и концентрировали в тюрьмах, душевнобольных сгоняли и концентрировали в сумасшедших домах, соматически больных – в соответствующих больницах, работников – на фабриках, а детей точно так же собирали и концентрировали в школах. Сама идея собирания массы школьников (аналог: сырья) для воздействия на них учителей (аналог: рабочих) в централизованно устроенных школах (аналог: заводах) была порождением индустриального гения. Это время расцвета дисциплинарной модели образовательных учреждений (в том числе и вузов).

Высшая школа всегда была и своеобразным центром сопротивления государственному давлению, очагом инакомыслия, а нередко и революций. Потому, выполняя функцию воспроизводства трудовых ресурсов, высшая школа в случае ослабления давления на нее со стороны государства и иных заинтересованных в ней социальных институтов реагировала, например, непредусмотренным властями перепроизводством или недопроизводством каких-либо специалистов. Так, техническая направленность высшего образования в Советском Союзе и специально ограничиваемая государством доступность гуманитарного образования обернулась переизбытком специалистов с гуманитарным образованием после его распада и нынешней нехваткой инженеров. Или массовый интерес к высшему образованию в России в настоящее время (а также его относительная доступность для многих (за деньги этих многих)), первоначально поощряемый государством как компенсация хронически невыполнявшихся государством финансовых обязательств, привели к тому, что многие выпускаемые вузами специалисты остаются невостребованными на рынке труда в той профессиональной нише, для которой шла их санкционированная властями подготовка.

Тут свою роль играет и возникшая как следствие государственной политики в отношении высшей школы необходимость выполнения обязательств по обучению потоков студентов, возросших в три раза, а то и в пять раз, что неизбежно формализует отношение преподавателей и университетских администраторов к отдельному студенту. Заметим, что сделано это было под государством, призывы перехода всех учебных заведений к «лично ориентированному образованию» санкционированы. Университетская фабрика отныне мыслит «количествами». В итоге лишь около трети выпускников в России действительно работают по специальности.

Любопытно это сравнить с ситуацией в признанных высокоразвитыми странах, где только треть бакалавров продолжает обучение в магистратуре. Получив звание бакалавра (кое-кто заканчивает только двухгодичные колледжи, тем не менее, считающиеся высшим образованием), выпускники прекрасно трудоустраиваются. Фактически на уровне бакалавриата современные западные студенты получают не профессиональное, а общее высшее образование. Востребуемый рынком набор компетенций выпускника-бакалавра включает в себя, скорее, общую культуру, коммуникабельность и способность к быстрой адаптации, чем конкретные знания [72]. Но это не следствие исполнения государственных директив, а результат самостоятельной вузовской политики. В России же и ряде других постсоветских стран принудительный переход к двухуровневу высшему образованию усилил в вузах имитационные процессы, не имеющие отношения к интересам ни абитуриентов, ни работодателей, ни самих вузов и их работников. Имитация исполнения, саботаж – характерные проявления потестарности со стороны подвластного субъекта, пребывающего в высокой степени зависимости от власти. Похоже, отечественному бакалавру не грозит стать человеком ни с высшим общим, ни с высшим специализированным образованием.

Выполнение высшей школой другой функции – *интеграции со ставшим массовым производством в реальном секторе экономики* в условиях неполноценной автономии породило и явное ее дистанцирование от сферы производства, не устраивающее ни организаторов

и управленцев производственной сферы, ни общество, ни государство. На это дистанцирование постоянно жалуются, его клеймят, но паллиативный выход производственники нашли лишь в корпоративном образовании, которое всегда содержательно заужено, конъюнктурно, малоперспективно, даже если оно обозначено как «высшее». Массовое производство индустриальной эпохи потребовало большого числа стандартных должностей (рабочих, инженерных, административно-управленческих). И непромышленные сферы выстраивались по подобию фабрик и заводов, например, в поликлинике или в школе также были стандартные должности. Появился феномен – специалист, овладевший «пакетом» квалификаций и способный занять стандартную должность. И стали вузы готовить высококвалифицированных, но стандартных специалистов так же, как колледж или профессиональное училище подготавливают рабочих и техников. Возникло четкое отраслевое деление профессионального образования и жесткая связанность ставшего массовым образования с формальным подтверждением квалификации. В связи с чем процветает оставшееся со времен Средневековья доминирование аудиторных, поточных форм обучения, оптимальных для передачи стандартных знаний (а не индивидуализированных и ситуационно-, практико ориентированных) над иными формами подготовки кадров [22, с. 13]. Забавно, что переход к реализации упомянутых уже новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, требующих значительного увеличения доли практических занятий, как способ заставить вузы выправить вековой перекоп сопровождается разными вариантами «оптимизации» организации учебного процесса, суть которого в укрупнении академических групп и потоков нередко до числа, превышающего физические возможности аудиторий вмещать их. В связи с этим на ум приходят слова из песни В. С. Высоцкого: «ты их в дверь, они – в окно!», вспоминается также поговорка «голь на выдумки хитра», показывающие, что никак не получается даже у «поднявшегося с колен» государства заставить вузы шагать исключительно по любимейшей государству половице. И не может получиться,

ибо высшая школа – подвластный государству социальный (потестарный) институт, но не часть государства.

Господствующие классы и служащее их интересам государство требуют от системы образования, в том числе от высшей школы, чтобы та выполняла *функцию воспроизводства легитимной культуры* (культуры господствующих классов) и агентов, способных легитимно с ней обращаться (сегодня в России она манифестируется лозунгом «успешности»). Но представители высшей школы придавали и придают этому процессу свое видение, свое собственное ощущение. Преподаватель наполняет своим персонифицированным отношением к содержанию, а нередко и своим содержанием ту учебную дисциплину, которую преподает. И студент осваивает материал и оценивает его тоже индивидуально. Поэтому, строго говоря, нет даже двух совершенно одинаковых (пусть и «стандартных» по диплому) выпускников, тем более единых по своим общекультурным характеристикам. А исключить эти индивидуализирующие интенции образовательного процесса никак не удастся. Даже применение дистанционных, машинизированных технологий обучения невозможно без изначального индивидуализированного посыла со стороны разработчиков образовательного продукта и индивидуализированного их приема и потребления обучающимися. Остается лишь деперсонификация содержания экзаменационных материалов, объясняющая нынешние параноидальные масштабы применения тестирования. Но и тесты имеют своих разработчиков, по крайней мере, до сих пор. Государству, не желающему смириться с автономией сферы образования и субъективизмом преподавателей, экзаменаторов и обучающихся, остается перепоручить формирование его содержания, включая проверочные материалы, воле жребия. Но это будет и ликвидацией сферы образования.

А функция *воспроизводства элит и социального неравенства в целом*, охотно выполняемая высшей школой до тех пор, пока она имеет к элитам выраженное отношение, в условиях потери последнего, подменяется «прокачкой» через себя широких масс, в нее проникших, так что представители высших классов рискуют деградировать за время своего студенчества в гораздо бóльшей мере, нежели

выходцы из низов, поскольку для последних поступление даже в такой вуз – это все-таки какое-никакое, но движение «вверх». Так, в России институциональная потестарность высшей школы проявилась многочисленными, порой маргинализированными вузовскими структурами [188] (сеть негосударственных вузов, представительств и филиалов в отдаленных, культурно ущербных населенных пунктах), за относительно небольшую плату предоставляющими высшее образование, которое, мягко говоря, не отличается высоким качеством. Это порождает дополнительное перепроизводство специалистов с высшим образованием, для которых нет соответствующего количества рабочих мест.

Институт высшей школы в таких условиях перестает выполнять и *функцию социального лифта*, что вполне можно отнести к проявлениям ее потестарности. Потому что если раньше она предоставляла возможности для того, чтобы повысить свое социальное положение, то сейчас создает видимость этого, воздействуя таким образом и на потребителей, и на партнеров, и даже на государственные власти. Это подтверждает и форсайт-исследование, проведенное экспертами в 2010–2012 гг.: «Попытки “борьбы” с проявлениями кризиса в высшем образовании административными мерами без глубоких системных изменений (затрагивающих функции высшей школы в обществе, ее связи и взаимодействия с другими институтами, сверхзадачи ее деятельности, реальные позиции и установки студентов, преподавателей, исследователей, управленцев) приводят лишь к появлению дополнительного, надстроенного “слоя” фальсификации и имитации. Это имитация реформ, имитация управления развитием: “администраторы делают вид, что руководят модернизацией, преподаватели делают вид, что модернизируют исследовательский, образовательный процесс и т. д.”» [22, с. 20].

Основная составляющая господства, которое является сущностью легитимации власти, в том числе государственной, – это принуждение, которое видоизменяется с течением времени. Подвластные, обладая потестарностью, адаптируются к определенным способам и методам принуждения, поэтому власть вынуждена их заменять другими, порождая ответную динамику со стороны подвластных. Так, простое

проявление силы, которое использовалось в Средневековье, уже не может служить эффективной формой проявления принуждения в современном информационном обществе. Манипулирование вещами, которое использовалось в индустриальном обществе, также теряет актуальность, потому что рост производства и потребления товаров в настоящее время превышает запросы потребителей, а их разнообразие переводит потребление на новый (знаковый) уровень. Поэтому сейчас на первый план выходит манипулирование информацией и осуществление влияния с ее помощью, а не благодаря давлению, оказываемому на тело подвластного. Отпадает необходимость и в том, чтобы бороться с физическим сопротивлением подвластного, если его можно избежать, предотвратить. В современных условиях властное воздействие осуществляется по большей части без (или почти без) прямого принуждения и соответственно без порождения и преодоления сопротивления, которое в промежуточных вариантах переходит в скрытую форму.

В связи с этим сопротивление власти все больше преобразуется в форму только внешне добровольного согласия с ее требованиями, что теперь и маркируется термином «легитимность власти». Сопротивление проистекает из желаний или нежеланий, поэтому ранее власть заставляла при помощи принуждения действовать человека против своих желаний (например, изучать только те дисциплины, которые установлены образовательным стандартом, а не выбирать самостоятельно). Современные же властные структуры научились не только и даже не столько удовлетворять многие имеющиеся желания, а формировать у подвластных необходимые властям желания. Все идет к тому, чтобы создавать у людей ощущение, что они осуществляют свои действия не только не в противовес своей воле, а согласно своим внутренним потребностям, и что поэтому иного лучшего порядка быть не может («общество благоденствия»). Как говорил С. Льюкс: «Высшая и наиболее коварная форма осуществления власти – это предотвращение, в той или иной степени, возможного недовольства людей путем формирования у них таких восприятий, знаний и предпочтений, которые обеспечили бы принятие людьми своих ролей в существующем по-

рядке вещей – или в силу того, что они не видят альтернативы этому порядку, или потому что считают его божественно предопределенным или выгодным» [118, с. 24].

Управление желаниями предоставляет властвующему возможность соприкоснуться со сферой, которая ранее представлялась областью индивидуальной автономии. Сформированное желание становится сильнее идущих от индивида желаний, хотя является не столько желанием, сколько его знаком, симулякром, в первую очередь для самого потребителя: знак зовет без нужды в нем. Но и с сожалением приходится констатировать, что удовлетворение его тоже приобретает симулятивный характер: у потребителя нет необходимости потреблять непременно сами продукты и услуги, теперь можно потреблять, а следовательно, и производить лишь их знаки. Так, например, реальное общение, которое требуется индивиду как социальному существу, заменяется телефонными разговорами, электронными письмами, нередко к тому же состоящими из набора клише. Реальные эмоции, которые можно испытывать в жизни, люди заменяют теми, которые существуют в телевизионных сериалах, сериях детективов и т. д. В сфере высшего образования модным становится получение его с применением дистанционных образовательных технологий без личного контакта с преподавателями.

Сформированное желание при использовании развитых технологий массового соблазнения через средства массовой информации приводит к тому, что в современном социуме приоритетное значение приобретает потребление. И социальные институты позиционируют себя как воспроизводящих удовлетворение потребностей. Но «...потребляют теперь не столько “потому что”, сколько “для того, чтобы”». Например, образование можно получать, потому что это является человеческой потребностью в обретении знаний, умений, навыков, потому что это позволяет получить определенную профессию, которая предоставит возможность зарабатывать деньги на пропитание, жилье и одежду, дает шанс попасть в более высокую страту, приобрести определенный престиж, положение в обществе, власть и т. д. А можно получать образование для того, чтобы быть “как все”, “не хуже дру-

гих”, для форса... т. е. чтобы слиться с социальной массой. Если в первом случае значение имеют компетенции, приобретаемые в процессе обучения, то во втором случае на первый план выходит наличие документа, подтверждающего получение образования, и лучше – по престижному направлению. Получается потребление не для извлечения полезных свойств блага, а для приобретения знаков, имеющих значение, прежде всего, для масс» [186, с. 244]. И вузы в массовом порядке перенесли акценты в своей активности с академических на рыночные, лишь вынужденно и часто имитационно выполняя требования государства, например, сформулированные в образовательных стандартах.

При производстве человека как члена общества потребление все больше теряет свой чисто утилитарный характер. Оно направляется на обеспечение места в разных общественных структурах, на символическое обозначение своей принадлежности к той или иной группе или слою. В результате в структуре потребления все более заметную роль начинает играть производство символов [63, с. 14].

Более того, одним из существенных признаков потребления становится не только накопление того, что потребляется, как в индустриальном обществе, а его растрата, поглощение. Это касается и потребления знаков. Университетский диплом теперь в основном означает, что человек смог потратить денежные средства, а также (что немало важно!) время.

Потребляя знаки, а не сами продукты и услуги, объекты власти так проявляют свою потестарность, оказывая обратное воздействие на власть, потому что знаковым, симуляцией становится само подчинение. Желание к человеку теперь приходит извне, словно вещь, занимающая пустовавшее до нее место. Усвоение вонне произведенного желания возможно при изначальной опустошенности человека. Иными словами, производство нового желания одновременно предполагает производство пустоты там, где прежде сменяли друг друга страсти [168, с. 17]. Власть провоцирует опустошение подвластного, который либо опустошается в ответ, принимая желания извне, либо симулирует и опустошенность, и желания, и их потребление, ограничивая по-

следнее лишь знаками. И чем больше знаков вместо реальных вещей и услуг производится обладающими властью, тем больше потребитель своей имитацией потребления вещей и услуг стимулирует имитационное производство знаков властями (экономическими, политическими, культурными и др.).

Знаковым, симуляцией становится в том числе подчинение академическим требованиям государственных образовательных стандартов. Этим требованиям противопоставляется в качестве ответа академическая альтернатива – несанкционированные исследования, занятия вне тематических планов и даже вне расписаний и т. п. Институт высшей школы приспособливается к жизни в условиях двойных стандартов, где присутствует активность для проверяющих властных инстанций и активность в силу собственной самодостаточности, признаваемой в некоторых странах настолько, что, например, полиция даже не входит на территории университетских городков. А в Российской Федерации, например, образовательные программы, составленные на основе федеральных государственных образовательных стандартов, для многих вузов сегодня остаются всего лишь текстом, который не реализуется на практике, поскольку учебный процесс ведется как и до введения в действие этих стандартов. Еще один пример имитационного вынужденного подыгрывания государству – повсеместное внедрение «систем менеджмента качества», которое номинально активизирует процессы вузовского самоконтроля, а на деле дублирует государственные контроль и надзор.

Таким образом, потестарность высшей школы имеет в своей основе массовое потребление знаково-растратного характера (при этом не только объектов культуры и образования, но и результатов подыгрывания существующим условностям), которое необходимо для приобретения тех или иных знаков.

Легитимация существующей власти и воспроизводство социального неравенства поддерживались и следующей функцией высшей школы в общественном воспроизводстве – *стабилизацией социальной структуры*. Потестарность высшей школы при ее осуществлении в первую очередь и во все времена выражается ее самовоспроизвод-

ством. Главных действующих лиц учебного процесса – преподавателей выращивает для себя она сама. Из ее недр выходят понимающие то, чем они управляют, менеджеры. И только верхушку управленческой пирамиды может нахлобучивать на высшую школу патрон (Церковь ли, государство ли, учредитель-капиталист ли).

Еще одним проявлением потестарности высшей школы является и то воздействие, которое оказывают студенческие движения на формирование общественной структуры. Они могут выражаться в беспорядках, символических акциях, забастовках, демонстрациях, бунтах, революциях. При этом студенчество реагирует не только на правительственные действия в отношении себя, но также на государственные изменения, касающиеся сферы экономики, производства и др. Эта реакция во многом исходит из идеалистических стремлений к справедливости. В любом случае они несут в себе мощный источник воздействия на формирование общественного мнения.

В царской России, например, студенческое движение развивалось на почве борьбы против реакционной политики царского правительства в отношении высшего образования (университетский устав 1884 г. и циркуляры Министерства просвещения, грубый полицейско-административный произвол в отношении студенчества), а также оно было направлено на завоевание академических корпоративных прав и свобод. Различные студенческие выступления способствовали пробуждению и росту политического самосознания не только среди большинства студентов, но и в народных массах, что в конечном итоге привело к революции 1905–1907 гг. [43], а впоследствии и к низложению царской власти.

Студенческие волнения во Франции в мае 1968 г., начавшиеся с конфликта между студентами и администрацией в одном университете (г. Нант), впоследствии захватили всю страну. При этом были вовлечены и другие многочисленные социально-политические группы – коммунисты, анархисты, правые либеральные активисты, которые использовали ситуацию для реализации своих политических идей. События во Франции вызвали волну студенческого протеста по всему миру. Далее мы можем проследить их воздействие на властные структуры.

Необходимо отметить, что студенческие волнения очень часто вспыхивают то в одном государстве, то в другом. Например, испанская молодежь выразила протест против диктаторского режима Ф. Франко; студенчество США при активной поддержке студентов Англии выступило против войны во Вьетнаме; Северная Ирландия отличилась участием студентов в движении, направленном на борьбу с антикатолической дискриминацией; студенты Чехословакии приняли участие в политическом движении, получившем название «пражская весна» и др.

Студенческие движения играли центральную роль в так называемых цветных революциях, произошедших в последние годы в посткоммунистических странах. Так, сербский «Отпор», образовавшийся в 1998 г. в ответ на репрессивные законы об образовании и СМИ, смог вызвать недовольство сербского населения режимом С. Милошевича, что привело к его поражению на выборах.

В последнее время (начиная с 2008 г.) во многих европейских государствах (Греции, Франции, Великобритании, Испании и др.) проходят студенческие выступления, направленные против жестких правительственных мер по выходу из экономического кризиса.

Конечно, и на студенческие движения пытаются (и безуспешно) повлиять самые различные, в том числе внешне- и внутригосударственные силы. Но уже сам их интерес к вузовской среде – признание ее самостоятельной социальной силы, потестарности.

Таким образом, институт высшей школы, выполняя свои функции в процессах общественного воспроизводства, повсеместно проявляет свою потестарность, которая выражается как ответ на властные воздействия со стороны других социальных институтов и иных субъектов, прежде всего, государства. Это может обнаруживать себя в перепроизводстве или недопроизводстве специалистов какого-либо направления (технического или гуманитарного), что указывает на то, что высшая школа как социальный институт не справляется со своей задачей в воспроизводстве трудовых ресурсов. Также могут возникнуть кризисные проявления высшей школы (практическая направленность образования без исследовательской составляющей, имитация процесса обучения и т. д.), если высшей школе навязывать выполнение какой-либо одной

функции. Социальные группы, раньше не имевшие доступа к высшему образованию, получив его, могут ощущать неудовлетворенность своих надежд, что является причиной социальной напряженности. Привилегированные социальные классы, которым высшая школа подтверждала их высокий статус, вынуждены искать новые возможности для подтверждения данного статуса. Это привело к внутренней дифференциации высшего образования на элитное и неэлитное. К тому же высшее образование перестает выполнять функцию «социального лифта», оно все больше носит характер знаково-растратного потребления, когда его начинают использовать для приобретения его знаков (обучаемости, социального статуса и др.), а не сущности. В то же время вузы во все времена были мощными источниками морального авторитета, которые могут оказать давление на властные структуры, еще и потому, что студенты представляют собой основу и резерв формирования интеллектуальной элиты государства.

Вследствие чрезмерного воздействия на высшую школу со стороны государства наблюдаются выхолащивание ее институционального своеобразия и переход ее в режим номинально-имитационного существования, симулирования исполнения своих социально значимых функций, что делает в тенденции этот институт излишним и в итоге приведет к примитивизации всего социума. Эту ситуацию характеризует оценка современного высшего образования как формы «покупки диплома в рассрочку».

При этом сложная, развитая система социальных институтов предполагает их автономию, а значит, и легализованную потестарность института высшей школы – власть не быть всецело подвластной кому бы то ни было, в том числе и прежде всего государству.

Но и в этом случае объединенные институтом преподаватели и студенты вынуждены подчинять институту свою субъектность (быть подвластными), которая, конечно, всегда имела некоторые формы дистанцирования (проявление потестарности) от включенности в институт. Сегодня же эта дистанцированность получила для своей реализации огромное (виртуальное) пространство, что ведет к значительным социальным последствиям.

2.2. Внеинституциональная потестарность высшей школы как фактор общественного воспроизводства

Общественные отношения реализуются в определенных типизируемых формах. Изменения, происходящие в обществе, приводят к смене типа социальности, а поскольку с ним связан определенный образ человека, его изменение влечет за собой модификацию системы образования. Среди типов социальности еще К. Маркс выделял следующие: основанные на отношениях *личной зависимости*, основанные на отношениях *вещной зависимости* и основанные на *свободе индивидуальностей* [121, с. 100–101].

Для индустриального общества, в котором окончательно оформился институт высшей школы, был характерен тип социальности, основанный на вещной зависимости, поэтому ему соответствовал и тип человека, вынужденного активно действовать, чтобы утвердиться в существующем мире вещей, участвуя преимущественно в процессах именно их производства и потребления. Обеспечивала этот тип социума и соответствующая система образования (в том числе и высшего), направленная на развитие преимущественно интеллектуальных способностей индивида, которые воспроизводили и утверждали господство индивида над внешним вещным миром и над людьми как над вещами.

Постиндустриальное общество меняет приоритеты. Основой отношений между людьми становятся не вещи, а все более свободно циркулирующая информация, которая предоставляет индивидам возможность взаимодействовать, не ограничиваясь нормами и правилами, установленными социальными институтами.

Социальность раскрывается сейчас как *пространственное* взаимодействие, т. е. как взаимодействие в пространстве непосредственных контактов, как пространство, образуемое непосредственным взаимодействием людей. К середине XX в. акценты в рассмотрении социальности смещаются в сферу поисков человеческих ресурсов, экономического взаимодействия и общественного воспроизводства. Обращение практиков и теоретиков к идеям *качества* жизни и деятель-

ности было косвенным указанием на то, что время редуцированных (до уровня «зубчиков» или «винтиков» социальной машины) человеческих ресурсов проходит [76].

Теперь достоинство человека все чаще измеряется не количеством потребляемых вещей, товаров, а количеством и качеством потребляемой информации, которые находятся в прямой зависимости от образованности человека. Данный факт признают и государственные власти (например, самым первым указом, который подписал Б. Н. Ельцин в качестве Президента Российской Советской Федеративной Социалистической Республики, был «О первоочередных мерах по развитию образования в Российской Советской Федеративной Социалистической Республике»; а одним из первых указов В. В. Путина как вновь избранного Президента Российской Федерации в 2012 г. стал Указ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»).

Симптоматично, что в конце 1990-х гг. широкое признание растущей роли образования привело к попыткам теоретического обоснования новой отрасли права – образовательного права. С одной стороны, это связано с тем, что рост информации привел к увеличению и разнообразию существующих отношений в сфере образования, с правовым регулированием которых не справляются нормы административного права, в чьем правовом поле находится данная сфера. С другой стороны, это сопряжено с тем, что студенческая и научная общественность искали пути и возможности защиты своих интересов в новой России. Но попытки создания новой отрасли права привели лишь к увеличению количества высших учебных заведений (государственных и «коммерческих»), а также к массовому притоку абитуриентов в них. Высшая школа приобрела статус выгодного экономического предприятия. А высшее образование стало рассматриваться с точки зрения полезного капиталовложения, которое принесет доход в будущем. При этом для инвестора желательно, чтобы доход был именно в ближайшем будущем, что никак не соответствует тем идеалистическим ценностям, которые привыкла относить к себе высшая школа в лице профессорско-преподавательского состава и студентов. Поэто-

му институт высшей школы в настоящее время испытывает кризис самоидентификации, еще не найдены те ее формы, которые бы соответствовали новому (информационному, постиндустриальному) обществу.

Изменение способов передачи и производства информации вследствие технологической революции привело к тому, что параллельно с институциональной структурой общества широкое распространение получают сетевые сообщества, которые приобретают все бóльшее влияние на воспроизводство социума. Сетевые отношения, проникая во все сферы социальной жизни, в отдельных случаях начинают в них преобладать, поскольку имеют некоторые заметные преимущества перед традиционными иерархическими связями. Они могут более активно и гибко приспосабливаться и при этом могут динамично развиваться вместе со своим окружением. В результате воздействий сетевых отношений социальные институты и иные социальные сферы становятся мобильными и дифференцированными, что в итоге ведет к росту уровня потребления населения, а также динамизму и разнообразию индивидуальных жизненных траекторий. В данной ситуации индивид в первую очередь не столько учится определенным способам социального взаимодействия, которые свойственны его культуре или социальной группе, сколько использует возможности не ограничиваться предоставленными способами социального взаимодействия. В этом случае большое значение имеет высшая школа, которая проявляет себя как активная база для существования социальных сетей [170].

Впервые термин «сетевое» применительно к обществу был введен в научный оборот как аналитическая категория Д. Барнесом в 1954 г. Чуть позднее М. Кастельс [67] разработал концепцию « сетевого общества», основной смысл которой заключается в том, что отношения внутри общества и взаимосвязи между государством и обществом строятся по новым «сетевым» принципам. Но нельзя утверждать, что сетевая форма организации общества – современное явление, она существовала и раньше, особенно это было характерно при взаимодействии интеллектуалов (например, объединения философов в Древней

Греции и в Древнем Китае). Обширные исследования различных интеллектуальных сетей провел Р. Коллинз: «Сети являются мнемоническим приемом, способом проследить направления развития интеллектуальной истории за пределами тех немногих мест, которые нам всем знакомы» [102, с. 40]. Но только в настоящее время, получив эффективную материальную основу в виде компьютерных информационно-коммуникационных технологий, сетевое взаимодействие проникает во все сферы жизни. Если придерживаться того мнения, что древние философские школы являются прообразом университетов, именно современную сферу высшего образования можно назвать ареалом активного возрождения, доразвития традиционных для нее и создания новых сетевых общностей.

Существование социальных сетей в высшей школе наблюдалось всегда, потому что они во все времена являли собой объединения интеллектуалов. Р. Коллинз объясняет это следующим образом: «С интеллектуалами происходит “одно и то же”: идет кристаллизация групп (*фракций*); мыслители и их группировки ищут и используют *организационные основы*, спорят между собой, что составляет основу *интеллектуальных ритуалов* с обменом *культурным капиталом и эмоциональной энергией*, формулируют *интеллектуальные позиции*, соперничают между собой за *пространство внимания*, делятся или объединяются, заимствуют и распространяют вовне свои идеи, комментируют классиков, переживают периоды расцвета творчества и времена идейного застоя, образуют соответствующие *интеллектуальные сети* (те самые связи личных знакомств между мыслителями), завоевывают *долговременные интеллектуальные репутации* при условии непрерывности спора во многих поколениях, достигают все более высоких *уровней абстракции и рефлексии*, развивая космологические, метафизические, эпистемологические и другие *последовательности*» [102, с. 10–11].

Сегодня можно утверждать, что университет и возник как первоначально корпоративно-сетевой феномен. Тут важно еще и то, что внутри этой корпорации вырабатывались особые дискурс и образ жизни, характеризовавшиеся стремлением к знанию и общению, что про-

воцировало открытость университетского сообщества другим институтам и личностям и привело к приобретению университетами общекультурного значения. М. К. Петров, например, связывал это с особенностями исторически сложившейся европейской социальности, которая уже в античные времена санкционировала отклонение от нормы как таковой, сделала социально значимыми и подлежащими трансляции такие понятия, как «талант», «уникальность», «оригинальность», «автор», «плагиат» и т. п. [143, с. 148]. М. К. Петров «выводит» науку как преимущественный род занятий автономных интеллектуалов и институционально ей посвященный университет из атомизации архаичного европейского общества: община теряет свою тотальную власть над индивидами, она дала трещину, и из нее «выскакивают и выскакивают» индивиды, реализующие свою свободу; они креативны, самостоятельно мыслят. Но дело еще и в том, что сама европейская община (общество), в том числе и в лице представителей элиты, желает потреблять «новинки» креативных выскочек. Общество мстит им, преследует их, даже уничтожает их, однако все равно потребляет (подчиняясь охватывающему его тренду социальной атомизации). До сих пор наш социум ищет правовые рамки и механизмы, гармонизирующие его интересы с интересами уникалов, причем в его, социума же, интересах и, главное, глубинных интуициях о должном!!! Таково своеобразие нашего социума, истоки которого находятся в Античности и Средневековьи.

Р. Нисбет и современный университет квалифицирует как осколок Средневековья, который сохранился и функционирует не потому, что он сумел приспособиться к новым условиям существования по правилам всеобщей современной продажности (университет способен жить лишь по цеховой корпоративной норме общности и равноправия), а сохраняется он и функционирует потому, что современное капиталистическое общество вынуждено к нему приспособливаться, поскольку оно не сумело выработать своего собственного трансмутационно-трансляционного интерьера (терминология М. К. Петрова). За неимением лучшего и по органической неспособности выдумать лучшее современное общество обязано терпеть этот средневековый институт.

А «из всех опасностей, – ссылается М. К. Петров на слова Р. Нисбета, – угрожающих сегодня университету... величайшей опасностью мне представляется укоренившаяся привычка предполагать, что существуют некие неукоснительные модели развития и что прогноз университетского будущего обязан соответствовать этим моделям» [143, с. 232]. В обстановке непрекращающихся попыток подчинения высшей школы ее реформаторами-модернизаторами от государства все новым умозрительным моделям не таким уж странным воспринимается предложение, прозвучавшее на Конференции по социальной ответственности ученых еще в 1970 г. в Лондоне: «Пришло время задуматься над тем, как нам провести размежевание, возможно полное размежевание между наукой и правительствами во всех странах... Это отделение науки от государства в том же смысле, в каком церковь отделилась от государства и получила статус независимого существования... Это была бы эффективная форма отделения, и правительства приняли бы ее под угрозой полного прекращения исследований» [143, с. 232].

Университет понадобился средневековому социуму как транслятор, прежде всего, античной мудрости и «штамповки» (подготовки, формирования, образования, воспроизводства) ее носителей – интеллектуалов-уникумов, ибо мудрость в эпоху Античности стала персонафицированной (т. е. тоже атомизированной). На высших своих этапах мудрость, во-первых, была сосредоточена в области теологии (и философии, которая с ней там слита воедино), чтобы вооружить церковную доктрину дополнительными теоретическими возможностями; во-вторых, в области права, чтобы вооружить соперничающие политии (империи, королевства и церковь) богатым инструментарием решения вопросов не только на поле битвы [15]; в-третьих, в области медицины, понимаемой тогда преимущественно как мирское продолжение душеспасительной деятельности церкви.

Исторически первичной для средневековых университетов была все-таки юриспруденция, в которой сходились вопросы сотериологии и каждодневной земной рутины. Но господствующая теоцентрическая система ценностей не могла не поднять значение теологии выше юрис-

пруденции. Античная же теология (с философией и логикой), рецепированная христианской теологией, позволила последней сводить многие доктринальные концы с концами. И эта схоластическая техника была перенесена на тексты римского права эпохи Юстиниана, подчинив юриспруденцию логике Аристотеля (внутри которой прочно «сидел» Платон, точнее, уводящий к архаическим истокам общинной социальности мировоззренческий космоцентризм, вытекающий из него этический тоталитаризм, подаваемый как возвышенный, рафинированный идеализм).

Примечательно еще и то, что средневековые церковные и тем более университетские диспуты наследовали традиции античной риторики, выработанные полисной демократией, восходящей к общинным сходам (вече и т. п.). Но на общинных сходах сила признавалась далеко не всегда за логикой (более важны были сила голоса, суггестивность, мистифицируемый авторитет говорящего). Полисная же демократия приучала к процедуре, а потому спокойной рассудительности. Рассудительная дискуссия по законам логики безотносительно к силе голоса, суггестивности и даже авторитету говорящего рассматривалась как важный метод постижения. И, видимо, здесь и находится корень живучести (востребованности) относительно свободных интеллектуалов и университета как их объединения. Пусть все в нем начиналось с механической записи студентами под диктовку античных текстов, но потом-то понадобилось комментировать эти тексты. А тут уже начиналась разноголосица! Тем более что диктовка в разных университетах иногда велась с разных списков с подлинника, а «подлинников» нередко оказывалось множество (подобно многочисленным «головам Иоанна Крестителя» и прочим «уникальным» святыням). Опять надо было обществу включать интеллект и таланты полемистов. И прежде всего – логику. Логика порой требовала идти вразрез с авторитетами. И интеллектуалы то тут, то там все чаще и чаще шли вразрез с авторитетами. При том что в Средневековье главным критерием истины остается все-таки авторитет (прежде всего, Писания, учителей церкви, потом – Аристотеля, Платона, римских юристов и др.). Но главным методом оказалось не заклинание (повторение за авторитетом), а ло-

гическое доказательство соответствия мысли слушателя мыслям непререкаемого авторитета. Таким образом привычка логически доказывать прививалась и оттачивалась. Потом оставалось «лишь» обрушить ее против непререкаемости, что, как известно, с неизбежностью и случилось, поскольку метод, средства всегда (хоть и не сразу) побеждают цель.

Почему эта привычка сформировалась? Зачем она понадобилась в средневековой Европе? Ответы на эти вопросы не могут быть однозначными. Видимо, нередко военные силы спорящих политий и их институтов были приблизительно равны (а политий было много!), и приходилось искать компромиссы как альтернативу взаимному изнурению и уничтожению. Дискуссия – метод переноса баталлий в сферу слов и умозрения, и достижения там имеющего практическое значение компромисса. В итоге побеждает не та или иная сторона, а доказанная суть дела (и уже не так важно, кто ее доказал! – истина (именно истина, а не мудрость как ценностное отношение к истине!) постепенно деперсонифицируется, обожествляется и с неизбежностью вытесняет Бога как своего обремененного мифологическим шлейфом дублера). От этой установки уже рукой подать до толерантности и свободы слова, особенно в университетской аудитории.

Так что несмотря на то, что существовала дифференциация по факультетам (факультеты искусств, теологии, медицины и права), первые университеты формировали не столько профессионала, сколько инициативного представителя определенной культуры, человека, не растворенного в своем клане, приходе, даже в своей университетской корпорации. Потому средневековые университеты закономерно становятся учебными заведениями не для всех, а для широко трактуемой, но все же элиты общества. Основания особого статуса университетов можно увидеть в востребованном европейским социумом обособлении определенной социальной группы интеллектуалов: «Если попытаться определить, что такое интеллектуал европейского типа, то может получиться: “человек, не только занятый преимущественно умственным трудом, но и обязанный своим особым социальным статусом именно этому занятию”. Общество официально выдает ему свиде-

тельство в его способностях и праве на интеллектуальный труд, который затем происходит в условиях относительной свободы. Сочетание этих признаков определяет европейскую специфику данного типа деятельности. Причем, инстанцией, выдающей подобное свидетельство (степень, диплом), является сообщество равных – корпорация равных (корпорация ученых), действующая в автономном режиме, хотя, конечно, с ведома и одобрения государственных структур. Такая система сложилась в Средние века, когда возникла университетская система, изменчивая, но вместе с тем удивительно постоянная» [176].

В настоящее же время все чаще сетевые взаимодействия в высшей школе образуются между преподавателями, а также между студентами различных университетов и институтов, не обязательно находящихся в одном населенном пункте и даже в одном государстве. Возникают они в ходе проведения научных исследований, конференций, семинаров, симпозиумов и т. д. Между студентами сетевые взаимодействия зарождаются в большей мере при участии в межвузовских спортивных, развлекательных мероприятиях, бесспорно, распространяясь и на сферу коллективного осмысления учебной информации и, конечно, на приобщение к исследовательской деятельности. Все эти взаимоотношения чаще всего угасают и заканчиваются, когда завершается проект (или срок обучения и др.), и созданная на некоторое время группа прекращает свое существование. Иногда они могут продолжаться, происходит это вне имеющихся социальных групп, к которым прикреплены отдельные индивиды и за пределами социального института, которым является высшая школа.

Сетевые отношения складываются не только между индивидами и их группами, но и между организациями и учреждениями. Так, многочисленные примеры сотрудничества университетов можно систематизировать по следующим признакам [97]:

- по географическому принципу (межстрановые, национальные, региональные партнерства);
- положению участников в иерархии системы образования (например, ассоциации исследовательских вузов, инновационных вузов и т. д.);

- спектру решаемых задач (например, лоббирование политических и финансовых интересов конкретной группы вузов);
- тематическому принципу (развитие инноваций, решение глобальных задач, обеспечение качества и т. д.);
- по принципам управления и др.

Развитие и распространение сетевых взаимоотношений происходит все более быстрыми темпами в связи с тем, что социальные пространство и время трансформировались. Преодоление расстояния с помощью телекоммуникаций и быстрых транспортных систем позволяет организациям и индивидам проводить время совместно без пространственного сближения, что делает возможным их включение в гибкие межтерриториальные структуры, эволюционирующие в функциональные сети взаимодействия. Пространство потоков, в которых представлено большинство стратегически важных видов деятельности, постепенно устанавливает господство над пространством мест, в котором по сей день люди обустривают жизнь, накапливают опыт, приобретают чувство идентичности и вырабатывают политическую ориентацию [69].

Сетевая структура представляет собой комплекс взаимосвязанных узлов, к которым М. Кастельс, например, относит телевизионные каналы, студии, где готовятся развлекательные передачи или разрабатывается компьютерная графика, а также журналистские бригады и передвижные технические установки. Но он не затрагивает в своем анализе такие мощные сетевые узлы, как высшие учебные заведения, объединяющие в лице преподавателей и студентов представителей самых разнообразных сетей.

Социальные сети никогда не сводятся только к коммуницированию, лишь к передвижению существующей информации. Социальный субъект становится узлом коммуникации, который способен как компьютер преобразовывать, копировать и производить новую информацию, а также являться субъектом свободного волеизъявления и действия. Это может быть сетевая структура индивидов (например, революционеров или террористов), сеть филиалов, сеть организаций, сеть социальных институтов и иных образований в обществе. Каждая отдель-

ная ячейка социальной сети может реализовывать индивидуальное начало, а не только воспроизводить уже заданную информацию. При помощи современных способов коммуникации в сети стало возможным объединять как подобные элементы, так и неподобные. Не только социальные сети связывают различных социальных субъектов, но и сами эти субъекты, подсоединяясь к сетям, способны их соединять [20, 39, 132].

Симптоматично, что наряду с неoinституционализмом возникла еще и так называемая новая институциональная теория, основоположником которой является О. Уильямсон [177]. Ключевое расхождение между его «новой институциональной теорией» и неoinституционализмом Д. Норта [134] состоит в том, что О. Уильямсон опирается на два базовых философско-методологических постулата [177]. *Во-первых*, существенное ослабление предпосылки о рациональности субъектов, а значит признание невозможности заключения полных (учитывающих все возможные обстоятельства) контрактов (в том числе, кстати, и образовательных). Соответственно, постулат об оптимизирующем поведении агентов рынка заменяется на постулат нахождения удовлетворительного результата, а в фокусе внимания оказывается категория «отношенческих контрактов», т. е. контрактов, фиксирующих общие правила взаимодействия сторон сделки по адаптации их взаимных отношений к меняющимся условиям. *Во-вторых*, неизбежное в этих условиях расхождение между условиями контрактных соглашений на стадии их заключения и выполнения обуславливает необходимость изучения контрактации как целостного, протекающего во времени процесса. Таким образом, по своей сути контрактации как целостный, протекающий во времени процесс – это постоянно выходящий за пределы, предусмотренные правилами, живой процесс, сопровождаемый оперативными неформальными, внеинституциональными согласованиями контрагентов, их живой диалог [177].

Институты, согласно Д. Норту и О. Уильямсону, – это правила игры в обществе, т. е. ограничения, изобретенные самими людьми, формирующие взаимодействие между экономическими и иными агентами. Тем самым они приводят к возникновению стимулов к обмену,

будь то обмен политический, социальный или экономический. Но О. Уильямсон обнаружил в институтах и другую сторону: они не только стимулируют, но и страдают неполнотой, нуждаются в постоянном и оперативном, по сути внеинституциональном, в том числе сетевом, дополнении живым общением контрагентов [177].

Особенность сетевых организаций в высшей школе в отличие от иерархических структур, каковыми являются социальные институты, как уже говорилось выше, в том, что в них преобладают проектные принципы построения. Сеть по своей структуре напоминает интеллектуальный холдинг, оболочку корпорации. Основа сетевого взаимодействия – это интенсивный обмен информацией, знаниями, научными проектами, учебными программами, курсами, материальными, интеллектуальными, организационными, кадровыми ресурсами. Возможным такой обмен становится благодаря информационно-коммуникативным технологиям (интернет, мобильная связь), но это лишь средства, обеспечивающие быструю передачу информации и знаний. Главным становится не достижение определенных целей, важно именно наличие общего, интересного и значимого для многих, что их и связывает. Ярким примером этому служат еще средневековые университеты, которые создавались как независимые объединения студентов и преподавателей, прежде всего, для освоения и анализа наследия античной культуры, а потом уже для проведения научных исследований и производства знания. Первые университеты представляли собой сетевые объединения, потому что не обладали институциональными признаками, такими как совокупность определенного рода учреждений, не имели своих норм и правил, передаваемых из поколения в поколение, не были признаны обществом и государством и т. д. Все это появляется гораздо позже, когда университеты стали широко и активно взаимодействовать с другими социальными институтами (государством, Церковью и др.).

Сеть, в отличие от иерархических структур, все больше объединяет не только единомышленников, но и людей, придерживающихся противоположных позиций, которые сплачиваются для решения одной общей проблемы, для реализации какого-либо проекта.

Принадлежность к той или иной сети или отсутствие таковой наряду с динамикой одних сетей по отношению к другим выступают в качестве важнейших источников власти и перемен в обществе. Таким образом, мы вправе охарактеризовать такое общество, как общество сетевых структур, характерным признаком которого является доминирование социальной морфологии над социальным действием [68]. Следовательно, наряду с существующей системой иерархичной власти социальных институтов, возникают все более выраженные властные воздействия социальных сетей. А там, где существуют проявления власти (господство, обладание ресурсами, создание порядка), есть ответные проявления потестарности, которые изменяются в связи с активным развитием сетевых структур общества параллельно с институциональными. Не остается в стороне от этого и высшая школа, которая продолжает выполнять определенные функции в общественном воспроизводстве, видоизменяющиеся в связи с развитием общества сетевых структур.

Так, при выполнении *функции воспроизводства трудовых ресурсов* система высшего образования благодаря развитию сетей все более из сугубо национальной трансформируется в международную. При этом отмечается замена доминировавшей еще в начале XX в. европейской континентальной системы (немецкие исследовательские университеты и профессиональные школы, французские «большие школы») англо-американским профессиональным образованием с его сильно ограниченной ролью государства и рыночными стратегиями развития, а также с его ориентацией на коммерциализацию результатов научных исследований и т. д. Это послужило предпосылками для введения Болонской системы и организации единого образовательного пространства, потому что требуется сопоставимость подготовки в вузах не только в границах одного государства, а на всей территории континента и даже в мировом сообществе. В реальности в настоящее время происходит подготовка преимущественно бакалавров (общее высшее образование). Развитие же производства и информационных технологий идет такими быстрыми темпами, что институциональная система высшего образования не успевает реагировать ни на заказ

общества в специалистах, ни на склонности и возможности населения в подготовке профессионалов высшего уровня. Высшая школа осуществляет социализацию человека, но только более высокого порядка, чем общеобразовательная школа. Через сети же происходит заметная и все более признаваемая работодателями «доводка» бакалавров до требуемого в том или ином локусе рынка труда состояния. Заметим, что происходит это спонтанно, но не стихийно: при активном сознательном участии множества разрозненных субъектов (бакалавров, представителей работодателей, праздных советчиков и небескорыстных посредников и т. д.). Российские вузы могли бы занять более активную позицию в организации этой доводки. Дополнительные программы профессионального образования (повышения квалификации, переподготовки и т. п.) – лишь один из возможных и при этом довольно ретроградный институциональный вариант их ответа.

Говоря словами Р. Барнетта [193], профессия в наше время прекращает организовывать человеческую личность, потому что структура рынка меняется гораздо быстрее, чем смена поколений. В современном информационном обществе сетевых отношений у человека появилась возможность не привязывать свою трудовую деятельность к конкретному предприятию или организации. Например, активно развивается такая форма трудоустройства, как фриланс, т. е. свободная профессиональная деятельность.

На рынке труда все более заметным становится сектор неустойчивой, гибкой занятости. Немало рабочих мест существует в особом режиме: есть заказ на конкретную услугу – появляется и рабочее место, исчезающее после выполнения заказа. Этот феномен описывается с помощью категории прекариата. Прекариат – это класс людей, вымытых из традиционной профессиональной структуры [171].

Подобный режим используют, кстати, и преподаватели, которые, как правило, работают в нескольких учебных заведениях, занимаются репетиторством и другими оплачиваемыми видами деятельности, и студенты, потому что начинают работать с середины своего обучения, или даже раньше и далеко не всегда в связи с получаемой

специальностью или направлением подготовки (чаще всего совсем не в связи). И очень часто это происходит без официального трудоустройства.

«Опыт деятельности ведет к интеграции в профессиональные социальные сети. Это предпосылка не только эффективной, но и просто нормальной работы. Участие в профессиональной сети является, с одной стороны, важным ресурсом успеха. С другой стороны, оно формирует эффект колеи, препятствующей профессиональной мобильности. Обычная дилемма артикулируется примерно так: “Здесь я всех знаю, да и меня многие знают; если же сменить профессию, то придется все начинать снова”» [64, с. 519].

Таким образом, высшая школа остается основой для формирования трудовых ресурсов, несмотря на то, что значительная часть этого процесса находится уже за пределами вузов. На трудоустройство влияют взаимоотношения, сложившиеся благодаря социальным сетям, немалая часть из которых образуется в вузовской среде. А знания, умения, навыки и компетенции, необходимые для выполнения каких-либо профессиональных задач, сейчас тоже приобретаются в основном благодаря сетевым взаимодействиям, а не жестко регламентированной вузовской образовательной программе.

В настоящее время актуальной становится краткосрочная профессиональная подготовка по различным новейшим специальностям, которую могут осуществить не только вузы. При этом, как отмечает В. И. Дудина [52, с. 101], чем моложе та или иная специальность, тем, вероятно, больше будет степень ее автономии от поля институциональной власти, как по причине того, что не до конца еще решены проблемы легитимации (в первую очередь, формальной), так и по причине меньшей зависимости от собственных академических традиций.

Потестарность высшей школы, проистекающая из еще докомпьютерных (и ими колоссально усиленных) сетевых взаимодействий, выражается в том, что, несмотря на большое разнообразие специальностей и направлений подготовки, формирование человека как профессионала в определенной области во многом зависит от тех неформальных социальных связей и коммуникаций, которые он приобрел

в вузе, а в настоящее время также и от его умения использовать различные средства информационно-коммуникационных технологий.

Сетевые взаимодействия расширяют сферу экономики до мировых масштабов, что существенно отражается на выполнении высшей школой функции *интеграции с производством в реальном секторе экономики*. В процессе формирования сетевых структур происходит объединение индивидуальных, в том числе производственно значимых, знаний во внутрисетевое знание и их закрепление в базах данных с целью широкого использования всеми участниками сети. Особенностью таких знаний является возможность их развития в режиме открытого доступа. Они определяются юридическим понятием «*copy left*», которое противоположно по значению «*copy right*». Знания, да и любую информацию из сети можно получить, обновить, усовершенствовать, а потом вернуть в сеть. Таким образом в сети происходит не только хранение имеющихся знаний, но и их саморазвитие. Ярким примером такого процесса является общедоступная мультиязычная универсальная Интернет-энциклопедия «Википедия», статьи в которой могут создавать и редактировать любые пользователи сети Интернет.

Внутрисетевое знание складывается и из взаимодействия вузов и бизнес-структур. Тем не менее, если в институте высшей школы приоритет отдается знанию как организованной, систематизированной информации, то в сетевых сообществах главным становится не содержание, а способы передачи информации, т. е. взаимодействия. И уже совсем не важно, систематизирована информация или нет, существенной является сама возможность коммуникации. Более информированный человек, а соответственно и более образованный – это не тот, кто больше знает, а тот, кто участвует в бóльшем числе коммуникаций. Основой для передачи информации и знания сегодня становится форма сообщения (короткого или длинного), но задающего основные рамки некоторой действительности.

Таким образом, не важно, кто становится носителем сообщений, важно, какие именно сообщения вырабатывают структуру коммуникации. Сообщения обуславливают формы сообществ и подтверждают

социальный статус субъектов коммуникации. Любая социальная форма, возникающая в результате взаимодействия, является одной из разновидностей сетей, благодаря чему она может переходить в иные конфигурации [132].

Здравый смысл пользователей сети Интернет подсказывает, что часто не нужно изобретать что-то новое. Ресурсы можно и нужно брать там, где они есть, у того, кто ими обладает. Нет необходимости как раньше идти в библиотеку, перерабатывать много текстов, чтобы провести исследование. Гораздо легче набрать в поисковиках сети Интернет нужный запрос, а он уже выдаст практически все имеющиеся по данной теме разработки, которые многие пользователи, в том числе студенты, все еще выдают за свой собственный труд. При этом в вузе не всегда могут и хотят обнаружить плагиат. Во внеинституционально же устроенных сетях зачастую сыщется тот, кто крикнет: «А король-то голый!».

Существует еще один момент, касающийся выполнения функции интеграции высшей школы с реальным производством: в Российской Федерации очень сложно происходит взаимодействие высшей школы с работодателями, поскольку вузы привыкли к вмешательству со стороны государства, которое часто только называется поддержкой и защитой их интересов. В связи с этим очень многие расценивают навязанное государством обязательное участие работодателей в формировании многих моментов образовательного процесса, к которому призывают и принципы Болонского процесса, как возникновение еще одной зоны внешнего влияния на вузы, как ущемление их автономии. В результате во многих вузах реальное привлечение работодателей к формированию учебных планов, программ, компетенций выпускников заменяется формальными договоренностями со знакомыми лицами, работающими в конкретной производственной сфере, занимающими там ответственные посты, и формальным же подписанием необходимых для реализации образовательной программы документов. И снова здесь действует сетевой принцип построения взаимоотношений, причем внеинституциональная составляющая в данном случае не противостоит и не конкурирует с ин-

ституциональной, а реально помогает институциональной автономии высшей школы в условиях принуждения ее к определенного рода действиям.

Использование уже имеющихся доступных ресурсов и отказ от поиска новых, саботаж, имитация поиска со стороны объектов власти являются проявлением потестарности объектов власти, усиливающейся в современном сетевом обществе. Потребляя все большее количество одинаково доступных ресурсов, подвластные с большим трудом и нежеланием подвергаются тем переменам, которые порой весьма необходимы субъектам власти. Их пассивность в данном случае является ответом на утомившие их внешние властные воздействия. Точнее даже не пассивность, а все большее, компенсаторное и замещающее погружение в виртуальный мир, уход от институционализованной социальной реальности.

И это относится уже к следующей функции высшей школы в процессах общественного воспроизводства – *воспроизводства элит и социального неравенства*, выполнение которой тоже видоизменяется в связи с развитием сетевых взаимодействий. Так, в виртуальном мире статусы участников если не равны, то сильно деиерархизованы (сайт Московского государственного института международных отношений, сайт Гарварда, сайт отдельного преподавателя, личная страница студента в сети Интернет), при этом все они находятся на одной плоскости. Изменившийся благодаря сети характер взаимоотношений людей быстро переносится и на иные (привычные) социальные реалии и отношения, что ведет к размыванию сложившейся системы институтов и даже к их деинституализации.

Не последнюю роль в этом играет огромная разница в «компьютерной подготовке» между преподавателями и студентами, которая наблюдается в использовании ими средств информационно-коммуникационных технологий. В отличие от студентов, которые азам компьютерной грамотности обучаются в школе и даже до нее, многие педагоги даже высшей школы все еще вынуждены заниматься информационно-компьютерным самообразованием. Все еще в преподавательской массе присутствует слабая подготовленность к использованию

современных средств коммуникации, которая лишает их многих рычагов влияния, а студентам предоставляет возможность облегчить себе прохождение контрольных точек (например, путем извлечения информации на экзамене при помощи Интернета в телефоне, sms-сообщения и т. д.).

Кроме того, с развитием информационных и коммуникационных технологий снижается значение языковых средств при проявлении превосходства представителями элитных социальных групп. Люди не ощущают необходимости во многих случаях задумываться о правильности написания слов, использования пунктуационных знаков, даже о правильности применения различных стилистических приемов, поскольку современные текстовые редакторы, в которых изначально установлены все основные типовые правила и нормы языка, не просто подскажут, где в тексте ошибка, а предложат правильные варианты формулирования и внешнего оформления мыслей. Это высвобождает современного человека от обязательного запоминания, заучивания множества языковых норм и правил. Также для современного человека не представляет особого труда составить текст и на иностранном языке, потому что великое множество переводчиков и словарей, которые есть в Интернете, сильно облегчают ему данную задачу.

На первый взгляд кажется, что использование разнообразных языковых средств и приемов теперь доступно всем социальным группам и классам, а не только властвующим. В реальности же происходит формирование «нового» социального неравенства в связи с тем, что построить устную речь гораздо сложнее, чем письменную, когда в помощниках *Microsoft Word* или иные текстовые редакторы. С другой стороны, грамотное использование новейших технологий высвобождает время, которое может быть потрачено на получение новых знаний, новой информации. А это в свою очередь наделяет людей возможностью осуществлять властные полномочия. Границы между существующими социальными группами не стираются, но переносятся и пока не всегда осознаются.

Включенность в информационные процессы также предполагает, что индивид овладевает информацией один на один с компьюте-

ром, самостоятельно осваивая огромные массивы информации. Это ведет к ослаблению непосредственных отношений между людьми, к утрате личностных контактов. Отношения компьютерно-информационной зависимости нивелируют, а то и вовсе снимают дифференциацию индивидов по социальному положению, которая теперь происходит по другим основаниям. Формируется элита, разрабатывающая программные средства информационной деятельности, и создается сообщество пользователей, зависящих от этих средств, а значит и от этой новой элиты [159].

В связи с развитием сетевых взаимодействий возрождается такая функция высшей школы в общественном воспроизводстве, как *обеспечение действия «социальных лифтов»*. Это связано с тем, что, как уже было сказано выше, стираются границы между социальными стратами и группами в виртуальном мире, в котором все более или менее равны. Но в то же самое время личные контакты, образовавшиеся в социальных сетях, позволяют людям повысить свой социальный статус в реальном мире. Бóльшее число коммуникаций еще во время обучения в вузе предоставляют больше информационных ресурсов и возможностей в дальнейшем трудоустройстве. Особенно ярко это проявляется в тех высших учебных заведениях, которые активно взаимодействуют с работодателями, а также организуют различные открытые конференции. Потестарность высшей школы в данном случае проявляется с бóльшей легкостью, поскольку данные «социальные лифты» почти не контролируются властными структурами из-за рассредоточенной структуры сетей.

Тем не менее, потестарность высшей школы не отменяет ее участия в *легитимации существующей власти*. С одной стороны, государственная власть и властные структуры не просто встраиваются в систему современного сетевого общества, но приобретают характер, хотя и значимого, но всего лишь одного из центров координации общественных взаимодействий. С другой стороны, государственная власть и властные структуры, реализующие публичные услуги обществу, теряют монопольное право на организацию общественного порядка [168, с. 16]. Поэтому они ищут способы подтверждения законности

своего воздействия в новых условиях. Об этом говорят появление таких понятий, как «электронное правительство», «электронные государственные услуги», а также проведение онлайн-встреч с первыми лицами страны и т. д. Дабы не утратить эффективности своего функционирования, государственная власть и властные структуры вынуждены переносить значительную часть своей активности на сетевой уровень, т. е. переводить такие процессы, как выборы в органы власти, уплата налогов, управление финансовыми и энергетическими потоками, в сетевую, электронную плоскость, а значит неизбежно интегрироваться в Интернет-пространство [185, с. 299], претендуя отнюдь не на положение равного среди равных, но первого среди них.

На смену власти, демонстрирующей силу, дисциплинарной власти и власти-контролю приходит власть, основанная на ориентации граждан относительно предпочтений в сфере производства, потребления, политических пристрастий и досуга. Это наиболее эффективный на сегодняшний день принцип реализации власти, который легко претворяется в жизнь при помощи информационных и коммуникационных технологий. Власть, ориентирующая граждан и добивающаяся тем самым своих целей, является с привычной точки зрения незаметной: ее можно назвать «властью – порядком» (или даже «полем порядков»), а не представляющей некое насилие. Но условием осуществления этого типа власти является одинаковость (реакций) человеческих индивидов.

Порядок, устанавливаемый властью в сетевом обществе, – это совокупность таких правил, которые регулируют человеческое поведение, создавая из людей массу, но массу не однородную, не общность, а, напротив, атомизированную массу отдельных разобщенных индивидов, каждый из которых подлежит отдельному тотальному контролю. Контроль максимально индивидуализируется, осуществляется не над массой, внутри которой у индивида еще есть шанс «спрятаться» и остаться субъектом («внутренняя эмиграция» и т. п.). Современные подвластные индивиды подвергаются десубъективации, объективируются, превращаются только в объекты. Потому просвещенческий дискурс убеждения (доказательства), основанный на модели человека-

субъекта, сменяется в настоящее время постмодернистским риторическим дискурсом повторения (умножения) и внушения, направленного на разобщенных индивидов-объектов. Власть вновь приобретает религиозные функции, поскольку ее легитимация производится не убеждением, предполагающим сомнение, но оформлением самого здравого смысла, самоочевидного «естественного» порядка вещей, и это оформление снимает сам рациональный дискурс сомнения в пользу манипулятивного дискурса «доверия» и «предрассудка» [124, с. 393].

Масса возникает в результате особых информационных манипулятивных способов воздействия на человека, характерных для постиндустриального общества, которое по-другому называют информационным.

«В средствах массовой информации... штампуют одинаковые сообщения для миллионов мозгов, так же как фабрика штампует один и тот же товар, чтобы он использовался в миллионах домов. Стандартизованные, массово изготовленные “факты”, двойники стандартизованных, массово изготовленных продуктов, поступают от немногочисленных фабрик по изготовлению образов (image-factories) к миллионам потребителей» [174, с. 75–76].

При этом производство все больше ориентируется на желания массового потребителя, поэтому целесообразнее в настоящее время производить желания масс, а не образцы потребления. Главным же методом их производства становится соблазнение масс, что происходит через потакание и ведет к стиранию границ между властвующим и подвластным. Поэтому толпа, масса является потестарной.

Проявлением современной потестарности подвластных государству можно назвать и размытый характер субъекта государственной, да и всякой другой власти, его деперсонификация. Блокируя сопротивление, вытесняемое и замещаемое контролируемым властью желанием-соблазном, человеку отводится роль квазицентра, вокруг которого прежний мир встает с ног на голову. Массовая культура занимает место экономики, коллективная психология – место онтологии. Новый мир антропоцентричен, и это перемещение человека в центр желаний выглядит как реализация гуманистического проекта: человек

становится центром мира модных вещей, но центром неподвижным и пассивным, ничего не определяющим. Аналогично этому на другом полюсе отношения власти появляется квазисубъект, своего рода аппарат власти, представляющий собой иерархизированную совокупность социальных ролей и образцов поведения, сведенных в политическую программу или должностную инструкцию [166].

Согласно этому человек и все, что с ним связано (социальные отношения, процессы, институты и т. д.), превращаются в объект властных воздействий, а роль властвующего начала никак нельзя привязать к конкретному индивиду. Властные воздействия исходят не от какого-то конкретного человека или государственной структуры, а от самой эпохи. В аграрном и индустриальном обществе монарх обладал властью, он принимал решения, опираясь на свои собственные убеждения. Сегодня власть как бы в руках какого-то механизма и ни у кого в частности. Остаются отдельные управленческие функции, но нет всей мощи синкретичной власти, всего того потенциала, которым пользовались средневековые короли, власть рассредоточивается по различным социальным отношениям. Есть определенные правила поведения, которым подчиняется и отдельный человек, и различные социальные группы (некоторые исследователи называют это явление «кодом Системы» [166]). Получается, что из-за размытости субъекта власти, размывается и принуждение, а также обратное воздействие, оказываемое объектами власти. Это обратное влияние происходит не на субъект власти, потому что его сложно уловить, а на систему властных отношений.

Стабилизация социальной структуры также во многом сейчас зависит от происходящей виртуализации жизни, которая иногда блокирует саму возможность жить, потому что происходит замена реальной жизни тотальной виртуальной игрой. Происходит играизация (и шоуизация) всей жизни человека [107, 163]. Перманентно-ситуационные, по принципу игры совершающиеся изменения социальной среды П. Бурдьё называет «социальным полем» [25] (у М. Фуко они называются «поле власти»). Поле (а не вещи индустриальной эпохи) является отзывчивой средой, которая позволяет социальным классам объеди-

няться и разъединяться, а социальным институтам создаваться и переструктурироваться. Поле создает единое информационное пространство, в котором происходит свободное распространение и обмен информацией. Обретение определенной позиции в подобных сетевых взаимодействиях П. Бурдьё называет «габитусом».

«Габитус, – ссылается А. В. Назарчук на мысли П. Бурдьё, – место в сплетении разномерных сетей, которое потенциально может занять каждый. Заняв его, он окажется не только скручен массой ролевых функций и зависимостей, но и обогащен уникальными коммуникационными привилегиями, которые отсутствуют в других габитусах. Общество – совокупность габитусов, каждый из которых индивидуален, но вместе они определяют структуру социальности, совокупность классов и социальных практик в обществе. Поле – это не сеть взаимосвязанных партнеров, а сеть информационных каналов. В поле суть ситуации определяют, как писал Ж. Делез, не связанные субъекты, а сами “веревочки” между ними. Хозяйственный рынок является типичным “полем-сетью” для задач экономического обмена. П. Бурдьё распространяет понятие рынков на многие социально очерченные сферы, вводит понятие социального (политического, образовательного) капитала, опосредующего борьбу за доминирование в поле. Социальные поля-сети пронизывают друг друга и разнонаправленно охватывают социальную реальность. Их невозможно контролировать» [132, с. 67].

Структура сетевых взаимодействий оказывается не внешней формой, в которую помещаются субъекты и объекты, а формой процессуальной взаимозависимости этих субъектов во времени и пространстве, в хронотопе. Социальный хронотоп выявляется как форма, связывающая разные аспекты *процессуальности* социального бытия. Это своего рода «клей», обеспечивающий взаимосвязь разных компонентов социального бытия, демонстрирующий свое значение тем заметнее, чем более разделенными, «отдаленными» в пространстве друг от друга оказываются субъекты, чем более опосредованными между ними становятся отношения и зависимости [74].

Различные социальные феномены обнаруживают свою устойчивость как динамику, как воспроизводимость в социальных процессах,

как устойчивость функционирования в текучем и изменчивом социальном бытии. Люди и вещи, составляющие «плоть» социального бытия, выказывают социальные качества в зависимости от их процессуальной и хронотопической соотнесенности, когда человек раскрывает свою силу как способность к определенной деятельности, а вещь выявляет воплощенные в ней, но прямо не представленные социальные качества, свойства, схемы, связи и т. п. [2, 74, 78, 79].

И вуз тоже все более становится таким полем-сетью с характеристиками хронотопа и все менее институтом, потому что в нем переплетаются интересы общества, государства, бизнес-структур, преподавательского корпуса, студентов, которые образуют различные информационные каналы. Таким образом, университет становится и рынком в связи с тем, что осуществляет задачи и экономического, и образовательного обмена между его участниками.

«Но более значимым, а во многих случаях и решающим фактором в социальных сетях становятся процессы размывания социальных структур и институций и, как следствие, [происходит] выход на историческую арену обезличенных, “внесистемных”, вбирающих в себя выходцев из всех страт масс, к которым у многих исследователей неоднозначное отношение. Так, например, по К. Ясперсу, народ осознает себя в своих жизненных ценностях, устоях, в своем мышлении и традициях, укорененных в архаике, а масса, напротив, не обладает самосознанием, однородна, лишена каких-либо отличительных свойств, традиций. Массы возникают тогда и там, где люди лишены социальных корней и почвы, где они стали управляемыми и взаимозаменяемыми. К. Ясперс дает довольно категоричную оценку массе... Но масса не позитивна и не негативна, она нейтральна пока не начинает действовать. Так что оценивать можно лишь направленность ее активности» [186, с. 243–244].

Но пока необходимо осознать хотя бы то, что происходящая благодаря экспонентному росту роли сетей деинституциализация высшей школы выводит в качестве главного действующего лица именно массу. И пока это в большей степени относится к студенчеству («улица пришла в университет»). При этом профессорско-преподаватель-

ский корпус, несмотря на попытки и из него сделать подконтрольную массу, даже при недостаточно высокой информационно-компьютерной грамотности, но благодаря другим своим качествам сохраняет свою самобытность, в чем тоже проявляется сетевая потестарность высшей школы, поскольку высшая школа – это прежде всего ее профессорско-преподавательский состав.

По словам Я. И. Кузьмина [109, с. 11–14], профессиональная этика поддерживается через сложившиеся социальные сети, т. е. не только и не столько благодаря институциональности высшей школы. И пока большинство участников социальных сетей ведет себя по-прежнему сообразно профессиональной этике, поддерживается это «прежнее» состояние и у остальных. В условиях, когда университет под воздействием финансовой или административно-политической целесообразности становится чужим обществу, взаимодействие его членов, движимых академическими ценностями, выходит за рамки университета, сосредоточивается вокруг ассоциаций и журналов. Собственно, это существовало и раньше, но раньше своя кафедра, свой факультет, свой вуз играли основную (повседневную) роль в поддержке академических традиций. Внеуниверситетские организации узких специалистов только дополняли университетскую жизнь рейтингами достижений ее членов. Теперь эта жизнь приобрела весьма жизнеспособное виртуальное дополнение, а для некоторых преподавателей, вынужденных покинуть стены вуза, она существует только в сети Интернет.

Таким образом, потестарность высшей школы существует сегодня далеко за рамками ее как социального института. Формирование человека как профессионала в определенной области во все увеличивающейся степени зависит от тех социальных связей и коммуникаций, которые он приобрел, наработал, в том числе в вузе, а также от его умения использовать различные средства информационно-коммуникационных технологий, а не от констатированного в документе об образовании (дипломе и его приложении) набора знаний, умений, навыков и компетенций, которыми пытается обеспечить выпускника высшая школа как институт, вынужденный подчиняться требованиям

государственных образовательных стандартов, аккредитационным требованиям и сопровождающему его существование административному нажиму, а также «подсказкам» государственных руководителей и чиновников, фатально не соответствующим всегда разнообразным и динамично меняющимся требованиям рынка труда. Границы социального института размываются, сетевые взаимодействия, основой которых является коммуникация, а не привязанность к какому-либо конкретному учреждению, уравнивают участников, поэтому бывает трудно определить, кто на кого конкретно оказывает воздействие в современном социуме. Оно (воздействие, влияние) идет сейчас из коммуникации самой по себе. Сетевые взаимодействия помогают высшей школе формировать новые «социальные лифты», которые пока не контролируются властными структурами из-за рассредоточенной структуры сетей.

Следует отметить, что сетевые реалии не стали принципиальным новшеством для высшей школы. Университеты и начинались как сети, что относится не только к Средневековью, но и к более древним их прообразам в виде философских школ и традиций. Характерно, что профессорско-преподавательский корпус, несмотря на многие негативные процессы, происходящие в высшей школе (например, тотальная коммерциализация науки и образования), сохраняет свою самобытность и верность академическим ценностям, исходной природой которых является претензия европейского социума на уникальность и креативность интеллектуала, которые реализуются, прежде всего, в науке. Установку на интеллектуальную уникальность не отменили ни институализация высшей школы, ни коллективный характер науки последнего времени. Без нее бессмысленны и высшая школа, и научный поиск, будь он даже и коллективно организованным. Сохранению и самовыражению интеллектуальной уникальности способствуют и социальные сети, расширяя возможности общения и взаимодействия.

Конечно, сети рожают и новые риски, справиться с которыми — одна из новых задач интеллектуалов-уникумов, которых воспроизводят в институциональном и внеинституциональном полях все той же высшей школы.

Следовательно, воздействие высшей школы на процессы общественного воспроизводства в настоящее время выходит за ее рамки как социального института. Все бóльшее значение приобретают сетевые внеинституциональные объединения, складывающиеся в сфере высшего образования. И в первую очередь это происходит благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий, которые открыли человеку доступ к информационным потокам и коммуникациям, что требует от вузов новых подходов к организации и содержанию образовательного процесса.

Однако, несмотря на происходящие процессы деинституционализации высшего образования, институт высшей школы сохраняет многие свои позиции в воспроизводстве социальной структуры общества, продолжая осуществлять те функции, которые сложились еще во времена организации университетов и в процессе их институционализации и поиска «идеи университета». Деинституализация высшей школы – это не только ее кризис как социального института, это манифестация ее социальной и экзистенциальной насущности, все в бóльшей мере реализующейся внеинституционально. Данная тенденция открывает путь к новым формам институализации высшей школы, более адекватным особенностям и запросам современности, сохраняющим за ней особую (не от государства или Церкви исходящую) власть над умами, сердцами, телами людей. Эта институциональная и внеинституциональная потестарность высшей школы продолжает свое воздействие на все или почти все процессы общественного воспроизводства.

Заключение

Наше исследование имело своей целью выявление причин и оснований сохранения активной роли высшей школы в процессах общественного воспроизводства, в том числе при ее современной массовизации, приведшей вместе с рядом других причин к колоссальным изменениям высшей школы и в России, и в мире в целом. Достижение цели нашего исследования потребовало обобщения основных социально-философских подходов к феномену высшей школы, в том числе представленных традицией дискуссионного осмысления «идеи (миссии, сущности) университета».

Феномен высшей школы с момента ее образования в Средние века всегда привлекал большое внимание ученых, что привело к формированию множества подходов к его рассмотрению. Один из них, сформировавшийся еще в Новое время (К.-В. фон Гумбольдт, Дж. Ньюмен и др.), связан с поиском трактовки «идеи (миссии, предназначения, сущности) университета». В настоящее время более обоснованным представляется другой взгляд, согласно которому не существует надысторическая, якобы всегда и везде истинная, вечная и единая «идея (миссия, сущность) университета», вуза, высшей школы вообще. В связи с этим формируется иной, не платонистский, т. е. не идеалистический, потому что не эссенциалистский, а историко-релятивистский подход, согласно которому высшая школа – явление историческое, гибкое и адаптирующееся к требованиям той или иной эпохи, соответственно и декларируемая (а не предопределяющая из мнимой надысторической вечности) «идея университета» меняется в связи с изменениями требований, исходящих от общества. Поэтому большое значение приобретает не столько поиск «идеи университета», сколько анализ тех функций, которые она выполняет в процессах общественного воспроизводства.

Изменение «идеи университета» лишь отражает изменение ведущего направления участия высшей школы в общественном воспроизводстве. Когда необходимы стратегические ориентиры развития го-

рода, общества, миссия университета предполагается в проведении научных исследований. Когда требовались профессионалы для различных сфер экономики и производства, миссия виделась в том, чтобы производить и передавать полезное знание. Когда возникает потребность в объединении людей для осуществления общей идеи, миссия университета представляется как создание нравственного или интеллектуального общества. Все становится еще яснее, когда решение общесоциальных задач присваивается определенными социальными группами и обслуживающими их интересами структурами, претендующими на этом основании на господствующее положение.

Следовательно, основные социально-философские подходы к феномену высшей школы как фактору общественного воспроизводства прямо коррелируют с решением политико-идеологической задачи оправдания (юстификации и легитимации) стабильности тех или иных (существующих или предлагаемых) социальных структур, господства тех или иных социальных групп.

Разоблачение обусловленности философских подходов и формулировок идеи (миссии, сущности) социально-групповыми интересами потребовало выявления наиболее значимых социально-философских трактовок функций высшей школы в обеспечении общественного воспроизводства. Разные теории общественного воспроизводства обозначили как основные следующие функции высшей школы в данном процессе, которые в зависимости от того или иного периода развития общества составляли различные композиции, выделяя одну или несколько на первый план: воспроизводство трудовых ресурсов; интеграция с производством в реальном секторе экономики; воспроизводство элит и социального неравенства; обеспечение действия контролируемых легитимными властями «социальных лифтов»; легитимация существующей власти; стабилизация социальной структуры.

Данные функции высшей школы в процессах общественного воспроизводства указывают на то, что она во все времена остается одним из важных социальных институтов, который в социальной структуре находится в тесной взаимосвязи с иными социальными институ-

тами (государством, Церковью, семьей и т. д.), поскольку оказывает на них воздействие, воспроизводя не только трудовые ресурсы и производственные отношения, но и иные социальные отношения, в том числе властные.

Это потребовало объяснения природы высшей школы как институционального фактора в процессах общественного воспроизводства, которое заключается в ее потестарности, как особой самостоятельной силы, порождающей сложный, вплоть до протестного ответ на властные воздействия со стороны других социальных институтов и иных субъектов. Проявления потестарности высшей школы как социального института (перепроизводство или недопроизводство специалистов какого-либо направления, практическая направленность образования без исследовательской составляющей, имитация процесса обучения, знаково-растратный характер потребления высшего образования и др.) говорят о сопротивлении высшей школы состоянию полной подвластности. Ей необходима определенная и весьма широкая автономия, тогда не будет и значительных негативных проявлений ее потестарности, ведущих к выхолащиванию институционального своеобразия высшей школы.

Природа высшей школы как институционального фактора в процессах общественного воспроизводства состоит в ее инкорпорированности, но нерастворенности в сложившейся институциональной структуре общества и выполнении благодаря этому интегративной функции консервации социума и подконтрольного легитимным властям его обновления. Но сегодня все больше заметны проявления и внеинституциональной потестарности высшей школы, которые выражаются в том, что формирование человека как профессионала в определенной области во многом становится зависимым от тех социальных связей и коммуникаций, которые он приобрел, наработал (и не только в вузе), а также от его умения использовать различные средства информационно-коммуникационных технологий, а не от наличия определенных знаний, умений, навыков и компетенций, которыми пытается обеспечить выпускника высшая школа как институт, вынужденный

подчиняться требованиям государственных образовательных стандартов, аккредитационным требованиям и сопровождающимся административным нажимом «подсказкам» государственных руководителей и чиновников, и которые фатально не соответствуют всегда разнообразным и динамично меняющимся требованиям рынка труда. Профессорско-преподавательский корпус, не смотря на негативные процессы, происходящие в высшей школе (тотальная коммерциализация науки и образования), сохраняет свою самобытность. Этому способствуют и социальные сети, расширяя возможности общения и взаимодействия.

Воздействие высшей школы на процессы общественного воспроизводства в настоящее время выходит за рамки ее влияния как социального института. Все большее значение приобретают сетевые внеинституциональные объединения. Однако, несмотря на происходящие процессы деинституционализации высшего образования, институт высшей школы сохраняет свои позиции в воспроизводстве социальной структуры общества, продолжая осуществлять те функции, которые сложились еще во времена организации университетов и в процессе их институционализации и поиска «идеи университета».

В настоящее время можно говорить о том, что информационная среда высшего образования и науки требует взаимодействия институционального и сетевого способов воздействия высшей школы на процессы общественного воспроизводства. Во многом будущее высшей школы зависит от решения вопросов регулирования сетевых коммуникаций в Интернете на уровне государственной информационной политики, которая должна ориентироваться больше не на проверку, надзор и контроль, а на самоконтроль и прозрачность деятельности вузов.

Природа высшей школы как внеинституционального фактора в процессах общественного воспроизводства состоит в ее освобождении от подконтрольности легитимным властям и выполнении благодаря этому интегративной функции ускоренного обновления социума и компенсации социальной неудовлетворенности, канализирующей энергии протеста в легализуемые формы.

Высшая школа как в институциональном, так и во внеинституциональном своих проявлениях обладает значительным потенциалом потестарности, реализуемым в процессах общественного воспроизводства.

Таковы основания прогноза роста внеинституционального воздействия высшей школы на процессы общественного воспроизводства.

Движущей гипотезой настоящего исследования являлась идея трансформации современной высшей школы в надинституциональный феномен, сохраняющий, а возможно и увеличивающий благодаря деинституционализации свое воздействие на процессы общественного воспроизводства. Гипотеза выполнила свою эвристическую роль, более того, результаты исследования не опровергли ее, хотя в их свете эволюция и перспективы высшей школы выглядят более сложно и противоречиво.

Избранные для исследования теоретические и методологические основы (объединение принципов структурно-функционального и институционального анализа с сетевой парадигмой социального устройства преимущественно в рамках историко-генетического и конструктивно-реалистического подходов) показали свою результативность, сетевая парадигма не только дополнила структурно-функциональный анализ, но сработала как сменяющая (и не отменяющая) ее доминанта.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в социально-философском обосновании прогноза роста воздействия высшей школы на процессы общественного воспроизводства, происходящего благодаря ее трансформации в над- и трансинституциональный феномен, сохраняющий в себе признаки институции и все более приобретающий становящиеся доминирующими признаки социальной сети.

Результатом исследования стал социально-философский анализ институциональной и внеинституциональной природы потестарности высшей школы, которая заключается, прежде всего, в относительно свободной от социума реализации уникальными креативными индивидами своей академической свободы, в том числе в условиях созда-

ния автономных вузов и влияния высшей школы на процессы общественного воспроизводства. Тем самым, решены поставленные в работе задачи, достигнута ее исследовательская цель, а исходная гипотеза нашла свое подтверждение. В качестве направления продолжения настоящего исследования предлагается экстраполяция полученных результатов и используемой методологии социально-философского анализа на другие социальные институты (потестарность семьи, Церкви, субъектов материального и духовного производства и воспроизводства и др.).

Библиографический список

1. *Абрамова, П. А.* Сага о форсайтах, или прогнозные сценарии развития научно-педагогического сообщества в российских вузах / П. А. Абрамова. Текст: непосредственный // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 17 сент. 2018 г. / отв. ред. Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова; Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2018. С. 25–18.

2. *Азаренко, С. А.* Социальный хронотоп и методология современного обществознания / С. А. Азаренко. Текст: электронный // Социемы. 2007. № 13. URL: <http://csp.ispn.urfu.ru/usu/opencms/ru/science/publications/sociemi/13/azarenko.htm>.

3. *Актуальные* проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе / Г. Е. Зборовский, П. А. Абрамова, С. В. Кульпин [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Гуманитар. ун-та, 2017. 400 с. Текст: непосредственный.

4. *Альтбах, Ф. Дж.* Глобальные перспективы высшего образования / Ф. Дж. Альтбах; пер. с англ. Ю. Каптуревского; под науч. ред. А. Рябова; предисл. М. Юдкевич. Москва: Высшая школа экономики, 2018. 548 с. Текст: непосредственный.

5. *Андреев, Ю. П.* Социальные институты: содержание, функции, структура / Ю. П. Андреев, Н. М. Коржевская, Н. Б. Костина. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1989. 83 с. Текст: непосредственный.

6. *Андрюхина Л. М.* Научная культура и мир образования в XXI веке / Л. М. Андрюхина. Текст: непосредственный // Аксиология научного познания. Первые Лойфмановские чтения: материалы Всероссийской научной конференции. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2006. Вып. 2. С. 3–28.

7. *Банникова, Л. Н.* Маркетинг как социальный процесс: содержание и структура: диссертация ... доктора социологических наук / Людмила Николаевна Банникова. Екатеринбург, 2008. 299 с. Текст: непосредственный.

8. *Банникова, Л. Н.* Потребление как общесоциологическая категория: предметное поле и основные аспекты анализа / Л. Н. Банникова. Текст: непосредственный // Известия Уральского государственного университета. 2007. № 51. Сер. 3: Общественные науки. Вып. 3. С. 154–167.

9. *Барнетт, Р.* Осмысление университета / Р. Барнетт. Текст: электронный // Образование в современной культуре: альманах 1. Сер.: Университет в перспективе развития. Минск: Пропилеи, 2001. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm>.

10. *Батай, Ж.* Проклятая часть: Сакральная социология / Ж. Батай; сост., предисл. С. Зенкин, коммент. Е. Гальцовой. Москва: Ладомир, 2006. 742 с. Текст: непосредственный.

11. *Бахтин, М. М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин. Текст: непосредственный // Вопросы литературы и эстетики: сборник. Москва: Художественная литература, 1975. С. 234–407.

12. *Белан, Е. П.* Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза: диссертация ... доктора педагогических наук / Елена Петровна Белан. Ростов-на-Дону, 2007. 380 с. Текст: непосредственный.

13. *Белл, Д.* Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. Москва: Academia, 1999. 782 с. Текст: непосредственный.

14. *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. Москва: Academia-Центр: Медиум, 1995. 323 с. Текст: непосредственный.

15. *Берман, Г. Дж.* Западная традиция права: эпоха формирования / Г. Дж. Берман. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1998. 624 с. Текст: непосредственный.

16. *Бермус, А. Г.* Модернизация образования: философия, политика, культура: монография / А. Г. Бермус. Москва: Канон+: Реабилитация, 2008. 384 с. Текст: непосредственный.

17. *Бехтерева, Л. Г.* Возможности использования социальных сетей в современном образовательном процессе в вузах / Л. Г. Бехтерева, Н. Ю. Марголис, В. А. Никитенко. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 575–578.

18. *Бодрийяр, Ж.* К критике политической экономии знака / Ж. Бодрийяр. Москва: Академический проект, 2007. 335 с. Текст: непосредственный.

19. *Бодрийяр, Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр; пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. Москва: Республика: Культурная революция, 2006. 269 с. Текст: непосредственный.

20. *Болховской, А. Л.* Информационно-сетевое общество: социально-философский анализ: диссертация ... кандидата философских наук / Александр Львович Болховской. Черкесск, 2010. 159 с. Текст: непосредственный.

21. *Боуэн, У. Г.* Высшее образование в цифровую эпоху / У. Г. Боуэн; пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. А. Смирнова. Москва: Высшая школа экономики, 2018. 224 с. Текст: непосредственный.

22. *Будущее* высшей школы в России: экспертный взгляд. Форум-исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В. С. Ефимова. Красноярск: Изд-во Сиб. федер. ун-та, 2012. 182 с. Текст: непосредственный.

23. *Булкин, А. П.* Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А. П. Булкин. Дубна: Феникс+, 2005. 208 с. Текст: непосредственный.

24. *Бурдьё, П.* Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон; пер. Н. А. Шматко. Москва: Просвещение, 2007. 267 с. Текст: непосредственный.

25. *Бурдьё, П.* Социальное пространство: поля и практики / П. Бурдьё; пер. с фр.; отв. ред. перевода, сост. и послесл. Н. А. Шматко. Москва: Изд-во Ин-та эксперим социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 2005. 576 с. Текст: непосредственный.

26. *Бурдьё, П.* Социология политики / П. Бурдьё; сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. Москва: Socio-Logos, 1993. 336 с. Текст: непосредственный.

27. *Вахштайн, В. С.* Возвращение материального. Пространства, сети, потоки в акторно-сетевой теории / В. С. Вахштайн. Текст: электронный // Социологическая теория: история, современность, пер-

спективы; под ред. А. Ф. Филиппова. Санкт-Петербург: [Б. и.], 2007. С. 489–523. URL: http://www.msses.ru/education/faculties/sociology/materials/vah/Vakhshtain_Vozvrashenie_materialnogo.pdf.

28. Вебер, М. Избранные произведения: перевод с немецкого / М. Вебер; сост., общ. ред., послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайдено. Москва: Прогресс, 1990. 804 с. Текст: непосредственный.

29. Веблен, Т. Теория праздного класса / Т. Веблен. Москва: Прогресс, 1984. 367 с. Текст: непосредственный.

30. Верже, Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже. Текст: непосредственный // Alma mater (Вестник высшей школы). 1997. № 2. С. 43–46; № 4. С. 33–36; № 5. С. 36–40.

31. Виссема, Й. Г. Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период / Й. Г. Виссема. Москва: Олимп-Бизнес, 2016. 432 с. Текст: непосредственный.

32. Волосникова, Л. М. Академическая свобода: генезис, юстификация, конституционализация: монография / Л. М. Волосникова. Москва: Юрист, 2006. 288 с. Текст: непосредственный.

33. Гайгер, Р. Л. Знания и деньги. Исследовательские университеты и парадокс рынка / Р. Л. Гайгер; пер. с англ. И. Дягилевой; под науч. ред. А. Рябова. Москва: Высшая школа экономики, 2018. 408 с. Текст: непосредственный.

34. Гегель, Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. Москва: Наука, 2000. 495 с. Текст: непосредственный.

35. Гегель, Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель. Москва: Мысль, 1990. 524 с. Текст: непосредственный.

36. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с. Текст: непосредственный.

37. Гидденс, Э. Современная теоретическая социология / Э. Гидденс. Москва: Изд-во Ин-та науч. информ. по обществ. наукам, 1995. 155 с. Текст: непосредственный.

38. Главацкий, М. Е. Рождение Уральского государственного университета / М. Е. Главацкий. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1995. 256 с. Текст: непосредственный.

39. Головин, А. Ю. Культурные ориентации российских интернет-пользователей: сущность и специфика: диссертация ... кандидата культурологии / Алексей Юрьевич Головин. Москва, 2011. 184 с. Текст: непосредственный.

40. Голоскоков, Л. В. О сетевом праве и процессе реализации его отдельных положений в России / Л. В. Голоскоков. Текст: непосредственный // Сборник научных трудов / отв. ред. А. П. Альбов. Москва: Изд-во Акад. бюджета и казначейства, 2011. Вып. 3. С. 6–12.

41. Голоскоков, Л. В. О сущности сетевого права / Л. В. Голоскоков. Текст: непосредственный // Сборник научных трудов факультета права / отв. ред. А. П. Альбов. Москва: Изд-во Акад. бюджета и казначейства, 2011. Вып. 2. С. 7–23.

42. Гончаров, С. З. Логика мышления и аксиология сердца / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2006. 512 с. Текст: непосредственный.

43. Горев, Б. И. Марксизм и рабочее движение в Петербурге четверть века назад (Воспоминания) / Б. И. Горев. Текст: непосредственный // Красная новь. 1921. № 3. С. 99–127.

44. Грузков, И. В. Воспроизводство человеческого капитала: философско-экономический анализ: монография / И. В. Грузков, В. Н. Грузков; под ред. проф. Л. Л. Редько. Ставрополь: Изд-во Ставроп. гос. пед. ин-та, 2010. 180 с. Текст: непосредственный.

45. Гумбольдт, В. К. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / В. К. фон Гумбольдт. Текст: непосредственный // Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (22). С. 5–10.

46. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.). URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf. Текст: электронный.

47. Деккер, Р. Нидерландские университеты: совершенный путь к гибели / Р. Деккер, Ю. Ткаченко. Текст: непосредственный // Неприкосновенный запас. 2018. № 2. С. 266–283.

48. Деррида, Ж. Университет глазами его питомцев / Ж. Деррида. Текст: электронный // Отечественные записки. 2003. № 6. URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-glazami-ego-pitomcev>.

49. *Добренькова, Е. В.* Социальная морфология образовательного дискурса: историко-социологические аспекты / Е. В. Добренькова. Москва: Альфа-М, 2006. 335 с. Текст: непосредственный.

50. *Долженко, О. В.* Очерки по философии образования / О. В. Долженко. Москва: Промо-Медиа, 1995. 239 с. Текст: непосредственный.

51. *Дорога к академическому совершенству: становление исследовательских университетов мирового класса: сборник статей: перевод с английского / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми.* Москва: Весь Мир, 2012. 416 с. Текст: непосредственный.

52. *Дудина, В. И.* Экспертные культуры и скрытая учебная программа в высшем образовании / В. И. Дудина. Текст: непосредственный // Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. Т. 8, № 2. С. 93–109.

53. *Душин, О. Э.* Университеты и власть / О. Э. Душин. Текст: непосредственный // Образование и насилие: сборник статей / под ред. К. С. Пирогова. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2004. С. 186–187.

54. *Дюркгейм, Э.* О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. Москва: Наука, 1990. 574 с. Текст: непосредственный.

55. *Емельянова, И. Н.* Стратегические приоритеты классического университета: контент-анализ миссий / И. Н. Емельянова. Текст: непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 5 (105). С. 4–14.

56. *Емельянова, И. Н.* Функции современных университетов: сравнительный анализ миссий отечественных и зарубежных вузов / И. Н. Емельянова, Л. М. Волосникова. Текст: непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 1 (22). С. 83–92.

57. *Захаров, И. В.* Миссия университета в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. Москва: Новое тысячелетие, 1994. 240 с. Текст: непосредственный.

58. *Заякина, Р. А.* Инновационный вуз как субъект сетевого взаимодействия / Р. А. Заякина, М. В. Ромм. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 118–124.

59. *Зборовский, Г. Е.* Возможно ли сохранение высшего образования в регионах России? / Г. Е. Зборовский. Текст: непосредственный // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 17 сент. 2018 г. / отв. ред. Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2018. С. 9–18. CD-ROM.

60. *Зборовский, Г. Е.* Образование: научные подходы к исследованию / Г. Е. Зборовский. Текст: непосредственный // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 21–29.

61. *Зборовский, Г. Е.* Образование: от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с. Текст: непосредственный.

62. *Зипунникова, Н. Н.* Университеты учреждаются для преподавания наук в высшей степени. Российское законодательство об университетах XVIII– начала XX века: монография / Н. Н. Зипунникова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. юрид. акад., 2009. 440 с. Текст: непосредственный.

63. *Ильин, В. И.* Потребление как дискурс / В. И. Ильин. Санкт-Петербург: Инсорциум, 2008. 352 с. Текст: непосредственный.

64. *Ильин, В. И.* Профессия как индивидуальная жизненная колея: концептуализация категории / В. И. Ильин. Текст: непосредственный // Журнал исследований социальной политики. 2015. № 4 (13). С. 515–528.

65. *Карле, Я.* Пьер Бурдьё и воспроизводство классового общества / Я. Карле. Текст: непосредственный // Современная западная социология: теория, традиции, перспективы: сборник трудов. Санкт-Петербург: Нотабене, 1992. С. 374–414.

66. *Каррье, Г.* Культурные модели университета / Г. Каррье. Текст: непосредственный // Alma mater (Вестник высшей школы). 1996. № 3. С. 28–32.

67. *Кастельс, М.* Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. Москва: Высшая школа экономики, 2000. 608 с. Текст: непосредственный.

68. *Кастельс, М.* Становление общества сетевых структур / М. Кастельс. Текст: непосредственный // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. Москва: Academia, 1999. С. 494–505.

69. *Кастельс, М.* Россия и сетевое общество / М. Кастельс, Э. Киселева. Текст: непосредственный // Мир России. 2000. № 1. С. 23–51.

70. *Келли, Дж.* Теория личности. Психология личных конструкторов / Дж. Келли. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 249 с. Текст: непосредственный.

71. *Кемеров, В. Е.* Динамика социальности и необходимость науки / В. Е. Кемеров. Текст: электронный // Социемы. 2008. № 16. URL: <http://csp.ispn.urfu.ru/usu/opencms/ru/science/publications/sociemi/16/kemerov.html>.

72. *Кемеров, В. Е.* Знание – социальная связь / В. Е. Кемеров. Текст: электронный // Социемы. 2001. № 7. URL: <http://csp.ispn.urfu.ru/usu/opencms/ru/science/publications/sociemi/7/kemerov.html>.

73. *Кемеров, В. Е.* Конструктивный реализм и динамика социального воспроизводства / В. Е. Кемеров. Текст: электронный // Социемы. 2011. № 19. URL: http://csp.ispn.urfu.ru/usu/export/sites/soc_phil/ru/science/publications/sociemi/sociemi_19.pdf.

74. *Кемеров, В. Е.* Концепция хронотопа и проблемы социальной онтологии / В. Е. Кемеров. Текст: электронный // Социемы. 2007. № 13. URL: <http://csp.ispn.urfu.ru/usu/opencms/ru/science/publications/sociemi/13/kemerov.html>.

75. *Кемеров, В. Е.* Перспективы социальной философии / В. Е. Кемеров. Текст: электронный // Социемы. 1993. № 1. URL: <http://csp.ispn.urfu.ru/usu/opencms/ru/science/publications/sociemi/1/kemerov.html>.

76. *Кемеров, В. Е.* Социальная обусловленность познания: эволюция проблемы в XX в. / В. Е. Кемеров. Текст: электронный // Социемы. 2007. № 14. URL: <http://csp.ispn.urfu.ru/usu/opencms/ru/science/publications/sociemi/14/kemerov.html>.

77. *Кемеров, В. Е.* Социальная феноменология и социальная философия / В. Е. Кемеров. Текст: электронный // Социемы. 2003. № 9. URL: <http://csp.ispn.urfu.ru/usu/opencms/ru/science/publications/sociemi/9/kemerov.html>.

78. Кемеров, В. Е. Социальный хронотоп – проблема мировоззрения и методологии / В. Е. Кемеров. Текст: электронный // Социемы. 2006. № 12. URL: <http://csp.ispn.urfu.ru/usu/openscms/ru/science/publications/sociemi/12/kemerov.html>.

79. Керимов, Т. Х. Социальный хронотоп и интеграция социально-гуманитарных дисциплин / Т. Х. Керимов. Текст: электронный // Социемы. 2008. № 15. URL: <http://csp.ispn.urfu.ru/usu/openscms/ru/science/publications/sociemi/15/kerimov.html>.

80. Кизеветтер, А. А. Московский университет и его традиции (Роль Московского университета в культурной жизни России) / А. А. Кизеветтер. Прага: [Б. и.], 1927. 456 с. Текст: непосредственный.

81. Кислов, А. Г. «Забота не о себе» классического университета / А. Г. Кислов. Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 42. С. 136–144.

82. Кислов, А. Г. Идея университета: ретроспектива, версии и перспективы / А. Г. Кислов, О. В. Шмурыгина. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 8 (97). С. 96–122.

83. Кислов, А. Г. Институционализация высшей школы: ретроспектива / А. Г. Кислов, О. В. Шмурыгина. Текст: непосредственный // Право и образование. 2012. № 11. С. 17–31.

84. Кислов, А. Г. О менеджменте качества высшего образования / А. Г. Кислов. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 7 (96). С. 98–112.

85. Кислов, А. Г. О постакадемических перспективах университетов / А. Г. Кислов. Текст: непосредственный // Право и образование. 2008. № 1. С. 34–46.

86. Кислов, А. Г. О роли образования в процессе реализации права на достойное человеческое существование / А. Г. Кислов, Е. М. Кропанева. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 5 (94). С. 3–14.

87. *Кислов, А. Г.* О субъектах управления профессиональным образованием / А. Г. Кислов. Текст: непосредственный // Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. техн. ун-та (УГТУ – УПИ), 2009. С. 417–422.

88. *Кислов, А. Г.* Образование versus креативность: истоки демистификации / А. Г. Кислов. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 9 (98). С. 90–105.

89. *Кислов А. Г.* Университет эпохи постакадемизма: «Все еще только начинается» / А. Г. Кислов. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 3 (45). С. 111–118.

90. *Кислов, А. Г.* Университет эпохи постакадемизма: «Закат?» / А. Г. Кислов. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 2 (44). С. 107–118.

91. *Кислов, А. Г.* Университет эпохи постмодерна / А. Г. Кислов. Текст: непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. 2007. № 3 (49). С. 18–24.

92. *Кислов, А. Г.* Условность социальности / А. Г. Кислов. Текст: непосредственный // Социокультурное пространство России: общество, образование, язык: сборник научных трудов. Екатеринбург: Ажур, 2012. С. 59–62.

93. *Кларк, Б. Р.* Ответ Твенте: структура предпринимательского университета в Голландии / Б. Р. Кларк. Текст: непосредственный // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 1999. № 2. С. 36–42.

94. *Кларк, Б. Р.* Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / Б. Р. Кларк; пер. с англ. А. Смирнова. Москва: Высшая школа экономики, 2011. 360 с. Текст: непосредственный.

95. *Кларк, Б. Р.* Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Б. Р. Кларк; пер. с англ. А. Смирнова. Москва: Высшая школа экономики, 2011. 240 с. Текст: непосредственный.

96. *Кларк, У.* Академическая харизма и истоки исследовательского университета: перевод с английского / У. Кларк; под науч. ред. М. Добряковой. Москва: Высшая школа экономики, 2017. 736 с. Текст: непосредственный.

97. *Князев, Е. А.* Сети в профессиональном образовании / Е. А. Князев, Н. В. Дрантусова. Текст: непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. 2010. № 5. С. 24–31.

98. *Кобылкин, Р. А.* Ценности высшего образования в культурной динамике общества: диссертация ... кандидата философских наук / Роман Александрович Кобылкин. Волгоград, 2006. 168 с. Текст: непосредственный.

99. *Кожев, А. В.* Понятие власти / А. В. Кожев; пер. с фр. А. М. Руткевича. Москва: Праксис, 2007. 182 с. Текст: непосредственный.

100. *Кожемякин, Е. А.* Дискурсные основания культуры общественных институтов / Е. А. Кожемякин. Текст: непосредственный // Труды Института системного анализа РАН. 2008. Т. 40. С. 227–237.

101. *Кожемякин, Е. А.* Дискурсный подход к изучению институциональной культуры: монография / Е. А. Кожемякин. Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 2008. 246 с. Текст: непосредственный.

102. *Коллинз, Р.* Социология философий: Глобальная теория интеллектуального изменения / Р. Коллинз. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. 1280 с. Текст: непосредственный.

103. *Коллини, С.* Зачем нужны университеты? / пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. А. А. Смирнова. Москва: Высшая школа экономики, 2016. 264 с. Текст: непосредственный.

104. *Коменский, Я. А.* Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2 томах. Москва: Педагогика, 1982. Т. 2. 456 с. Текст: непосредственный.

105. *Комлева, Ю. Е.* Кризис современного университетского образования / Ю. Е. Комлева. Текст: непосредственный // Известия Уральского государственного университета. 2010. № 3 (79). С. 248–255.

106. *Коршунова, Н. В.* Сетевые формы взаимодействия образовательных организаций: проблемы реализации образовательного зако-

нодательства / Н. В. Коршунова. Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 7. С. 63–69.

107. *Кравченко, С. А.* Играизация российского общества (к обоснованию новой социологической парадигмы) / С. А. Кравченко. Текст: непосредственный // Общественные науки и современность. 2002. № 6. С. 143–155.

108. *Кроу, М.* Модель нового американского университета / М. Кроу, У. Дэбарс. Москва: Высшая школа экономики, 2017. 440 с. Текст: непосредственный.

109. *Кузьминов, Я. И.* Вызовы и перспективы развития университетов в России / Я. И. Кузьминов. Текст: непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 4 (116). С. 5–8.

110. *Кузьминов, Я. И.* Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» / Я. И. Кузьминов, Д. Н. Песков. Текст: непосредственный // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 202–233.

111. *Кузьминов, Я. И.* Наши университеты / Я. И. Кузьминов. Текст: электронный // Высшее образование сегодня. 2007. С. 9–15. URL: http://www.logosbook.ru/VOS/10_2007/08_15.pdf.

112. *Куренной, В. А.* Университетская корпорация / В. А. Куренной. Текст: непосредственный // Неприкосновенный запас. 2006. № 4–5. С. 48–49.

113. *Ладыжец, Н. С.* Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации: монография / Н. С. Ладыжец. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. 236 с. Текст: непосредственный.

114. *Латыш, Н. И.* Идея университета в контексте современной цивилизации / Н. И. Латыш. Текст: непосредственный // Идея университета: парадоксы самоописания: сборник материалов 3-й Международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению», Минск, 29–30 апр. 2002 г. / под ред. М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 2002. С. 10–16.

115. *Ле Галь, Б.* Реформа управления университетами и актуализация спора факультетов во Франции / Б. Ле Галь, Ш. Сулье. Текст: непосредственный // Laboratorium. 2009. № 1. С. 65–82.

116. *Ле Гофф, Ж.* Университеты и государственная власть в Средние века и эпоху Возрождения / Ж. Ле Гофф. Текст: непосредственный // Другое Средневековье. Время, труд и культура Запада. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2000. С. 120–134.

117. *Леонтьев, В. В.* Межотраслевая экономика: перевод с английского / В. В. Леонтьев; автор предисл. и науч. ред. А. Г. Грантберг. Москва: Экономика, 1997. 479 с. Текст: непосредственный.

118. *Льюкс, С.* Власть: Радикальный взгляд / С. Льюкс. Москва: Высшая школа экономики, 2010. 240 с. Текст: непосредственный.

119. *Макарова, М. Н.* Социальное воспроизводство: специфика современных процессов и их отражение в социологической теории / М. Н. Макарова. Текст: непосредственный // Социологическая эпистемология и методология в XXI веке: материалы Первых Ковалевских чтений. Москва: Астерион, 2006. С. 279–283.

120. *Мангейм, К.* Диагноз нашего времени / К. Мангейм. Москва: Юрист, 1994. 708 с. Текст: непосредственный.

121. *Маркс, К.* Введение / К. Маркс, Ф. Энгельс. Текст: непосредственный // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1968. Т. 46, ч. 1. С. 28–283.

122. *Маркс, К.* Из рукописного наследства К. Маркса / К. Маркс, Ф. Энгельс. Текст: непосредственный // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1958. Т. 12. С. 709–740.

123. *Маркс, К.* Тезисы о Фейербахе / К. Маркс, Ф. Энгельс. Текст: непосредственный // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1955. Т. 3. С. 1–4.

124. *Мартьянов, В. С.* Восстание обреченных: заметки о политической логике пост-модерна / В. С. Мартьянов. Текст: непосредственный // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. Екатеринбург: Изд-во Урал. отд-ния Рос. акад. наук, 2004. Вып. 5. С. 385–412.

125. *Маршалл, А.* Принципы экономической науки: в 3 томах / А. Маршалл. Москва: Прогресс, 1993. Т. 1. 415 с. Текст: непосредственный.

126. *Мертон, Р. К.* Явные и латентные функции / Р. К. Мертон. Текст: непосредственный // Структурно-функциональный анализ в современной социологии. Москва: Прогресс, 1968. С. 128–129.

127. *Милюков, П. Н.* Очерки по истории русской культуры: в 3 томах / П. Н. Милюков. Москва: Прогресс: Культура, 1995. Т. 3. 480 с. Текст: непосредственный.

128. *Миронов, В. В.* Размышления о реформе российского образования: доклад на международной научной конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры», посвященной 70-летию воссоздания философского факультета в структуре МГУ им. М. В. Ломоносова / В. В. Миронов. Москва: Издатель Воробьев А. В., 2011. 64 с. Текст: непосредственный.

129. *Моргунова, А. Г.* Институционализация образовательного пространства: феномен университаризма: автореферат диссертации ... доктора философских наук / Алла Геннадьевна Моргунова. Чебоксары, 2006. 38 с. Текст: непосредственный.

130. *Моргунова, А. Г.* Образование как социальный институт: историография проблемы / А. Г. Моргунова. Текст: электронный // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. Философия. 2003. № 3. URL: <http://vestnik-samgu.samsu.ru/gum/2002web3/phil/200230502.html>.

131. *Мухудадаев, М. О.* Образование: Введение в дискурс социальной политики / М. О. Мухудадаев. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. 233 с. Текст: непосредственный.

132. *Назарчук, А. В.* Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук. Текст: непосредственный // Вопросы философии. 2008. № 7. С. 61–75.

133. *Нелинейная* модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности: монография / Г. Е. Зборовский, П. А. Абрамова, В. С. Каташинских [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Гуманитар. ун-та, 2016. 336 с.

134. *Норт, Д.* Вклад неоинституционализма в понимание проблем переходной экономики: лекционное выступление Д. Норта 07.03.1997 г. / Д. Норт; пер. В. Б. Кутилиной. Текст: электронный //

Экономика и финансы: интернет-ресурсы. URL: <http://www.finansy.ru/publ/north.htm>.

135. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Текст: непосредственный // Российская газета. 2012. 31 дек.

136. *Об утверждении* государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 г. № 1642. Текст: непосредственный // Собрание законодательства Российской Федерации. 2018. № 1, ч. II. Ст. 375.

137. *Об утверждении* государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 г. № 295. Текст: непосредственный // Собрание законодательства Российской Федерации. 2014. № 17. Ст. 2058 (документ утратил силу).

138. *Образовательное* законодательство России. Новая веха развития: монография / Л. В. Андриченко, В. Л. Баранков, Б. А. Булаевский [и др.]; под ред. Н. В. Путило, Н. С. Волковой; Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации. Москва: Юриспруденция, 2015. 480 с. Текст: непосредственный.

139. *Ортега-и-Гассет, Х.* Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. Текст: непосредственный // Отечественные записки. 2002. № 2. С. 125–130.

140. *Панькова, Н. М.* Миссия университета / Н. М. Панькова. Текст: непосредственный // Перспективы науки и образования. 2013. № 1. С. 4–13.

141. *Парсонс, Т.* Система современных обществ: перевод с английского / Т. Парсонс, науч. ред. М. С. Ковалева. Москва: Аспект Пресс, 1997. 270 с. Текст: непосредственный.

142. *Пеньков, А. С.* Нормативно-правовые основы сетевого взаимодействия / А. С. Пеньков, Н. И. Завидовская. Текст: непосредственный // Сетевое взаимодействие как условие формирования нового качества профессионального образования: сборник материалов 1-й Все-

русской (с международным участием) научно-практической конференции. Борисоглебск: Изд-во Борисоглеб. техникума промышл. и информ. технологий, 2016. С. 7–10.

143. *Петров, М. К.* Язык, знак, культура / М. К. Петров. Москва: Наука, 1991. 328 с. Текст: непосредственный.

144. *Пирогов, Н. И.* Университетский вопрос / Н. И. Пирогов. Текст: непосредственный // Избранные педагогические сочинения. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. С. 324–393.

145. *Платон.* Государство. Законы. Политик / Платон. Москва: Мысль, 1998. 798 с. Текст: непосредственный.

146. *Платон.* Сочинения: в 4 томах: перевод с древнегреческого / Платон; под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та: Изд-во Олега Абышко, 2007. Т. 3, ч. 2. 731 с. Текст: непосредственный.

147. *Повзун, В. Д.* Ценностное самоопределение личности в университетском образовании: диссертация ... доктора педагогических наук / Вера Дмитриевна Повзун. Сургут, 2005. 387 с. Текст: непосредственный.

148. *Попов, А. А.* Социально-философские основания современных практик открытого образования: автореферат диссертации ... доктора философских наук / Александр Анатольевич Попов. Томск, 2009. 49 с. Текст: непосредственный.

149. *Попова, И. Н.* Сетевое взаимодействие как ресурс развития общего и дополнительного образования / И. Н. Попова. Текст: электронный // Мир науки: интернет-журнал. 2016. Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/47PDMN616.pdf>.

150. *Порожняков, А. С.* Институт образования как объект социально-философского анализа / А. С. Порожняков. Текст: непосредственный // Общество: политика, экономика, право. 2010. № 1. С. 55–60.

151. *Постиндустриальный* переход в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг Северо-Запада Российской Федерации: доклад Фонда «Центр стратегических разработок “Северо-Запад”» / Центр стратегических разработок «Северо-Запад». Санкт-Петербург: CORVUS, 2005. 187 с. Текст: непосредственный.

152. *Проект* Кодекса профессиональной этики образовательного сообщества: постановление Совета Российского Союза ректоров от 25.06.2012 г. № 3. Текст: непосредственный // Информационный бюллетень Российского Союза ректоров. 2012. Июнь. С. 14–19.

153. *Пруель, Н. А.* Образование как общественное благо: воспроизводство, распределение и потребление / Н. А. Пруель. Санкт-Петербург: Изд-во Науч.-исслед. ин-та химии С.-Петербур. гос. ун-та, 2001. 188 с. Текст: непосредственный.

154. *Ридингс, Б.* Университет в руинах / Б. Ридингс. Текст: электронный // Отечественные записки. 2003. № 6 (14). URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-v-ruinah>.

155. *Роуг, В.* Университет как явление культуры / В. Роуг // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 1991. № 7. С. 97–109. Текст: непосредственный.

156. *Рубина, Л. Я.* Может ли социология помочь в формировании социального заказа на образование? / Л. Я. Рубина, С. Н. Айрапетова. Текст: непосредственный // Социологические исследования. 2000. № 5. С. 81–89.

157. *Рутенберг В. И.* Университеты итальянских коммун / В. И. Рутенберг. Текст: непосредственный // Городская культура: Средневековье и начало Нового времени / под ред. В. И. Рутенберга. Ленинград: Наука, 1986. С. 43–52.

158. *Рыбаков, Н. С.* Метафизика образования в информационную эпоху / Н. С. Рыбаков. Текст: непосредственный // Гуманитарное образование в информационном обществе: материалы научно-практической конференции. Екатеринбург: [Б. и.], 2003. С. 129–138.

159. *Садовничий, В. А.* Россия. Московский университет. Высшая школа / В. А. Садовничий. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1999. 568 с. Текст: непосредственный.

160. *Садырин, В. В.* Возможности и проблемы использования сетевого взаимодействия / В. В. Садырин, Г. В. Щагина. Текст: непосредственный // Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием,

Челябинск – Екатеринбург, 18–19 февр. 2015 г. / под ред. В. В. Садырина. Челябинск: СИМАРС, 2015. С. 18–21.

161. *Сайфутдинова, Г. Б.* Социальные сети в высшем образовании. Практики применения / Г. Б. Сайфутдинова, Н. В. Данилова. Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 3–2. С. 93–95.

162. *Самохвалова, В. И.* Контуры постдействительности / В. И. Самохвалова. Текст: непосредственный // Полигнозис. 1999. № 2. С. 20–38.

163. *Санникова, О. В.* Трансформация содержания профессионального социально-гуманитарного образования: социологический подход: монография / О. В. Санникова. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 2009. 449 с. Текст: непосредственный.

164. *Серль, Дж. Р.* Рациональность в действии / Дж. Р. Серль. Москва: Прогресс-Традиция, 2004. 336 с. Текст: непосредственный.

165. *Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании / С. А. Осяк, Т. В. Газизова, З. У. Колокольникова [и др.].* Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1.

166. *Скоробогачкий, В. В.* Знание и власть на закате индустриальной эпохи / В. В. Скоробогачкий. Текст: непосредственный // Общественные науки и власть: интеллектуальные трансформации. Екатеринбург: Изд-во Урал. отд-ния Рос. акад. наук, 2008. С. 10–11.

167. *Смит, А.* Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. Москва: Изд-во социально-экономической литературы, 1962. 684 с. Текст: непосредственный.

168. *Сморгунов, Л. В.* Сложные сети в публичной политике: политическая мобилизация и лиминальный характер государственной власти / Л. В. Сморгун. Текст: электронный // Программа международной научной конференции «Сети в глобальном мире: структурные трансформации в Европе, США и России» / С.-Петербург. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2012. С. 16. URL: http://www.ngw.spbu.ru/sites/all/files/NGW_Full_RUS.pdf.

169. *Сосланд, А. И.* О психологократии / А. И. Сосланд. Текст: непосредственный // Московский психотерапевтический журнал. 2007. № 1 (49). С. 182–199.

170. *Строгецкая, Е. В.* Идея и миссия современного университета / Е. В. Строгецкая. Текст: непосредственный // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–81.

171. *Стэндинг, Г.* Прекариат: новый опасный класс / Г. Стэндинг. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с. Текст: непосредственный.

172. *Стюарт, Т.* Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций / Т. Стюарт. Текст: непосредственный // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. Москва: Academia, 1999. С. 372–400.

173. *Тоффлер, Э.* Метаморфозы власти: знание, богатство и сила на пороге XXI века / Э. Тоффлер. Москва: Синтег, 2001. 80 с. Текст: непосредственный.

174. *Тоффлер, Э.* Третья Волна / Э. Тоффлер. Москва: АСТ, 2002. 776 с. Текст: непосредственный.

175. *Треугольник* сетевого общества: наука, производство, коммерция: монография / под ред. Л. В. Голоскокова. Москва: Изд-во Гос. ун-та М-ва финансов Российской Федерации, 2012. 186 с. Текст: непосредственный.

176. *Уваров П. Ю.* У истоков университетской корпорации / П. Ю. Уваров. Текст: электронный // Лекции Полит.ру. URL: [http:// www.polit.ru/lectures/2010/02/04/university.html](http://www.polit.ru/lectures/2010/02/04/university.html).

177. *Уильямсон, О. И.* Логика экономической организации / О. И. Уильямсон. Текст: непосредственный // Природа фирмы / под ред. О. И. Уильямсона, С. Дж. Уинтера. Москва: Дело, 2001. С. 135–174.

178. *Ухтомский, А. А.* Доминанта / А. А. Ухтомский. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с. Текст: непосредственный.

179. *Фишер, С.* Экономика: перевод со 2-го английского издания / С. Фишер, Р. Дорнбуш, Р. Шмалензи. Москва: Дело ЛТД, 1995. 864 с. Текст: непосредственный.

180. *Фролова, Е. В.* Академические ценности современного университета: социально-философский анализ: диссертация ... кандидата философских наук / Елена Владимировна Фролова. Москва, 2006. 144 с. Текст: непосредственный.

181. Фуко, М. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко; пер. с фр. С. Ч. Офертаса; под общ. ред. В. П. Визгина, Б. М. Скуратова. Москва: Праксис, 2002. 384 с. Текст: непосредственный.

182. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко. Москва: Ad Marginem, 1999. 479 с. Текст: непосредственный.

183. Фуллер, С. Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии / С. Фуллер; пер. с англ. С. Гавриленко, А. Морозова, П. Хамовой; под науч. ред. С. Гавриленко; Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте Российской Федерации. Москва: Дело, 2018. 384 с. Текст: непосредственный.

184. Хабермас, Ю. Идея университета / Ю. Хабермас. Текст: непосредственный // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 1994. № 4. С. 9–17.

185. Чесноков, А. С. Глобальное информационное общество и роль интернета в его развитии / А. С. Чесноков. Текст: непосредственный // *Гуманитарное образование в информационном обществе: материалы научно-практической конференции*. Екатеринбург: [Б. и.], 2003. С. 296–299.

186. Шмурыгина, О. В. О потестарности в индустриальном и постиндустриальном обществах / О. В. Шмурыгина. Текст: непосредственный // *В мире научных открытий*. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 4 (16). С. 241–246.

187. Шмурыгина, О. В. О содержательном потенциале концепта потестарности / О. В. Шмурыгина. Текст: непосредственный // *Социум и власть*. 2012. № 2. С. 34–37.

188. Шолохов, А. В. Неравенство в системе современного образования: основания и механизмы воспроизводства: автореферат ... диссертации доктора философских наук / Андрей Витальевич Шолохов. Ростов-на-Дону, 2010. 31 с. Текст: непосредственный.

189. Шпарага О. Н. Идея университета в Беларуси – Европейский гуманитарный университет / О. Н. Шпарага. Текст: электронный // *Новости Минска*. 2004. URL: <http://www.nmn.by/articles/280604/univer.html>.

190. Ярская-Смирнова Е. Р. Одежда для Адама и Евы: очерки гендерных исследований / Е. Р. Ярская-Смирнова. Москва: Изд-во Ин-та науч. информ. по обществ. наукам Рос. акад. наук, 2001. 254 с. Текст: непосредственный.

191. *Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс, пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 2006. 159 с. Текст: непосредственный.*

192. *A history of the university in Europe. Volume 1, Universities in the Middle Ages / by H. De Ridder-Symoens. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 536 p. Text: print.*

193. *Barnett, R. Realizing the university in an age of supercomplexity / R. Barnett. Buckingham: Open University Press, 1999. 200 p. Text: print.*

194. *Chiari, G. Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation / G. Chiari, M. L. Nuzzo. Text: print // Journal of Constructivist Psychology. 1996. № 9. P. 163–184.*

195. *Flexner, A. Universities: American, English, German / A. Flexner. New York: Oxford University Press, 1930. 398 p. Text: print.*

196. *From Max Weber: Essays in Sociology / translated, edited, and with an introduction by H. H. Gerth and C. Wright Mills. New York: Oxford University Press, 1946. 490 p. Text: print.*

197. *Giddens, A. New rules of sociological method / A. Giddens. London: Hutchinson, 1976. 192 p. Text: print.*

198. *Giddens, A. Power, the Dialectic of Control and Class Structuration / A. Giddens. Text: print // Social Class and the Division of Labour / Ed. by A. Giddens, G. Mackenzie. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. P. 29–45.*

199. *Hutchins, R. M. The University of Utopia / R. M. Hutchins. Chicago: The University of Chicago Press, 1953. 103 p. Text: print.*

200. *Kerr, C. A. Critical Age in the University World / C. A. Kerr. Text: print // Europe Y. of. Ed. Abington. 1987. Vol. 22, № 2. P. 15–25.*

201. *Kerr, C. A. The Uses of the University / C. A. Kerr. New York: Harper & Row, 1963. 288 p. Text: print.*

202. *Latour, B. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory / B. Latour. Oxford: Oxford University Press, 2005. 384 p. Text: print.*

203. *Newman, J. H. The Idea of a University / J. H. Newman. San Francisco: Rinehart Press, 1960. 428 p. Text: print.*

204. *Parsons, T.* Higher Education, Changing Socialization and Contemporary Student Dissent / T. Parsons, G. M. Platt. Text: print // Aging and Society / Ed. by M. Riley [et al.]. New York: Russel Sage, 1972. P. 236–291.

205. *Philosophie de l'Universite.* Paris: Payot, 1979. 32 p. Text: print.

206. *Searle, J. R.* Construction of social reality. New York / J. R. Searle. New York: The Free Press, 1995. 241 p. Text: print.

207. *Thurow, L.* Investment in Human Capital / L. Thurow. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1970. 145 p. Text: print.

208. *Veblen, T.* The Higher Learning in America / T. Veblen. New York: Cosimo Inc., 2007. 224 p. Text: print.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Феномен высшей школы в контексте социально-фило- софских исследований	13
1.1. Идея университета в социально-философских исследова- ниях.....	13
1.2. Функции высшей школы в обеспечении общественного воспроизводства.....	38
Глава 2. Потестарность высшей школы в процессах обществен- ного воспроизводства.....	67
2.1. Институциональная потестарность высшей школы как фактор общественного воспроизводства.....	67
2.2. Внеинституциональная потестарность высшей школы как фактор общественного воспроизводства.....	90
Заключение	118
Библиографический список.....	124

Научное издание

Шмурыгина Ольга Владимировна

ВЫСШАЯ ШКОЛА В ПРОЦЕССАХ ОБЩЕСТВЕННОГО
ВОСПРОИЗВОДСТВА: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Монография

Редактор Е. В. Евстигнеева
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 13.05.20. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 9,6. Уч.-изд. л. 9,8,_. Тираж 500 экз. Заказ № _____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
