

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

**Е.Н. ИВАХНЕНКО, профессор
Российский государственный
гуманитарный университет**

Философский факультет в условиях наступления академического капитализма

В статье заявлена тема руинизации гуманитарного университетского образования в России 2000-х. На этом фоне предлагается осмыслить более частную проблему, которую автор называет «выстаиванием» философского факультета в условиях доминирования рыночных императивов. Автор пытается донести до читателя мысль, что современный философский факультет должен развернуть свой интеллектуальный коммуникативный ресурс в сторону организации собственной учебной деятельности. В качестве центральной позиции в аргументации выбирается сцена преподавания, в которой участвуют три изначально наделенные асимметричными обязательствами стороны: профессор, администратор и студент. По мнению автора, не следует рассчитывать на установление «гармонии» транслируемых знаний (профессор), рыночных требований (администратор) и запросов на конкурентные преимущества (студент). Философский факультет должен быть готов к тому, что обязательства трех сторон-участников всегда будут оставаться проблематичными и требовать «тонкой подстройки» – проблематизации и перепроблематизации, интерпретации и переинтерпретации.

Ключевые слова: гуманитарное знание, университет, философский факультет, коммуникативная рациональность, критическое мышление, диссенсусное сообщество, неопределенность, академический капитализм.

Реформа высшего образования, как говорится, на марше. Между тем его будущее остается туманным. Еще более проблематичным выглядит будущее гуманитарного образования, тесно связанное с судьбой гуманитарных факультетов в российских университетах.

В статье предпринимается попытка осмыслить в этом контексте одну частную проблему – проблему «выстаивания» философского факультета, перемещенного в наши дни в иную, отличную от прежней, ситуацию существования. В слово «выстаивание» в данном случае вкладывается двойной смысл, а именно: 1) оберегание (забота) самого существа философского ремесла в условиях нарастания неблагоприятных для него обстоятельств и 2) безостановочная коммуникация «заинтересованных сторон» образовательного процесса.

Можно привести внушительный список авторов, которые за последние пять–шесть лет поделились своими тревогами за судьбы российского гуманитарного образования на страницах нашего журнала. В их числе выделю обстоятельную статью В.Н. Поруса, посвященную теме переориентировки целей современного философского факультета (ФФ) [1]. Со свойственными его стилю остроумием и способностью подмечать детали он предложил развернутое мнение преподавателя исследовательского университета о том, какой бывает и какая должна быть подготовка «штучного продукта» – философа-исследователя. Солидаризируясь с автором по большинству пунктов его статьи (всего их – 12), предлагаю рассмотреть философский факультет в современном российском университете в ином масштабе, а именно – в масштабе ос-

новых мировых трендов построения «успешного/эффективного/совершенного университета», а также тех требований, которые сегодня предлагаются российским Минобрнауки для оценки деятельности вузов.

О том, как академическая и вузовская общественность нашей страны относится к реформе высшего образования, можно судить по дискуссии, развернувшейся на круглом столе [2], и серии статей, опубликованных в журнале «Высшее образование в России» [3] и других специализированных изданиях, а также в Интернет-ресурсах [4], электронных и печатных СМИ [5].

Констатация того, что университет кантово-гумбольдтовой конфигурации «находится в руинах» [6], стала общим местом в высказываниях специалистов по проблемам современного образования. Но, присмотревшись, можно легко обнаружить, что в России 2000-х руинизируется (с задержкой на 30–40 лет по отношению к странам Европы и Америки) не университет как таковой со всеми его факультетами, а гуманитарное университетское образование. Инженерные факультеты и факультеты фундаментальных наук испытывают большие трудности с оборудованием и кадрами, финансированием и трудоустройством выпускников, но их положение в предложенной рыночной конфигурации все-таки существенно отличается от того положения, в которое поставлены гуманитарные факультеты и гуманитарии в целом.

Прежнее гуманитарное образование в России никогда не воплощало в полной мере принципы гумбольдтова университета [7]. Тем не менее важную часть его миссии применительно к задачам, которые ставились перед ним советским государством, оно выполняло вполне исправно. Философии, по аналогии с немецким университетом, отводилась роль скрепляющего звена с определенным сегментом национальной и мировой мыслительной культуры. В соответствии с этой, хоть и перекошенной, но

все-таки заимствованной от модерна миссией – приобщение к глобальному разуму человечества, – оценивалась и интеллектуальная состоятельность ФФ. Даже во времена господства советской идеологии факультет оставлял за собой (прежде всего – кафедры истории философии и логики) культурную миссию приобщения обучающихся к лучшим образцам мировой мысли. Точнее сказать так: студент, обучавшийся на ФФ и владевший хотя бы одним иностранным языком, мог воспользоваться возможностью приобщиться к образцам мировой философской мысли. Факультетов, способных реализовать такие задачи, во всем СССР было меньше десяти. Они располагались в крупных культурных центрах РСФСР и в нескольких столицах союзных республик.

Современный российский университет кроится и сшивается по лекалам образовательной бизнес-корпорации. Само назначение образования в основных мировых трендах уже не определяется приоритетами приобщения к национальной и мировой культурам. Законной целью успешного университета становится завоевание глобального рынка образовательных услуг в соответствии с концепцией Triple Helix (тройной спирали: «университет – бизнес – правительство»). Успешный университет (проактивный/инновационный/эффективный) – это организация, которая конкурирует на мировом рынке образовательных услуг, борется за ресурсы, расширяет свое влияние – финансовое, социальное, когнитивное. Философский факультет, включенный в структуру такого университета, уже не в состоянии полностью устраниваться от оценки его деятельности в терминах академического капитализма. Такая оценка так или иначе будет включать в себя рыночное измерение, а эффективность – определяться по критериям конкурентоспособности: получение грантов, индекс цитирования, реализация успешных государственных и региональных проектов, привлечение част-

ного капитала и т.д. В конечном счете ФФ, как и любая другая учебная структура университета, призван отвечать, по определению Дж. Роджеро, за качество «когнитивной рабочей силы» – конкурентоспособной в предложении своих компетенций на рынке интеллектуального труда [8]. Представленная картина, воссозданная в общих чертах, разумеется, не может породить оптимизм среди преподавателей ФФ, но ее не следует, на мой взгляд, считать неотвратимой трагедией или даже катастрофой.

В поисках исторического ресурса

Есть ли у ФФ собственный ресурс, чтобы ответить на вызовы времени и сохранить при этом свою идентичность?

Следует признать, что отечественный ФФ, несмотря на значительный исторический опыт закрытий и реорганизаций в XIX–XX столетиях, не располагает в сложившейся ситуации проверенным набором средств и подходов, позволяющих опереться на прежние решения, чтобы обрести достойное место в новых условиях рыночной конкуренции.

За преподаванием философии в вузах еще официально закрепляются некоторые функции и задачи. Среди таковых выделяются: 1) рефлексия науки и научного знания, которая трансформируется в курс «Истории и философии науки» для аспирантов и соискателей; 2) рефлексия гуманитарного знания (курсы по философским проблемам социально-гуманитарного знания на гуманитарных факультетах); 3) освоение студентом разных факультетов истории философии и современной философии как способ его культурной самоидентификации (курсы философии во всех вузах страны и курсы истории философии, предлагаемые студентам «по выбору»). Современный российский ФФ непосредственно участвует в реализации трех названных функций, однако он уже не может оставаться факультетом с прежними предметно-исследовательскими задачами и по-

прежнему отчужденными от этих задач функциями управления и организации: учебного и кадрового планирования, оперативного изменения конфигурации учебных планов, переопределения содержания того, «что преподается» и «как и что спрашивается».

Очевидно, что коммерциализация факультета, его перепрофилирование на оказание «философских услуг» будут означать его вырождение. В международных практиках гуманитарные факультеты имеют возможность (через конкурсы) привлекать средства на исследования из региональных и федеральных бюджетов. Кроме того, в современных гражданских обществах вузовская гуманитаристика получает на порядок большую, чем в России, финансовую поддержку со стороны многочисленных общественных организаций, размещающих (опять-таки на конкурсных условиях) свои заказы на исследования. В России количество подобных заказов и контрактов ничтожно мало по сравнению с такими странами, как, например, Германия, Франция или Великобритания. Крупные государственные заказы по разработке образовательных проектов, социально-гуманитарных концепций и программ выигрывают лишь несколько вузов на всю страну. И в таком положении вещей не следует усматривать, как водится, один только коррупционный след. Во-первых, крупные исследовательские проекты и экспертные программы способны разработать лишь мощные по своему потенциалу вузы; во-вторых, крупных государственных заказов не может быть много. Стоит ли рассчитывать всерьез на то, что гражданское общество в России с большим числом влиятельных общественных организаций не заставит себя ждать? В начале 2000-х еще сохранялся оптимизм на этот счет, во втором десятилетии нового века он явно поубавился. Во всяком случае, выстраивая сколько-нибудь реалистичные стратегии выживания ФФ в условиях наступающего академического капитализ-

ма, не стоит делать ставку на благоприятную для преподавания философии финансовую и общественно-политическую конъюнктуру. Приходится констатировать, что заявленное «мужество пользоваться своим умом» (Кант) в балансовых отчетах российских академических менеджеров еще долго будет фигурировать в графе «убытки».

Однако и частичное встраивание в деятельность ФФ рыночных отношений не представляется выходом из сложившейся ситуации, скорее – выходом из его собственной истории и судьбы. Например, скороспелым ответом на рыночные требования современности стало конструирование философских брендов. В их числе – собранные на скорую руку наборы потенциально привлекательных для массового потребителя «философий родительного падежа» (философий *чего?*) – кино, рекламы, продаж, любви, брака, самовыражения, успеха [9]. Уже сегодня разработчикам курсов, модулей, исследовательских проектов с такими и подобными им названиями легче убедить отечественного и зарубежного грантодателя в своей состоятельности, чем разработчикам какой-либо классической темы. Курс на создание мозаик, собираемых из предметов с брендowymi названиями, с легкостью практикуют не столько полноценные и зарекомендовавшие себя в течение десятилетий философские факультеты, сколько вновь образованные многочисленные центры, отделения и подотделения, в названии которых «философия» (или «философская»), как правило, представляется – с одной или другой стороны – к социологии, культурологии, антропологии... Такая «перенастройка» социально-гуманитарных структур под рыночные условия подается в качестве новации, к тому же позволяющей «находить новые источники финансирования». Возражать против их создания непродуктивно. Они заполняют в образовательном пространстве вновь открывшуюся и увеличивающуюся в раз- мере свободную нишу, в которой, к слову,

находят свое место молодые талантливые и ищущие признания исследователи. Однако лес, как писал А. Эйнштейн применительно к храму науки, не может вырасти, если он состоит «из одних лишь вьющихся растений» [10, с. 39], в нем должны быть мощные стволы деревьев. О них и пойдет речь. В нашем случае – это полноценный ФФ в структуре отечественного университета.

Если мы ставим вопрос о переосмыслении миссии ФФ при одновременном сохранении его идентичности, то что тогда можно считать ядром этой идентичности? Речь идет о миссии ФФ не в отношении к государству и культуре, а в отношении к субъекту, личности, то есть о философском университетском образовании выпускника факультета. Что призван обретать/воспроизводить студент как субъект образовательного процесса, получая философское образование? Разумеется, этот вопрос всегда остается спорным, и, по-видимому, ответ на него не может быть однозначным. Тем не менее есть нечто такое, что маркирует университетскую философию, – это «критическое мышление». Так, еще И. Кант в «Споре факультетов» (1798) пишет о «вольном умствования низшего (философского – *Е.И.*) факультета», которое «подчинено только законодательству разума, а не законодательству правительства» [11, с. 319, 324]. Самому же правительству И. Кант предписывает «оставаться в подчинении разуму, интересы которого оберегает философский факультет», тогда как философский факультет «не может складывать оружие ввиду опасности, грозящей истине, защита которой возложена на него» [11, с. 330, 331]. Последняя мысль великого кёнигсбержца вполне актуальна в контексте проблемы, поставленной в настоящей статье.

Однако то, что Кант вкладывал в понятие «истины разума», не являлось константой, чем-то неизменным для последующих организаторов философского образования.

Так, Г. Фихте в «Дедуктивном плане утверждения высшего образования, замышляемого быть основанным в Берлине», пишет о «равно известной каждому» «общей духовности существования», из которой студент и профессор должны исходить во всех своих помыслах. То есть «истина разума» – это субъект-центрированный разум, который может обнаружить *в себе* всякий человек, получая достойное воспитание и образование. Для Гегеля же единственным субъектом по отношению ко всеобщему выступает не только человек, но и отдельный государственный институт (университет, факультеты), а также само государство. По Гегелю, они – человек, институт, государство – обоснованы и справедливы настолько, насколько соответствуют «всеобщему разуму». Философскому факультету как единственной образовательной структуре, непосредственно нацеленной на рефлексию всеобщего разума, в гумбольдтовой модели немецкого университета XIX – начала XX вв. отводилась миссия своеобразного путеводителя и навигатора. С помощью этого инструмента субъект (получающий образование студент, институции и государство в целом, национальная культура) прочерчивает маршрут по пересеченной местности мировой культуры и истории. Воксфордско-кембриджской модели университета таким инструментом критического мышления служила преимущественно литература, представленная на факультетах литературоведением и сочинительством (Ньюмен, Арнольд).

Если мы утверждаем, что университет гумбольдтовой конфигурации утратил миссию, которую он исправно воплощал в течение двухсот лет, то что в таком случае потерял ФФ в его отношении к формированию критического мышления? Сохранил ли он за собой какую-то свою особую задачу в образовании, которая не может быть решена на других факультетах университета? На первый взгляд, ответ прост: существуют курсы, которые традиционно чита-

ются только на ФФ – и нигде больше. Но осталась ли за ФФ задача формирования какой-то специфической, уникальной мыслительной культуры, которая по своей направленности и выбору объекта отличается от мыслительной культуры, формируемой на других гуманитарных факультетах – психологии, культурологии, социологии? Ответ на этот вопрос у меня положительный.

На мой взгляд, помочь в осмыслении новой ситуации сегодня может отказ от парадигмы монологического субъект-центрированного разума. Осмысление поставленной в статье проблемы необходимо осуществлять не через открытие «вечного назначения» или «неизменной миссии» ФФ, а через обращение к коммуникативной рациональности. Иначе говоря, следует признать, что коммуникация, в которую вступает факультет наряду с другими ее участниками, не предзадана кем-то или какой-то изначальной природой вещей как единственно верная рациональная установка. В самой коммуникации на каждом этапе ее развития выявляются те способы действия, которые мы (в зависимости от наших возможностей) определяем как «рациональные», «лучшие», «верные» и др. – *для данной ситуации*. Философия при таком подходе уже не прокурор и судья разума в одном лице, а его местоблюститель и интерпретатор (Ю. Хабермас) [12]. Обладающий философской подготовкой субъект здесь не мнит себя кем-то, кто располагает преимуществом и способностью познания *до* познания. Он также не выдвигает тотальные теоретические и практические притязания. Будучи обращенным к общественным проблемам («жизненному миру») в их коммуникативных практиках, он формулирует и защищает не только свою позицию – это делают все участники социальной коммуникации, – но и *основания* своей позиции. Глубина и аргументативная защита таких оснований как раз и определяются способностью привлечь в данный момент

времени и в данной ситуации философский опыт от Античности (что особенно важно!) до наших дней. Философский факультет, по сути, оказывается образовательной площадкой, на которой студент может обратиться к жизненному миру, привлекая для поиска оснований своей позиции мировой опыт мыслительной культуры.

Понятое таким образом критическое мышление проявляется в выполнении философом-исследователем, по меньшей мере, трех условий: 1) он не вкладывает в него смысл окончательного снятия аргументов научного спора; 2) не стремится перевести все остальные идиомы в одну – его собственную; 3) не навязывает гомогенную шкалу, призванную расставить по ранжиру притязания других участников спора или диалога. Философ включается в диалог на равных, самое большее, что он может сделать, – это поднять когнитивный/этический статус и уровень социальной ответственности участников диалога и тем самым – подняться самому. Умение осуществлять то и другое – суть компетентности философствующего субъекта.

Сцена преподавания

Вернемся к экономическим реалиям функционирования философского факультета. Нужно сразу признать, что рыночные императивы его образовательной среды отнюдь не являются дружественными по отношению к нынешним способам воспроизводства (культивации) критически мыслящего субъекта.

Попробуем спроецировать предлагаемую коммуникативную модель на сцену преподавания. На этой сцене присутствуют, по меньшей мере, три участника: *профессор* – тот, кто транслирует знание; *студент*, озабоченный получением знания и компетенций, способствующих его трудоустройству и успеху в жизни; *администратор*, который осуществляет финансово-экономическую возможность самой встречи студента и профессора. Сегодня ситуа-

ция такова, что каждый из участников стремится поставить свой интерес в центр образовательного процесса. Судя по всему, успешнее других это получается у администратора. Синтез интересов всех сторон представляется лишь фрагментарным, а на сколь-нибудь продолжительную перспективу – маловероятным. Обуздать и объединить в одно целое потоки знания (профессор), экономики (администратор) и желания (студент) на основании некоего метанарратива («идеи университета») не представляется возможным. Искать спасительную трансцендентальную позицию по отношению к анализируемой педагогической ситуации, полагая, что все придут к согласию, если «подумают должным образом», на мой взгляд, также бесперспективно. Очевидно, что интересы каждого из участников будут оставаться в значительной степени автономными и все более походить на расходящиеся и убегающие в глубину леса тропинки.

Обозначенная перспектива расхождения интересов трех сторон-участников делает неотвратимым принятие стратегии децентрализации педагогической ситуации. Таким образом, речь идет не о поиске нового центра, а об отказе от идеи центрирования как таковой. Если невозможно консенсусное сообщество, то почему бы не работать с диссенсусным сообществом [6, с. 282–300]. Под этим подразумевается непрерывность и постоянная незавершенность ситуаций, разворачивающихся в современном университете. Иначе говоря, в процессе образования не открывается какой-то единственный и равный самому себе смысл, который можно было бы понять «от замысла». Не раскрывается в нем и некая «подлинная» идентичность студента, как, впрочем, и «подлинная» идентичность преподавателя. Напротив, применительно к данной педагогической ситуации обнаруживается апорийная природа наличного разногласия, которая в каждом шаге своего развития нуждается в профессионально

выверенной «тонкой подстройке» – проблематизации и перепроблематизации, интерпретации и переинтерпретации. Нужно быть готовым к тому, что асимметричные обязательства наших сторон-участников всегда будут оставаться проблематичными и требовать дальнейшего исследования.

Итак, представленная сцена преподавания с тремя участвующими в ней сторонами не может быть сведена к единому знаменателю. Консенсус, конечно, возможен, но всегда временный. Адекватный способ постижения/проблематизации такого объекта – коммуникативное включение в него на правах одного из участников процесса его воспроизводства с попутным порождением большого числа неопределенностей. Схожая ситуация переносится как на процесс организации процесса преподавания, где расширяется пространство диалога и сужается пространство монолога преподавателя/администратора/студента, так и на организацию учебного процесса в целом.

Поворот намечается там, где сцена преподавания становится объектом исследования и применения коммуникативных практик, по сути – того самого критического мышления, которое воспроизводится на факультете. И это необычайно важная задача, выполнение которой он может и должен сделать условием своего выстаивания в сложившихся обстоятельствах. Организация учебного процесса ФФ не отдается на откуп внешним администраторам и не строится по созданным вне его образцам, а становится делом самого факультета. Что это может означать на практике? Прежде всего, необходимо проблематизировать саму дисциплинарность: что значит группировать курсы и модули определенным образом? Что значила та или иная их группировка в прошлом? Следует также отказаться от телеологии окончательно принятых миссий факультета в пользу пошаговой прагматичной стратегии построения/перестроения дисциплинарной структуры. Пе-

риодическое переупорядочивание учебного плана, хотя и несет в себе неудобства для работников деканата и преподавателей, сделает ФФ более чувствительным к собственным границам воспроизводства критического мышления. Здесь важна поддержка краткосрочных групповых проектов преподавания и исследования. При этом не следует спешить, меняя испытанные курсы на аморфное междисциплинарное пространство. Семинар и коллоквиум должны походить на азартную полемику, дебаты, публичный спор, агон – все то, что будоражит интеллектуальное воображение студента. Хуже всего, если философские студенческие семинары уподобляются конференциям с их камерными докладами, диалогами глухих и хроническим пустословием.

Образовательные практики, предпринятые в этом направлении, сделают ФФ более шумным и беспокойным местом. От тех, кто преподает на ФФ, требуется не столько коммуникативная компетентность, сколько коммуникативная сноровка, ибо нужно быть готовым к тому, чтобы иметь дело с несколькими конфликтующими курсами одновременно. Те же, кто обучается на нем, попадают в креативную образовательную среду – место навязанного разногласия («организованного скептицизма», по Р. Мертону). Обретение непосредственного опыта спорности как таковой сегодня можно считать базовым условием приобщения студента к коммуникативной рациональности и философскому образованию в целом.

Это условие выполнимо в том случае, если общие министерские и университетские полномочия факультета не будут замещаться мелочной регламентацией. Если давление административного аппарата и вертикали управления российским образованием будет усиливаться, а управленческие решения высших инстанций будут расписывать к неукоснительному исполнению – «что, кому и как делать», то инициативе

и предприимчивости факультета (или вуза) просто не останется места.

Незаметное преимущество критического мышления

Итак, сутью учебного процесса на ФФ должно стать постоянно воспроизводимое им самим критическое мышление. Применительно к сцене преподавания последнее требует системного и поискового подходов одновременно. Системного – как способности располагать широким спектром моделей (воззрений, подходов, принципов), реализованных в истории культуры, чему служит изучение истории философии и истории обучения (приобщения к) философии. Поискового – как способности включать коммуникативные стратегии, соответствовать прагматическому принципу наилучшего решения проблемы «для данной ситуации».

Иначе говоря, в каждой конкретной ситуации следует уметь определять/переопределять цели и связанные с ними условия их достижения. По существу, речь идет о вопрошающем типе мышления, обращенного к себе, к собственным образовательным практикам, которые не позволяют рассматривать студента в качестве локуса простого воспроизводства профессора либо функций (компетенций), востребованных системой, рынком, работодателем и т.д. Предлагаемая диспозиция вовсе не означает, что, настраивая собственный инструмент организации обучения, факультет замыкается и отделяет себя перегородкой от внешних условий и требований, предъявляемых к университету и высшему образованию в целом. Как раз наоборот, опираясь на коммуникативные стратегии построения учебного процесса, ФФ находит *свой* ответ на вызовы, предлагаемые временем и обстоятельствами.

В своем исходном назначении философия имеет дело с *поиском* истины, а не с трансляцией неких окончательных знаний. Поэтому ее история есть история вопро-

шания, история постановки вопросов. Получив ответы в том или ином виде, она превращает их в новые. Философ – это тот, кто любит познание само по себе, а не тот, кто полагает себя всезнающим. Поэтому он немало странная фигура в ансамбле экспертов и уверенных в себе офисных работников – специалистов по менеджменту, рекламе, связям с общественностью. К. Ясперс выразил это предельно кратко: «Философия означает – быть в пути». В самой сути философского вопрошания обнаруживается поиск свободного мышления, которое только «сообщает себя», но не стремится установить доминирующее влияние, не ставит задачу заместить собой другие способы и стили мышления – религиозный, политический, административный, менеджерский др. Таким образом, идущая от Античности и сохраняемая на ФФ суть философского ремесла напрямую не связана с повседневным миром. Философия пробуждает человека, выводит его из состояния жесткой связи с жизненными нуждами, тем самым не позволяя мыслящему субъекту окончательно превратиться в функцию чего-то иного – дела, обязанности, профессии, сколь бы значительным это иное ни было. Поэтому философия, отвечающая такому назначению, никогда не будет получать одобрения и поддержки со стороны любого института, так или иначе связанного с корпоративным мышлением.

А теперь переформулируйте названные (и производные от них) свойства философствующего субъекта в терминах «компетенций» и предложите их руководителю учреждения или фирмы. Вряд ли он посчитает возможным принять на работу выпускника вуза, располагающего лишь такими качествами. В лучшем случае он поставит вопрос: а что, собственно, этот выпускник умеет делать? Если предложить работодателю компетенции выпускника ФФ, составленные из освоенного им исходного смысла и предназначения философствования, то ситуация кажется тупиковой. Однако мой

опыт общения с выпускниками философского факультета РГГУ позволяет прийти к пусть осторожному, но оптимистичному заключению: работодатели государственных организаций и бизнес-структур, производящих интеллектуальные продукты, по результатам собеседования часто отдают предпочтение нашим выпускникам. Причина проста. Они способны быстро научиться тому, что умеют делать другие гуманитарии (журналисты, филологи, политологи, сетевики, рекламщики и др.), но кроме того, располагают еще чем-то, что представляется важным для опытного менеджера, принимающего работника в свою структуру. Это «что-то» чаще всего называют «нестандартным мышлением», однако на поверку его суть коренится в способности превращать полученные ответы в новые вопросы и не сводить свои интеллектуальные усилия к решению одних только исполнительских задач.

Университет – не гипермаркет

Университет не превращается в гипермаркет по продаже образовательных услуг, а предпринимательство в университете не является синонимом коммерциализации. Один из основательных выводов Б. Кларка, автора получившей широкую популярность книги «Поддержание изменений в университетах» (2003), звучит так: «Образовательные ценности определяют финансовые решения, а не наоборот». Из этого следуют, по меньшей мере, два других вывода. Первый: должны быть вещи, которые университет не должен делать ни за какие деньги; второй: должны быть «бесполезные» (не капиталоемкие) вещи, которыми он обязательно должен заниматься. Применительно ко второму выводу Б. Кларк говорит о субсидировании обучения классической филологии и философии как гарантов культивирования и передачи культурного наследия [13, с. 292]. Он тщательно собирает и предлагает в своей книге кейсы успешно работающих рыночных меха-

низмов в университетах Европы, Азии, Южной Америки и даже Африки. Получается, что субсидирование «неэффективных» гуманитарных факультетов позволяет поддерживать один из пяти ключевых элементов университета – его «стимулируемый академический оплот»: сильный университет может опираться только на сильные факультеты. Сильный гуманитарный факультет всегда располагает известными в стране и в мире учеными-исследователями, что само по себе гарантирует его привлекательность, а вместе с ней и привлекательность университета. Поэтому, с одной стороны, гуманитарные факультеты через субсидирование и сохранение академического оплота противостоят одномерному «рыночному оппортунизму», а с другой – они же способствуют экономическому подъему университета. Впрочем, чтобы увидеть эту связь, необходимо покинуть нишу менеджера среднего уровня...

Перед лицом неустойчивости и неопределенности рынка труда

Неустойчивость и неопределенность развития рынка труда являются одной из важнейших причин переориентации современного высшего образования. Университет уже не может оставаться башней из слоновой кости, в которой исправно хранятся знания и мудрость мира. Вузской деятельности недостаточно, чтобы высчитать, какие специалисты понадобятся конкретному производству и экономике в целом через пять–шесть лет. Утопичны, по сути, попытки подгонки компетенций выпускника под конкретный набор профессий, который будет востребован не только в отдаленной, но и в ближайшей перспективе. Иными словами, рыночному запросу на гибкость не соответствует никакая образовательная колея, если она создается в рамках. Качества, которые выпускник вуза должен предложить на рынке труда, меняются у нас на глазах. Мировой опыт профессионального образования неумолимо

свидетельствует: все, что отличается чрезмерной специализацией и фрагментацией, устаревает уже в ходе преподавания/освоения учебного курса. Ситуация соответствует той, которую описывает в своей статье М. Тлостанова: «Знание, которое поддерживает аргументы в пользу устойчивости в развитии, само утратило устойчивость и легитимность» [14, с. 25]. Сегодня востребованной становится принадлежность специалиста к «креативному классу», которую Р. Флорида, авторитетный консультант глобальных корпораций и проектов, фиксирует при помощи трех «Т»: технологий, таланта и толерантности [15]. Первое «Т» – технологии, как свидетельствует мировой опыт, вуз помогает освоить, но только тогда, когда он переносит свой интеллектуальный потенциал в единое с производством «когнитивное пространство». Второе «Т» – талант – может быть раскрыто в ходе обучения в вузе, но уже в меньшей мере, чем первое. И, наконец, третье «Т» – толерантность – целиком переносится на собственно личностные качества выпускника, к формированию коих причастны в большей степени гуманитарные науки. Попробуем разобраться, какое место здесь может занимать философский факультет.

Обозначенный поворот в отношениях между производством и образованием хорошо сознается не только теоретиками, но и организаторами вузовского обучения в большинстве развитых стран Европы, Юго-Восточной Азии, Северной и Южной Америки. Так, Рональд Барнет, профессор Института образования Лондонского университета, известный в мире специалист в области образовательной политики, в статье «Осмысление университета» пишет: «Во всем мире правительства заботятся об инвестициях в высшее образование – не для обучения частным навыкам, а для обучения умения обращаться с многочисленными формами познания, бытия и деятельности». При этом он выделяет «гибкость и адаптацию» выпускника как главные качества, которые

связывают его со способностью «реагировать на неопределенность» и – что еще более важно – «воспроизводить ее в новых формах» [16, с. 51]. Состоянием современного мира лондонский профессор называет умножающееся количество ситуаций в образовании, для успешного разрешения которых не годятся старые и проверенные рецепты. В сложившихся условиях цели университета постоянно усложняются и дополняются новыми. В этой ситуации задачей академических менеджеров становится «развитие коллективного понимания ситуации неопределенности», а задачей ученых-гуманитариев – стать «практикующими эпистемологами». Гуманитарии должны научиться говорить о своих знаниях со всеми, в том числе с несогласными: «Научиться искусству коммуникации», – заключает свою мысль Р. Барнет. Последнее, на мой взгляд, определяет в конечном счете само существо профессиональной деятельности гуманитария. ФФ имеет к этому существу самое непосредственное отношение.

Б. Кларк, обобщая исследования изменений современного университета, приходит к выводу: «Удача улыбается тем, кто вырабатывает у себя институциональную привычку к переменам». Мне представляется, что философский факультет в предложенных ему жестких условиях существования должен выработать такую привычку к переменам, которая позволяла бы ему «выстаивать» и сохранять свою идентичность, какие бы испытания ему ни уготовил академический капитализм.

Литература

1. Порус В.Н. Философский факультет в исследовательском университете: переориентировка целей // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 3-9.
2. Круглый стол «Идея университета: вызовы современной эпохи» // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 35-63; 2012. № 8. С. 26-42.
3. Багдасарьян Н.Г., Гаврилина Е.А. Еще раз

- о компетенциях выпускников инженерных программ, или Концепт культуры в компетенциях инженеров // Высшее образование в России. №10. № 6. С. 23-28; Белоцерковский А.В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 3-9; Грудзинский А.О., Бедный А.Б. Концепция конкурентоспособного университета: модель тетраэдра // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 29-36; Ивахненко Е.Н. Российский университет перед лицом принудительных эпистем неоглобализма // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 122-129; Кирабаев Н.С., Тлостанова М.В. Модели современного гуманитарного образования // Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 24-32; Тхагапсоев Х.Г. Университет в современной России: технология как стратегический горизонт? // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 58-61; Тхагапсоев Х.Г. На путях в миражи? // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 21-29; Хагуров Т.А. Высшее образование: между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47-57; Шестак В.П., Шестак Н.В. Этнос, рейтинг вуза и публикационная активность преподавателей // Высшее образование в России. 2012. № 3. С. 29-40.
4. Неклюдов С.Ю. Гильотина как эффективное средство от мигрени. О разгроме высшего образования. URL: <http://www.polit.ru/article/2012/11/27/edu>
 5. Рукшин С.Е. Дошли до точки невозврата: Интервью газете «Санкт-Петербургские ведомости». URL: http://www.spbvedomosti.ru/guest.htm?id=10293947%40SV_Guest
 6. Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбуа. М.: Изд. ГУ-ВШЭ, 2010. 304 с.
 7. Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / Пер. Л. Григорьевой // Современные стратегии культурологических исследований: Труды Ин-та европейских культур. Вып. 1. М.: РГГУ, 2000. С. 62-84.
 8. Роджеро Д. Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/ro7.html>
 9. См.: Панельная дискуссия: Шохин В.К., Порус В.Н., Ивахненко Е.Н., Лекторский В.А., Шахов М.О. // Эпистемология и философия науки. 2010. № 4. С. 53-83.
 10. Эйнтштейн А. Собр. научн. трудов: В 4 т. М.: Наука, 1967. Т. 4.
 11. Кант И. Спор факультетов // Соч. в 6 т. Т.6. М.: Мысль, 1966.
 12. Хабермас Ю. Философия как «местоблюститель» и «интерпретатор» // Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2001. С. 7-33.
 13. Кларк Б. Поддержание изменений в университетах. Преемственность кейс-стади и концепций. М.: Изд. дом ВШЭ, 2011.
 14. Тлостанова М.В. Контуры университета XXI века в контексте кризиса модерна // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 24-36.
 15. Флорида Р. Креативный класс. Люди, которые меняют будущее. М.: Классика-XXI, 2007.
 16. Барнет Р. Осмысление университета // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2008. № 6.

IVAKHNENKO E.N. DEPARTMENT OF PHILOSOPHY IN THE CONDITIONS OF ACADEMIC CAPITALISM APPROACH

The article considers the demolition of the university education in the sphere of the humanities in Russia of the 2000s. Against this background a more specific problem is suggested for conceptualization. The author calls it a «withstanding» of the department of philosophy in the conditions of the market imperatives dominance. The author attempts to convey the idea that a contemporary department of philosophy must develop its intellectual communicative resource towards the organization of its own educational activity. The teaching scene is chosen as the central position in the line of argument. There are three parties in this scene, initially endowed with asymmetric obligations – the professor, the administrator, and the student. In the author's opinion we should not count on the establishing of any synthesis of the transmitted knowledge (the professor), market requirements (the administrator) and the demands for competitive advantages (the student). Any department of philosophy has to be prepared for

the fact that the obligations of the three participating parties will always remain problematic and demand a «fine tuning» – i.e. a non-stop problematization and reproblemation, interpretation and reinterpretation.

Key words: humanities, university, department of philosophy, communicative rationality, critical thinking, dissenting community, uncertainty, epistemic object, academic capitalism.

В.С. НИКОЛЬСКИЙ, д. филос. наук
Московский государственный
индустриальный университет

«Академическая свобода» как язык самоописания университета

Статья посвящена осмыслению идеи академической свободы в меняющемся социокультурном контексте. Предложен ряд аргументов в поддержку принципа академической свободы. Делается вывод о том, что академическая свобода является естественным правом, защита которого нравственно и юридически обязательна при любых обстоятельствах.

Ключевые слова: университет, академическая свобода, университетская наука, научная истина.

На наш взгляд, высшая школа находится в положении кризиса не столько по собственной вине, сколько в силу ломки социальных ожиданий. Университеты оказались слишком зависимы от того общества, в рождении которого некогда приняли самое активное участие. Современная ситуация напоминает вторую половину XVIII в., когда резко возросла критика университетов, сопровождавшаяся призывами к радикальным мерам. Великие умы того времени: Дидро, Вольтер, Гольбах и даже Лейбниц – были невысокого мнения об университетах, считая их бесполезными для общественных нужд институтами, и, в свою очередь, многое сделали для низвержения средневековой модели университета как независимой башни из слоновой кости. Из того кризиса университет вышел обновленным до неузнаваемости. Сохранились лишь ярлыки: «университет», «автономия», «академическая свобода», – в которые был вложен принципиально новый смысл. В современных условиях смены социальных ориентиров от университетов также требуют серьезных изменений. Смогут ли они воз-

родить былое величие, зависит от многих факторов.

Университеты уже не ведут, как прежде, общество за собой, не формируют социальных и моральных образцов, они лишь пытаются предлагать услуги по удовлетворению имеющихся в обществе потребностей, формируемых средствами массовой информации. Университет уже не является монопольным обладателем уникального знания и не имеет монополии на его распространение. Знание, транслируемое в вузах, общедоступно не только в традиционном бумажно-книжном, но и, прежде всего, в электронно-сетевом виде, а наши студенты убеждены, что Википедия эффективнее любого учебника. При этом источником истины теперь считается не университет, а средства массовой информации, носителем истины – не ученый, а журналист. Функции же трансляции социальных образцов все чаще осуществляются не школой, а медиасредой.

Ещё недавно нравственное чувство сопротивлялось словам Юргена Хабермаса, что в наше время институты не воплощают