

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

НОВОСИБИРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
Институт философии и права

ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА  
СИБИРСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК  
АССОЦИАЦИЯ ФИЛОСОФСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ И ОТДЕЛЕНИЙ

Всероссийская научная конференция

V Сибирский философский семинар

**«ТРЕТЬЯ МИССИЯ» УНИВЕРСИТЕТА  
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ:  
НОВАЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ**

Сборник научных трудов

Новосибирск  
2016

**ББК 87**  
**УДК 303.01**

**«Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции.** Сборник научных трудов V Сибирского философского семинара / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2016. – 276 с.

**ISBN 978-5-4437-0560-6**

В сборнике публикуются доклады участников Всероссийской научной конференции V Сибирский философский семинар «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции» (Новосибирск, НГУ, 14–16 сентября 2016г.).

Книга рассчитана на специалистов в области социальных и гуманитарных исследований, философии образования и смежных областей, а также всех интересующихся проблемами и перспективами развития университетов в современной России.

Труды изданы при финансовой поддержке РГНФ,  
проект № 16-03-14072г

*Сборник издан по решению  
Ученого совета Института философии и права НГУ*

Рецензент

*д-р филос. наук, проф. В. С. Диев*

Ответственные редакторы

*канд. филос. наук В. В. Петров,*

*д-р филос. наук, доцент Н. В. Головкин*

**ISBN 978-5-4437-0560-6**

© Новосибирский государственный  
университет, 2016

© Коллектив авторов

## Содержание

<b>Пленарные доклады .....</b>	<b>8</b>
<i>Розов Н.С.</i> Российские университеты в XXI веке: преодолеть стагнацию .....	8
<i>Аблажей А.М.</i> Дискуссия о полезности/бесполезности социально-гуманитарного знания в контексте формирования современного исследовательского университета .....	13
<i>Кудашов В.И.</i> «Особая миссия» философии в современном обществе.....	17
<i>Иванов А.В., Журавлева С.М.</i> Культурно-просветительское служение сибирского философа в трудные исторические времена.....	22
<b>Секционные заседания.....</b>	<b>29</b>
<b>Университет в современной России: проблемы, тенденции, риски .....</b>	<b>29</b>
<i>Абрамова М.А., Крашениннико В.В.</i> Непрерывность и динамичность изменений в образовании.....	29
<i>Каширина М.В.</i> Основные тенденции трансформации российского института высшего образования .....	33
<i>Чистанова С.С.</i> Региональный университет в процессах модернизации местного сообщества.....	39
<i>Бернюкевич Т.В., Захарова Е.Ю.</i> Региональный университет: миссия и реальность .....	45
<i>Грицкевич Т.И.</i> Реформационный сдвиг университетского образования: идея третьей миссии и проблемы подготовки кадров региональной экономики .....	50

<i>Аксютин Ю.М.</i> Организационная культура регионального вуза: особенности функционирования и перспективы развития.....	54
<i>Дидикин А.Б.</i> Участие научных организаций и университетов в проектах публично-частного партнерства: возможности и перспективы.....	59
<i>Робустова Е.В.</i> Диссертационный диспут в академической практике российских университетов: исторические истоки интеллектуальной традиции .....	62
<i>Евдокимов А.И.</i> Использование интерактивных игрофицированных систем как механизм брендирования университета... ..	67
<i>Зайцев П.Л.</i> Опорный гуманитарный университет в г. Омске: вызов или возможность? .....	72
<i>Заседателяева Е.И.</i> Особенности адаптации сельской молодежи к обучению в университете.....	74
<b>Интеллектуальные традиции как основа инноваций .....</b>	<b>79</b>
<i>Разумов В.И.</i> Философия в университете XXI века.....	79
<i>Трусов Р.М.</i> Что такое философия в системе российского образования .....	83
<i>Сизиков В.П.</i> О преградах внедрению новаций.....	86
<i>Скосырева А.С.</i> Категориально-системный подход к интеллектуальным традициям как к основе инноваций.....	90
<i>Маленко С.А.</i> Древнерусская книжность как инновационная технология образования сознания.....	95
<i>Некита А.Г.</i> Новгородская книжность как иноческая интеллектуальная традиция .....	100

<i>Кузьмина Е.В.</i> «Третья миссия» университетской теологии в современной России .....	105
<i>Цыплаков Д.А.</i> Высшее теологическое образование: итоги секуляризации .....	109
<i>Лобовиков В.О.</i> Интеллектуальные традиции «логического квадрата, гексагона и октагона» как основа инноваций в моделировании систем знаний.....	112
<i>Николина Н.В.</i> Предпосылочное знание в современной эпистемологической традиции .....	117
<i>Ламберов Л.Д., Козьякова Т.С.</i> Программа Г.В. Лейбница и альтернативные подходы к основаниям математики .....	121
<i>Вольф М.Н.</i> Историко-философская традиция и вызовы современности.....	127
<i>Косарев А.В.</i> К вопросу об основаниях инноваций: новые перспективы философии и риторики .....	132
<i>Горан В.П.</i> Аристотель и философская традиция .....	137
<i>Бровкин В.В.</i> Эпикуровская интеллектуальная традиция и внешние блага .....	142
<i>Санжениаков А.А.</i> Интеллектуальные традиции и синтез универсального и единичного знания .....	147
<i>Ольховский К.И.</i> Фикх как одна из причин научной стагнации исламского общества .....	152
<i>Попова С.С.</i> Многомерная междисциплинарность и инновации в естественнонаучном эксперименте.....	156
<i>Чекалов Л.Л.</i> Различные типы функционирования сознания и инновационная деятельность.....	159

## **Круглый стол:**

### **Университет и проблема капитализации знаний ..... 164**

*Диев В.С.* Управление университетом в условиях академического капитализма: реформы и традиции ..... 164

*Головкин Н.В.* Предпринимательский университет: модель Б. Кларка и ее приложения..... 167

*Петров В.В.* Университет мирового класса: американская модель в российских условиях ..... 173

*Пустовойт Ю.А.* Университет в руинах? ..... 180

*Слесарев А.А.* Капитализация высшего образования и проблема социальной справедливости ..... 184

*Никитин А.П.* Денежная культура в университетах ..... 189

*Оводова С.Н.* Рынок образовательных услуг в системе высшего образования..... 193

*Петрова Г.И.* Исчезла ли университетская классика в современном российском университете?..... 197

*Сыров В.Н.* Университет как модель локального сообщества или пригодность теории добродетели для формирования университетской идентичности ..... 202

*Равочкин Н.Н.* Предпринимательские университеты России: направления по привлечению финансирования..... 205

## **Круглый стол:**

### **«Третья миссия» университета в обществе знаний..... 212**

*Ковалева Е.Н.* Миссия университета: формирование личности или конкурентных стратегий?..... 212

<i>Ерохина Е.А., Гунтыпова Э.С.</i> «Мягкая сила» как структурный элемент социальной миссии современного российского университета .....	216
<i>Горкун Н.В.</i> Институциональное взаимодействие как фактор социального благополучия.....	222
<i>Чистанов М.Н.</i> Модернизация образования или социальный инжиниринг? Что скрывается за дискуссией о «третьей миссии» университета.....	226
<i>Карпович В.Н.</i> О «миссиях университета»: какие они и как выполнить третью .....	232
<i>Гордиенко А.А.</i> Новосибирский государственный университет и «третья миссия»: стартовые условия .....	237
<i>Вакилова Г.Р.</i> Роль университета в современном мире .....	243
<i>Петров В.В., Поцелуева А.И.</i> Университет в эпоху перемен: варианты развития .....	247
<i>Каменская Е.Б.</i> Формирование способности вуза к изменению: рефлексивный подход .....	253
<i>Нестеров А.Ю.</i> Техническое сознание: проблема управления в условиях «третьей природы».....	258
<i>Полянкина С.Ю.</i> Социальные интеграция и дифференциация в контексте «третьей миссии» университета.....	263
<i>Шкарупа В.М.</i> Философская миссия университета.....	267
<i>Рузанкина Е.А.</i> Гендерные исследования и гендерное образование как форма реализации «третьей миссии» университета.....	271

## Пленарные доклады

### РОССИЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ В XXI ВЕКЕ: ПРЕОДОЛЕТЬ СТАГНАЦИЮ\*

**Н.С. Розов**

Институт философии и права СО РАН  
Новосибирский государственный университет  
Новосибирский государственный технический университет  
[nrozov@nsu.ru](mailto:nrozov@nsu.ru)

Оценки положения университетов в современной России скачут от самых высоких оценок («сохранение славных традиций плюс инновативность») до самых низких («глубочайший кризис»). Более адекватно понятие «стагнация»: несмотря на непрерывные реформы (в том числе, переход к системе бакалавриат-магистратура, учету кредитных единиц, компетенций и проч.), построение иерархии (начиная от федеральных и исследовательских университетов), немалые финансовые вливания для «попадания в топ-100», чехарду обновления стандартов российские университеты за малыми локальными исключениями остаются вполне советскими – ригидными, авторитарными, забюрократизированными и отсталыми – учреждениями с нещадной эксплуатацией бесправных преподавателей и профессоров. Настоящая крупная «новация» состоит только в радикальном росте доли платного образования и заоблачных доходах университетского руководства.

Известные тенденции развития сложившегося социально-политического режима в стране вряд ли приведут к кризису и краху университетского образования, но обусловят закрепление его в состоянии стагнации, разве что усилив идеологический контроль и технократизм благодаря упору на специальности, значимые для добывающей и военной промышленности. Вероятно, что-то полезное

---

\* При поддержке РФНФ, проект 15-03-00437 «Реформируемая наука. институциональные и социальные последствия реформы академической науки в России».

в плане реформирования можно делать и в данных условиях [1], но здесь вынесем за скобки ограничения институциональной среды и рассмотрим направления выхода из стагнации [2].

Экономическая эффективность и прибыльная деятельность университета не означают, что университет как коммерческая фирма занимается только теми сферами и проблемами, которые приносят прибыль [3]. В то же время, университет не является благотворительным фондом, как правило, он не имеет достаточных средств для поддержки неприбыльной деятельности. Выход состоит в формировании разнообразных коалиций с местными органами власти, бизнес-сообществом и средствами массовой информации, в учреждении требуемых фондов и т.п. (что, кстати, вполне соответствует идее «третьей миссии»).

Снижение или элиминация влияния коллегиальных сообществ, предоставление всех прав принятия решений инновативному менеджменту было бы неверным и недальновидным решением: при этом теряется университетская специфика и появляется опасность разрыва связей между поколениями. Выход состоит в привлечении членов коллегиальных сообществ к новым формам деятельности университетов, в том числе прибыльным или имеющим грантовую поддержку, финансирование от местных властей или бизнеса.

Самым нормальным, здоровым стимулом к росту качества продукции, в том числе качества образования, является конкуренция, причем не за внимание министерских чиновников, а за талантливых абитуриентов и за поддержку бизнес-структур, местных сообществ, местных властей, заинтересованных в специалистах и в уровне образования в своем регионе или городе. В этом плане гораздо важнее, какой факультет какого вуза человек закончил, а вовсе не «государственный образец» его диплома.

Все дело – в установленных «правилах игры». Энергия конкурирующих групп может быть направлена по самым разным руслам, важно, чтобы она тратилась не на нанесение ущерба противникам, а на достижение собственных успехов согласно общим установленным критериям. Как раз эти критерии и должны содержать в себе выявленные выше принципиальные установки, другие объективные требования к развитию университета как интеллектуального лидера в местных коалициях.

Само качество университета определяется в конкурентной борьбе. По каким показателям можно об этом судить? За хорошее образование

готовы платить, во-первых, родители абитуриентов, во-вторых, частные фирмы и местные бизнес-сообщества через разные формы поддержки. Вот *пропорционально этим полученным финансовым средствам на образовательном рынке вполне можно исчислять и государственную поддержку.*

Задачи выбора приоритетных, инновационных направлений давно успешно решаются *созданием фондов и общественных специализированных советов*, включающих лучших отечественных и зарубежных специалистов в каждой данной отрасли знания, которые на конкурсной основе вполне могут определять: каким вузам, факультетам, кафедрам какую особую поддержку оказать.

Напрашивается механизм установления плавающих (ежегодно переустанавливаемых) *рейтингов вузов*, прежде всего университетов, в *отношении качества общегуманитарной подготовки* как по отдельным направлениям (история, социальные и политические науки, филология и искусствоведение), так и по агрегированным оценкам. Вполне ожидаемо, что уже через два-три года после начала практики таких рейтингов абитуриенты и их родители будут в той или иной мере ориентироваться не только на ожидаемый «рыночный профит» вуза, но и на его общекультурный престиж. А это уже будет означать для явно сползающей ныне к узкому технократизму администрации вузов следующее: сохранять и развивать гуманитарную составляющую нужно не по требованию московских чиновников и не из общих (обычно расплывчатых и необязательных) соображений, а на основе прямого конкурентного интереса. Давать добротную общекультурную подготовку станет и престижно, и выгодно, и перспективно.

Никаких справок и программ для отчетности уже не будут требовать «сверху». Зато придется думать о таких вопросах: что происходит на рынке труда? какие новые специальности уже востребованы или будут востребованы? каких лучших специалистов привлечь и какие новые курсы создать? чем заинтересовать абитуриентов? как показать свою перспективность местному бизнес-сообществу? какие развить научные исследования и как способствовать формированию научных школ в университете, как лучше развивать гуманитарные дисциплины, чтобы поднять его престиж и рейтинг?

Заметьте, каждый раз речь здесь идет не о бумажках, планах и отчетах, а о *реальных делах по развитию вуза*. Тому развитию, без которого в конкурентной борьбе не выжить и не подняться.

Не пора ли снять министерскую удавку на горле российской высшей школы? Или хотя бы начать серьезный разговор о функциях ведомства и их необходимости для развития высшего образования в России?

Имеется вполне успешный опыт быстрого выведения национальной университетской системы на высокий мировой уровень (Южная Корея, Сингапур, Китай). Везде активно использовались массовое зарубежное обучение, стажировки в ведущих центрах США и Западной Европы, приглашение оттуда преподавателей и исследователей, организация совместных лабораторий, предоставление большой самостоятельности вузам, которые сами ведут радикальные административные преобразования, смена кадров, существенное высвобождение университетских ученых от аудиторной нагрузки.

Университеты могут стать движителями социальных реформ. Работа по любой серьезной социальной проблеме включает: привлечение специалистов, профессиональные обсуждения, выработку решений, подготовку документов, многократные переговоры с представителями госструктур и бизнеса, мониторинг деятельности; нередко требуются специальные социальные исследования. Естественное место для локализации такой активности – *университеты, академии государственной службы, вузы с профильными факультетами и кафедрами по характеру проблемы*. Очевидна значимость привлечения студенческой молодежи к общественно-полезной деятельности. Университет, академия, учебный институт – не улица, сюда можно и нужно приглашать и чиновников, и бизнесменов, и разного рода подвижников, когда обсуждаются насущные проблемы, прямо касающиеся их рода деятельности.

В мире появляются и начинают выполняться новые идеи развития образования. Есть множество вполне революционных предложений и проектов институциональных изменений, прежде всего, по интеграции высшего образования и науки. Так, эксперты группы «Метавер» формулируют следующие идеи:

- балльную систему оценок заменят единые для всех динамические профили компетенций;
- не будет студентов и преподавателей – будут участники, эксперты, навигаторы;
- вместо конвейера стандартных учебных программ от детского сада до аспирантуры – асинхронное образование и подготовка команд;

- вместо аудиторий, кафедр и факультетов – центры совместной работы, свободные студенческие сообщества и проблемные группы;
- вместо тестов, экзаменов и формальных знаний – метаигры с фиксацией компетенций в деятельности, личные профили компетенций.

На высоких уровнях (магистерских, аспирантских, связанных с переподготовкой) традиционные факультеты и кафедры уже сейчас дополняются временными исследовательскими лабораториями, центрами, сетевыми структурами, корпоративными образовательными модулями и т. п. Вероятно, такой симбиоз с общим трендом увеличения «веса» и финансирования новых гибких надстроечных институтов будет преобладающим паттерном в высшем и непрерывном образовании на обозримые три-пять десятилетий.

Естественным образом, эти новые гибкие образовательные институты будут тесно связаны (вплоть до слияния) с аналитическими и экспертными центрами. Так, уже сейчас в наиболее продвинутых странах (США, Канада, Великобритания, Германия, Финляндия, Швеция) проглядывают контуры такой структуры:

- появляются несколько взаимосвязанных «мозговых трестов» с «базовыми» университетами;
- каждый такой центр связан с фондом, распределяющим средства на исследования и разработки;
- каждый связан с кластерами, сетями групп (кафедр, центров, лабораторий);
- под каждую крупную проблему создаются временные исследовательские коллективы и система семинаров (игр и проч.), связанные с группами разработчиков решений и реформ, группами дальнейшего сопровождения (лонгitudные исследования и мониторинги эффективности решений).

## Примечания

1. Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009.

2. Более детально см. в книге: Розов Н.С. Идеи и интеллектуалы в потоке истории: макросоциология философии науки и образования. Новосибирск: Манускрипт, 2016 (в печати).

3. Грудзинский О. А. Университет как предпринимательская организация (структура) / Социология образования перед новыми проблемами. М., Омск, 2003. С. 212-229.

# ДИСКУССИЯ О ПОЛЕЗНОСТИ/БЕСПОЛЕЗНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА\*

**А.М. Аблажей**

Институт философии и права СО РАН  
Новосибирский государственный университет  
[ablazhey@philosophy.nsc.ru](mailto:ablazhey@philosophy.nsc.ru)

В 2006 г. представители гуманитарного преподавательского сообщества Корнельского университета выпустили небольшой, сто с небольшим страниц, сборник эссе, посвященный положению гуманитарных наук в современном университете. Главная цель выпуска книги обозначена во Введении и заключается она в поиске ответа на весьма злободневные вопросы: каково положение гуманитарных дисциплин (humanities) в специфическом контексте американских исследовательских университетов? Можно ли квалифицировать их современное положение как кризис? Наконец - должно ли гуманитарное знание быть полезным? [1]

Думается, в полном правом подобный вопрос можно ставить и по отношению к ситуации в российских университетах. Обвинения в «бесполезности» гуманитарных дисциплин давно стали общим местом для очень многих представителей естественных и точных наук; юриспруденцию или экономику не ругал только ленивый (забывая при этом, что именно они помогли спасти многие технические вузы, позволив внедрить в начале 1900-х гг. систему платного образования). Не пытаясь в данном, небольшом по объему тексте дать развернутый ответ на подобную критику, попытаемся вместо этого привести некоторые аргументы, которые, будем надеяться, помогут прояснить картину.

Сначала - небольшой пример из собственной исследовательской биографии. Несколько лет назад мне довелось быть исполнителем проекта по заказу властей одного из сибирских регионов. Проект касался оценки перспектив развития системы высшего образования.

---

\* Доклад подготовлен при поддержке РГНФ, проект № 12-03-00274 «Постсоветская наука: генезис, специфика, перспективы и направления трансформации»

Одним из обязательных элементов технического задания по проекту было наличие выводов и практических рекомендаций для системы управления. Вопрос – правильно ли это? Должны ли ученые давать рекомендации, причем зачастую практически-управленческого характера? Или их дело – изучить ситуацию, показать возможные направления развития, обрисовать контекст, в границах которого предстоит принимать и исполнять те или иные управленческие решения? Это, на мой взгляд, вопрос, не имеющий однозначного ответа. В известном смысле подобная ситуация – яркий пример усиления тенденций *коммодификации* социально-гуманитарного знания, роста удельного веса утилитарных аспектов, тогда как в соответствии с классическим представлением о науке она является социальным институтом, где высшей ценностью всегда считалась свобода поиска.

Еще пример: руководитель вновь созданного гуманитарного направления в одном из российских национальных *исследовательских* университетов, прямо заявил, правда, в частном разговоре, что его главная задача – вовсе не развитие научной составляющей, а подготовка идеологов. Это и будет прямым выполнением государственного заказа. Казалось бы, демонстрация полезности налицо, но многие ли гуманитарии согласятся с такой позицией?

Одной из ярких черт, характеризующих положение науки и ученых в нынешней социальной иерархии, стало невнимание к их нуждам и непонимание возможностей науки со стороны региональных властей. По мнению наших собеседников из сибирских регионов, власть на местах, совершенно не понимая роли и значения науки, не считает нужным проводить обсуждение тех или иных проблем с участием ученых: *«В республике вообще такое отстраненное отношение к науке... все делают вид, что науки нет, но она, тем не менее, есть и развивается абсолютно автономно»*. Когда того же собеседника попросили сравнить нынешние взаимоотношения власти и научного сообщества с теми, которые были характерны для советского периода, то выяснилось, что в то время они были гораздо более конструктивными: *«В сравнении с советским период статус науки был выше на счет партии, потому что мы контактировали с обкомом партии, и они как раз признавали знания, пользовались очень часто... естественно, что наши работники постоянно писали всевозможные доклады. Что касается моих личных впечатлений, то я чувствовала, что мое мнение интересно. Сейчас это никому не интересно вообще; средства массовой информации тоже не очень*

*активно интересуются нашим мнением... К нам власть никакого интереса не проявляет, это абсолютно точно».* Положение не спасают даже те люди из властных органов, которые сами прошли через аспирантуру и защитили диссертации, увеличив тем самым свой социальный капитал. Почему так происходит? По мнению одного из опрошенных нами ученых, связано это с тем, что *«просто по пальцам можно перечесть тех, кто понимает, что такое наука, т.е. они сами прошли вот это все, не получили готовое».* Очевидно, что эти люди, рассматривая науку только как удобную ступеньку в карьере, не в состоянии были усвоить истинные ценности, свойственные научному сообществу: *«если говорить о настоящей науке, то по сути это бессеребренничество и полная отдача. Тогда только можно говорить, что этот человек ученый».* [2, С. 253]Такого рода идеи вряд ли актуальны для человека, выбравшего бюрократическую карьеру.

В одном из проведенных нами опросов ученых ставилась задача выяснить, как сами ученые оценивают перспективы ее развития в стране, учитывая тот факт, что одной из задач инициированной и проводимой органами государственной власти, прежде всего Министерством образования и науки, реформы сферы науки, как академической, так и вузовской выступает ее ускоренная коммерциализация, встраивание в систему рыночных отношений. Результаты проведенного несколько лет назад опроса убедительно доказывают: отношение самих ученых к данному процессу скорее отрицательное. Лишь около 30% исследователей социогуманитарных дисциплин отмечали в целом позитивное влияние процесса коммерциализации, понимаемой как приспособление к рыночным условиям, на положение науки. В то же время чуть менее 70% оценили его либо как крайне негативный процесс, либо как по большей части негативный. Этот факт подтверждает мнения большинства экспертов в том, что *«наука как бизнес (или политика, или ремесло) имеет мало общего с наукой как призванием. Как мало общего между использованием идей и их генерацией».* Анализ мнений членов провинциальных гуманитарных сообществ о том, какие факторы заставляют их в сложившихся условиях сохранять верность науке, показывает, что ведущую роль играет такой мотив как любовь к своей профессии, работе; желание быть нужным, полезным обществу. Лишь явное меньшинство остаются в науке потому, что не могут найти более подходящего места, равно как и боятся остаться без работы. Значительная часть ученых все еще сохраняет надежду на позитивные изменения; многих удерживает в науке тот коллектив, в

котором они работают, даже несмотря на то, что материальное обеспечение оставляет желать лучшего.

Исследование показало также, что социально-психологическое состояние ученых на уровне провинциальных сообществ более благоприятно, чем в крупных научных центрах. Возможно, свою роль играет тот факт, что в провинции, на наш взгляд, до сих пор, несмотря на скепсис самих ученых, все еще сохранилось достаточно уважительное отношение к профессии ученого, к гуманитарной карьере, в частности. Это сказывается в большем уважении респондентов к своей профессии, значительная часть из них желали бы, чтобы их дети тоже пошли в науку (не хотят этого лишь около 1/5 опрошенных ученых, тогда в Новосибирске – почти половина). Наконец, учитывая более низкий уровень жизни в провинции в целом, гораздо благоприятны и оценки своего уровня жизни. Несмотря на падение престижа профессии ученого, в обществе вовсе не упал престиж интеллекта, к которому прислушиваются, и если этот интеллект сконцентрирован в научном сообществе, то его мнение становится тем более значимым.

Существенно важно, что научное сообщество деятельно проявляет себя как существенная сила интеграции. Прежде всего эта часть населения характером своего труда объективно объединена для решения общих по своей природе задач научного познания. Объективно необходимые и столь же объективно существующие научные связи и контакты, совещания, симпозиумы, конгрессы и т.п., включая сюда разработку совместных научно-исследовательских программ и проектов, усиление и расширение научных взаимодействий посредством новых информационных технологий – все это сила новой интеграции в части представителей их научной интеллигенции [3].

Важную и перспективную роль играет подготовка в структуре науки ее молодого пополнения. Эта подготовка не привязана только к территориальным структурам науки, но ориентируется на наиболее продвинутые научные центры и школы, для которых, в свою очередь, этническая принадлежность не играет никакой роли. Учеба в науке включает в себя и жизнь, и общение в среде, где культурно особенному фактически не придается значения, где доминирует единые ценности науки как профессии и во многом общий для ученых образ жизни вообще. Тем самым на уровне сознания, восприятия людей, общества и мира формируется установка на интегративные связи в обществе, в т.ч. и на интегративные связи и отношения между

этносомами, что существенно важно в плане межэтнического, межкультурного взаимодействия, а значит – обеспечения стабильности общества.

### **Литература**

1. Do the Humanities have to be useful? // Ed. by Monsen Mostafavi and Isabel B. Wiesenberger. Cornell University, 2006

2. Аблажей А.М. Положение науки и ученого в национальных республиках Сибири (в оценках членов научных сообществ Тувы и Хакасии) // Национально-культурная политика в Сибири в XX веке. Новосибирск, 2004. С. 247–269

3. Подробнее см.: Еремин С.Н., Аблажей А.М. Наука и образование в межэтнических взаимодействиях // Гуманитарные науки в Сибири. 2003, №3. С.32-35

### **«ОСОБАЯ МИССИЯ» ФИЛОСОФИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

**В.И. Кудашов**

Сибирский федеральный университет  
[vkudashov@mail.ru](mailto:vkudashov@mail.ru)

Философия может считаться одним из специфических занятий, отличаясь особым языком и логикой рассуждения, часто не доступными специально не подготовленному человеку. Прикладное назначение философии при этом абсолютно не очевидно, более того, именно эта практическая незаинтересованность воспринимается как важный признак «подлинного философствования». Во многих рассуждениях о науке вообще, о гуманитарном знании в частности и о философии в особенности важно учитывать этот особый статус самоценности философии, сближающий её с искусством.

Поэтому проблема утилитарного назначения философии в жизни человека и общества может быть переведена на совершенно другой уровень, где сама философия рассматривается как высшая и самоценная форма интеллектуальной активности. Сейчас практически всем теоретикам науки понятно, что даже крайние формы позитивизма неявно содержат в себе философские позиции как

невывраженные идеологические постулаты и неэлиминируемые теоретические положения. Но ведь и сама наука как общественная форма познания работает на философию, одна из важнейших задач которой состоит в конструировании по возможности целостной картины мира, включающей сознание и познающего субъекта в качестве своей неотъемлемой составляющей.

Аргумент самоценности можно дополнить эмпирическим наблюдением исторических фактов оценок выдающихся философов как наиболее сильных, изощренных и пронизательных умов в обозримой истории человечества. Можно предположить, что все по-настоящему великие ученые становились в своей науке именно философами или не были великими. Причем они становились философами именно тогда, когда, как Эйнштейн, выходили к предельным обобщениям и открывали возможность сомнения в отношении «само собой» разумеющихся очевидностей. Именно эту миссию философии как *критики очевидностей* можно с полным правом постулировать в качестве «особой» и актуальной. Если массивы не критически воспринимаемого «само собой разумеющегося» имеются даже в науке, можно представить, какие залежи этого филистерского «интеллектуального» капитала скопились в массовом обыденном сознании, в его многочисленных архетипах и штампах, касающихся религии, политики, экономики, социальных отношений.

В этой миссии философия реализует себя не только как критика в отношении конкретных мыслительных стереотипов, но и в качестве специфической деятельности, культивирующей и собственно рефлексии, и интеллектуальную дисциплину как таковую. В таком понимании философия оказывается наиболее беспощадной и требовательной к себе разновидностью мышления, познания и самопознания. Даже позитивная наука дает себе некоторые послабления, не доходя до предельных оснований или даже отказываясь их обсуждать как мешающие решать неотложные исследовательские задачи. Философия же по возможности дает примеры такой бескомпромиссности и тем самым развивает интеллектуальные способности прикладывая максимально концентрированные усилия по выходу за пределы очевидного.

Необходимо отметить, что критическая миссия философии потенциально всегда содержит в себе угрозу для существующей власти, даже когда она участвует в рациональной легитимации политического строя, как это происходило в советский период нашей

истории. В пределе, где философия возвышается над идеологией, она дает возможность человеку думать, причем даже тогда, когда учит думать «правильно». Ведь даже изучение казалось бы бесполезных «мертвых» языков классики приучало гимназистов и лицейцев к систематической интеллектуальной работе и тем самым существенно способствовало их личностному формированию.

Проблема востребованности такой миссии философии проявляется в двух взаимосвязанных аспектах: как способность философов дать что-то существенное обществу и готовность самого общества это предложенное принять и использовать. Не будучи востребованной, данная миссия становится латентной. Поэтому одна из важнейших задач профессионального философского сообщества – артикулировать публичный дискурс философской критики массового сознания, особенно тех его «духовных скреп», которые некритично разделяются и даже стимулируются властвующими «элитами». Если всерьез относиться к задачам модернизации России, то можно увидеть, что в интеллектуальном смысле это проблема именно философская, поскольку это проблема преодоления исторической российской ориентации на сырьевой экспорт, не решаемая лишь усилиями в области экономики и технологий, но по необходимости затрагивающая всю социальную сферу, политику и идеологию, вплоть до глубинных архетипов сознания.

В. Н. Сыров считает, что «целью современного философствования должно стать не построение всевозможных метафизических систем, а постоянная и кропотливая работа с самыми разнообразными фрагментами культуры или, говоря иначе, продуктами человеческой деятельности, будь то экономика, политика, социальная жизнь, наука, повседневность и т. д.» [1]. Эта постметафизическая активность философии может быть названа «философской экспертизой». Объектами такой экспертизы являются любые социально значимые дискурсы, как в виде конкретных текстов – статей или выступлений, – так и в виде комплексных обсуждений, а также «эксплицитные или имплицитные продукты экономической, политической, идеологической, научной деятельности, сферы повседневности, массовой культуры, собратьев по философскому цеху, лишь бы они актуально или потенциально обладали какой-либо весомостью, значимостью, ценностью» [2].

Специальный философский анализ мог бы показать, сколько во всем современном дискурсе о стратегиях и перспективах развития, методах выхода из нынешнего экономического и политического

тустика латентной, не артикулированной философии, сконструированной на фрагментах идей и цитат. Профессиональная философия могла бы многое в этом потоке расчистить и прояснить, сделать более основательным и осмысленным, однако на это, помимо оформленного предложения, нужен конкретный спрос. Парадокс в том, что и спрос придется формулировать самому академическому и университетскому философскому сообществу, поскольку имеющийся уровень интеллектуального развития власти явно не дотягивает до стратегического осмысления проблем, ограничиваясь текущей «повесткой дня».

Поэтому интеллектуальная поддержка властной активности может опираться не на профессиональное, научное социально-гуманитарное знание, а на эклектические заготовки интеллектуальной «самодетельности», результаты которых легче усваиваются как «творцами» разного рода программ и «дорожных карт», так и исполнителями этих текстов. В этом случае «интеллектуальный эскорт власти может рассматривать академическую философию и социогуманитарную науку не как источник поддержки, а наоборот, как сильного и нежелательного конкурента» [3], поскольку срабатывает главный принцип идеологии: представлять частный интерес как интерес всеобщий. Тогда философская критика опубликованных в текстах «концептов» оборачивается не критикой их качества, а критикой самого властного заказчика, а полемика, направленная на «экспертное» сопровождение, переадресуется самой власти, представители которой, как правило, не являются специалистами в вопросах философии.

Могут ли сами академические и университетские философы взять на себя роль профессиональных экспертов, реализую свою миссию по критическому осмыслению оснований общественного сознания в современную эпоху глобальной трансформации? Вполне, но нужно учитывать, что университетские профессора и научные сотрудники, как правило, редко рвутся напрямую обслуживать интересы властных элит и критика официальных текстов для них носит в основном незаинтересованный, беспристрастный характер, не претендующий на оргвыводы. Зато именно в сфере философии и социально-гуманитарных наук, в отличие от позитивного естественнонаучного знания, особенно много претендентов на понимание общественных проблем и их оригинальные решения.

Важно отметить, что «окологосударственная» самодетельность в сфере философствования и социально-гуманитарных изысканий

никакой экспертной оценке не подвергается, поэтому здесь можно «продавливать» идеи, которые не станут публиковать не только ваковские, рецензируемые и т. п. журналы, но и вообще любые сколько-нибудь уважающие себя издания. В результате в официальных и программных текстах руководства периодически появляются откровенные ляпы, а то и странные сентенции с далеко идущими последствиями» [4]. При этом власть имущие могут навязать сколь угодно неграмотную оценку результативности профессиональной науки, в том числе методами формализованной наукометрии, статистики публикаций, индексирования цитирования и т.п.

Философ должен выявлять основания и общие принципы, предпосылки и контексты, на которые опираются те или иные конкретные представления, но которые, как правило, не осознаются ни производителями образов и идей, ни их потребителями. Любой вопрос предполагает наличие своих предпосылок, что требует для соблюдения логико-семантической корректности не принимать его в качестве некоей «изначальной данности», но предварительно эксплицировать эти предпосылки. Конечно, спектр таких предпосылок достаточно широк, поэтому различные исторические, культурные, экономические, географические контексты должны реконструировать соответствующих специалисты, а философы могут выявить предпосылки, связанные с пониманием онтологических, эпистемологических и аксиологических возможностей и ограничений.

Выявление предпосылок социальных дискурсов само по себе не может быть финальной стадией философской рефлексии, требуется их обоснованная критика, предполагающая демонстрацию актуальных или потенциальных последствий принятия тех или иных оснований. В нынешнее время тотальной специализации именно философия должна сохранять способность обнаруживать не только краткосрочные, но и долгосрочные последствия, а также уметь выявлять степень воздействия решений, принятых в одной сфере, на другие сферы человеческого бытия.

Итак, «особая миссия» философской критики «очевидностей» заключается в преодолении иллюзии по поводу абсолютности сконструированной в процессе социальной деятельности картины мира. Важным аспектом такой критики является проблема источника власти тех или иных дискурсов как интересе некоторых групп общества и их стремления выдать свой партикулярный интерес за всеобщий. Философская критика может быть вполне конструктивной

по отношению к объектам своей рефлексии, не навязывая «единственно правильное» решение специальной проблемы, а предлагая продуктивные контексты и форматы, в рамках которых специалисты могут их обсуждать и решать.

### **Примечания**

1. Сыров В. Н. Философская экспертиза: от метафоры к понятию // Философское образование: Вестник АФФО. Вып. 1(4) 2013. М.; СПб., 2013. – 186 с. – С.123-124.

2. Там же, С.128.

3. Идеи и числа. Основания и критерии оценки результативности философских и социогуманитарных исследований. - М.: Прогресс-Традиция, 2016.- 272 с. - С.42.

4. Там же, С. 42-43.

## **КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЕ СЛУЖЕНИЕ СИБИРСКОГО ФИЛОСОФА В ТРУДНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ВРЕМЕНА**

**А.В. Иванов, С.М. Журавлева**

Алтайский государственный аграрный университет  
[ivanov\\_a\\_v\\_58@mail.ru](mailto:ivanov_a_v_58@mail.ru)

В свое время выдающийся русский философ и педагог С.И. Гессен выделил три важнейших атрибута классического европейского университета: 1) ключевую роль профессора, который передает студентам знания, лично добываемые им на переднем крае науки, и который вводит их в лабораторию творческой мысли; 2) наличие академических университетских свобод, дающих с одной стороны, широкую возможность преподавателям выбирать содержания и методику преподавания базовых дисциплин с минимумом формализма и отчетности, а, с другой стороны – свободу выбора студентами курсов и преподавателей; 3) университетское самоуправление [2, с.316]. У российского университета, помимо указанных, был еще и четвертый ярко выраженный атрибут: преподавание – это не только научно-образовательное (как в Европе), но и *культурно-нравственное служение*.

Классический русский университетский профессор, читающий курсы по общественным и гуманитарным наукам (про философа-профессора мы уж не говорим!) – это не только член академического коллектива, но и деятельный гражданин своей страны. Он несет нравственную ответственность и за собственное слово, и за души своих учеников. Он не только транслирует научные знания, но и ненавязчиво, мудро приобщает студенчество к ценностным основаниям жизни. Главный его аргумент, как бы важнейшее средство аксиологического доказательства, – его личная нравственная позиция и облик. Именно этой максимой руководствуются В.С. Соловьев, выступая с университетской трибуны против смертной казни народовольцев, и С.Н. Трубецкой, принимая бразды правления Московским университетом в один из самых тяжелых моментов его истории. В советский период эта традиция нравственно-культурного подвижничества русской профессуры никогда не умирала. Достаточно вспомнить тех же А.А.Зиновьева и Э.В. Ильенкова, А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса, да и каждый выпускник нашей философской корпорации обязательно назовет университетских преподавателей, оказавших на него не только научное, но и глубокое нравственное влияние. Беда состоит в том, что реформы Высшей школы последних лет не только уничтожают университетское самоуправление и убивают своим мелочным формализмом и коммерциализацией университетскую науку, но подрывают самые *основы нравственного педагогического служения: прививать студентам любовь к истине, свободно приобретать и дарить научное знание.*

В этих условиях встает вопрос, а можно ли в нынешних условиях, когда министерство фактически ведет войну с собственным высшим образованием, как-то сохранить не только научно-профессиональный уровень, но и нравственно-просветительский дух университета? В ситуации, когда часы на преподавание философии ежегодно сокращаются, о чем мы должны в первую очередь говорить студентам помимо азов философских знаний? Мы далеки здесь от аподиктических суждений; поделимся лишь некоторыми соображениями.

Прежде всего, философская обращенность к вечным проблемам человеческого бытия позволяет напомнить студентам, что человек даже в самые суровые исторические времена *способен обрести прочные устои и смысл личного существования.* Здесь важно напоминать о судьбах великих философов, живших в кризисные эпохи и лично воплотивших идеал ответственного и творческого личного

существования. Это Анаксагор и Деметрий Фалерский, Марк Аврелий и Северин Боэций, Павел Флоренский и Дитрих Бонхеффер. Простейший и, возможно, прочнейший из таких устоев личного и общественного бытия, о котором могут свидетельствовать философы – это *исторический оптимизм*, ведь кризисы и войны в прошлом случались неоднократно, но они неизменно сменялись лучшими историческими временами. Тиранов рано или поздно подвергают суду, а философские гении продолжают светить поверх потоков «профанной» или «кровавой» истории.

Помимо этого есть еще одна краеугольная нравственно-культурная тема, к которой преподавателям философии крайне важно обратиться в нынешних тяжелейших исторических условиях. Еще Н.А. Бердяев подчеркивал, что мы – страна крайностей, предельных противоположностей, бескомпромиссного столкновения полярных мировоззренческих, политических и общекультурных установок. Как показывает наш трагический исторический опыт, эти крайности подпитывают и переходят одна в другую, заставляя нас десятилетиями и даже столетиями ходить по одним и тем же кровавым историческим кругам. При этом отечественная философия уже дала образцы творческого синтеза противоположностей и отказа от радикализма, но они, увы, до сих пор остаются достоянием лишь узкого кружка интеллектуалов. Этот опыт теоретического снятия идейных оппозиций русской философской традицией необходимо донести до сознания молодежи, учитывая, что мы живем в условиях, когда нас раскалывают крайности национализма и космополитизма, атеистического и религиозного мировоззрений, социалистических и капиталистических политических и экономических установок, полярных взглядов на русскую историю, особенно ближайшую.

Начнем с *противостояния светского и религиозного мировоззрений*, затрагивающего, естественно, и нашу философскую корпорацию. Среди светских философов и ученых приверженность к светской философской парадигме, противостоящей идеалистически-религиозному типу философствования, трактуется как единственно рациональная <sup>1</sup>. Их оппоненты, напротив, жестко настаивают на иррациональности сугубо материалистических и атеистических позиций, как в философии, так и в научном познании <sup>2</sup>. Понятно, что здесь одна крайняя позиция подпитывает противоположную крайнюю позицию. Однако если внимательно приглядеться к истории философии, то среди религиозных философов мы встретим мыслителей исключительной рациональности и систематичности

мышления, прекрасно знавших науку своего времени, типа М. Шелера, П.А. Флоренского или П. Тейяра де Шардена; а среди светских философов обнаружим глубокие и объективные образцы анализа сугубо религиозной проблематики, как у Э. Кассирера или Э. Фромма. Обращение к лучшим, избегающим крайностей, образцам светской и религиозной философии принесет расширение профессиональных и жизненных горизонтов. Главное, даже если ты жестко отстаиваешь принципы собственного философского мировоззрения, внимательно и беспристрастно выслушивать рациональные доводы оппонентов. В противном случае ты превращаешься в философского сектанта.

Следующая идейная коллизия, о которой необходимо сказать студентам – это отношение к родной истории, прежде всего, недавней. *Здесь мы видим полярные суждения о советском периоде, где есть его ярые апологеты, а есть и не менее ярые хулители.* История, как известно, самая парадоксальная наука – наука о небытии, ибо всегда представляет собой рассказ о том, чего уже нет. Соответственно, всегда были, есть и будут разные ее интерпретации в зависимости от предрассудков историка и простых людей, которые к ней обращаются. Важно только избегать двух соблазнов исторического сознания, с которыми мы сегодня сталкиваемся повсеместно, включая государственное отношение к истории: а) использования истории для решения современных политических проблем; и б) современной политической мести за прошлые – подлинные и мнимые – исторические обиды.

Лекарство здесь, на наш взгляд, одно: историю надо целостно понимать, а не судить, и извлекать из нее личные нравственные уроки. Возвращаясь к советскому прошлому, надо не забывать о преступлениях сталинизма, трагедиях и идеологическом давлении на людей, которые там, безусловно, были. Но при этом важно помнить и о великих завоеваниях советского социализма, которых нам так не хватает при нынешнем безумном капитализме. Это касается, например, заботы государства о материальном положении и социальном статусе ученого, работников образования и культуры. Понятно, что у каждого всегда будет свое видение истории, но *философское ее постижение, на наш взгляд, все же должно подчеркивать в истории то, что объединяло людей и народы, придавало высокий смысл индивидуальному существованию.* Это особенно важно в периоды хаоса и исторического безвременья, особенно для молодых людей, которым кроме навыков критического

мышления нужны еще и какие-то вдохновляющие жизненные примеры, тех же Флоренского и Бонхеффера.

Обратимся теперь к последней идейной коллизии – к современному *противостоянию так называемых «космополитов» и «националистов»*. В принципе мы не увидим здесь ничего нового. Западник-космополит будет настаивать на необходимости смены наших культурных ценностей и кодов на западные, без чего прогресс России невозможен; а националист, наоборот, будет всячески подчеркивать нашу культурную самобытность и губительность любых западных заимствований. Тупиковость подобных абсолютизаций, с необходимостью подпитывающих и переходящих друг в друга, подметил еще К.Н. Леонтьев [5, с. 42] во второй половине 19-го века, а вот, что писал С.Н.Булгаков уже в начале века 20-го: «До сих пор нашему обществу не удастся достигнуть духовного равновесия в своем национальном самочувствии... Национализмом у нас убивается патриотизм и косвенно поддерживается космополитизм, а в этом последнем, в свою очередь, находит свою опору воинствующий национализм. Получается порочный круг» [1, с. 456]. Просвещенный и культурный патриотизм, о котором далее говорит в этой статье С.Н. Булгаков, подразумевает снятие этих крайностей. На фоне событий, происходящих сегодня в мире, все более очевидным становится глубокое своеобразие России, представляющей собой срединный *евразийский* многонациональный культурно-географический мир, который своим расположением призван связывать Восток и Запад, искать точки синтеза разных мировоззрений, экономических укладов и культурных традиций. У нас в силу этого всегда были, есть и будут люди, искренне тяготеющие или к западным, или к восточным жизненным ориентациям, а также сугубые почвенники. Главные же скрепы единения умных людей при всем их естественном своеобразии должны, на наш взгляд, лежать не в прошлом и настоящем, а в *объединяющем людей образе будущего* и в совместной работе по его воплощению в жизнь.

Кстати, ничто так не сглаживает идейные противоречия, как *совместное критическое промысливание образа лучшего будущего*. В отличие от жесткой реальности настоящего, будущее вовсе не исключает возможности синтетического объединения, казалось бы, противоположных идей и ценностей, которые отстаивают оппоненты. Так есть все основания считать, что капитализм и социализм – две формы существования техногенно-потребительской цивилизации, заведшей человечество в глобальный тупик. Необходим переход к

принципиально новому типу цивилизационного существования, который многие сегодня называют *духовно-экологическим*. Здесь ценности здоровой природной среды и развивающейся культуры должны, наконец, стать приоритетными по отношению к политике и экономике, как не субстанциальным, а исключительно акциденциальным сферам общественного бытия. Принципиально важно, что переход к этой новой цивилизации, которая, как и все прежние глобальные социальные трансформации, всегда имеет эмбриональный период созревания и точечную локализацию, будет скорее всего связан с развитием стратегических биосферных регионов, подобных Алтайскому, Байкальскому или Дальневосточному, сохранившим максимальный природный потенциал, богатые исторические традиции межкультурного взаимодействия и выгодное географическое положение.

Отсюда совершенно естественно всплывает еще одна важная тема, нам наиболее близкая – это возрождение и развитие *традиций сибирского патриотизма, заложенных еще в позапрошлом веке сибирскими областниками Потаниным и Ядринцевым с ключевой идеей Сибири, как особо значимого биосферно-хозяйственного и культурно-исторического российского и мирового центра*. Перспективы становления новой духовно-экологической цивилизации открывают принципиально новые возможности для Сибири, особенно для ее молодежи. Пока ситуация для России Азиатской в целом неблагоприятная, но когда есть ясно сформулированные исторические цели, то им свойственно сбываться. Нет никаких объективных исторических закономерностей, которые действуют помимо воли и сознания людей. Как мы хорошо знаем из нашей совсем недавней истории, иногда реализуются такие сценарии, которые еще вчера казались совершенно невозможными. И здесь особенно важна опережающая разработка того, что может быть названо *философией Сибири*, направленной на ее новое осмысление в контексте глобальных вызовов сегодняшнего дня<sup>3</sup>. Здесь достаточно вспомнить хотя бы активно реализуемый китайским руководством весьма неоднозначный план Нового Шелкового пути.

При всем естественном различии наших философских мировоззрений и политических убеждений есть один пункт, который нас абсолютно объединяет и примиряет: *необходимость борьбы за полноценное сибирское университетское образование и за сохранение нашей профессиональной философской корпорации, как станового хребта всей гуманитарной культуры*.

## Примечания

1. Можно указать на современное движение так называемого «светского гуманизма», издавшего даже манифест. Одним из главных идеологов здесь выступает американский философ Поль Куртц [4].

2. См. весьма показательную статью В.Н. Тростникова [6]. Желая удостовериться в реальности жестких современных идейных противоборств между сторонниками светского и религиозного мировоззрения отсылаем к полемике между так называемыми «эволюционистами» и «креационистами», которой переполнен Интернет.

3. Работа в этом направлении уже начинает разворачиваться. См. Диев В.С., Иванов А.В., Разумов В.И. [3]

## Литература

1. Булгаков С.Н. Избранные статьи. Т.2. М.: Наука, 1993.

2. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.: «Школа-Пресс», 1995.

3. Диев В.С., Иванов А.В., Разумов В.И. Философия Сибири (к постановке проблемы) // Вестник ОмГУ. – 2014. – №4 (74).

4. Куртц П. Что такое светский гуманизм. М.: Росс. гуманист. об-во, 2008.

5. Леонтьев К.Н. Избранное. М.: «Рарогъ», «Московский рабочий», 1993.

6. Тростников В.Н. Апофатика – основной метод науки XXI века//[www.pravoslavie.ru/jurnal/736.htm](http://www.pravoslavie.ru/jurnal/736.htm).

## Секционные заседания

### Университет в современной России: проблемы, тенденции, риски

#### НЕПРЕРЫВНОСТЬ И ДИНАМИЧНОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

М.А. Абрамова<sup>α</sup>, В.В. Крашенинников<sup>β</sup>

<sup>α</sup> Институт философии и права СО РАН, Новосибирский  
государственный университет; <sup>β</sup> Новосибирский государственный  
педагогический университет  
[marika24@yandex.ru](mailto:marika24@yandex.ru)

Уровень владения информацией, обуславливает развитие науки, технологий, экономики и начинает определять статус государств в международном сообществе. В этой связи ценность подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих самым высоким требованиям современности – становится чрезвычайно актуальной. Возникает закономерный вопрос, почему же в России происходит отказ от знаниевой парадигмы в образовании и переход к компетентностному подходу?

Среди основных требований к разработке системы образования в XXI в. наиболее часто упоминают: непрерывность, гибкость, открытость, асинхронность, ориентация на личность, дифференциация критериев оценивания и реализация технологии разноуровневого обучения. Указанные приоритеты в обеспечении качества образования в целом и каждого его компонента в отдельности являются актуальными не только для России.

Интеграционные процессы в рамках создания единого европейского образовательного пространства актуализировали обсуждение вопросов равноправного участия России в нем и в результате спровоцировали обновление, реформирование, пересмотр

основ и в итоге переход от знаниевой парадигмы к компетентностной. В результате в начале XXI в. в России вновь вернулись к разработке и уточнению содержания образовательных программ, определению ценностей, транслируемых образовательным процессом, обсуждению качественных характеристик процесса и получаемого результата, разработке и апробации различных моделей образования.

Чуть меньше чем за двадцать лет сменилось более четырех стандартов обучения для высшего образования. Проблема обеспечения преемственности между вузовским и школьным образованием обусловила потребность в разработке стандартов общеобразовательной подготовки. Динамичность смены стандартов в результате приводит к постоянному пересмотру программ обучения и увеличению объема необходимых для корректировки материалов. Станет ли результатом постоянных изменений адаптированность как преподавателей, так и их учеников? Или отсутствие стабильности приведет к размыванию представлений о критериях качества обучения и образованности как результата данного процесса?

Данные исследований А. А. Вербицкого, Т.Е. Исаевой, Я. Я. Козьминой, Я. И. Кузьмина, Н. Б. Москвиной свидетельствуют о том, что все больше преподавателей имеют профессиональные затруднения, вследствие недостаточной готовности к изменениям, происходящим в образовательном процессе. В условиях реализации Болонской декларации система образования в России проявила недостаточную готовность к переменам, гибкость и стремление к открытости. Образовательный процесс продолжал сохранять черты конвейерной организации труда, характерного для индустриального общества, в то время как рост информационного потока в геометрической прогрессии и его взрывной характер требовали кардинальных перемен в содержании, формах и методах обучения и воспитания человека и профессионала. Целью образования стало не только и не столько передача и усвоение знаний, сколько способность решать профессиональные задачи на основе полученных и формирующихся новых знаний [1].

С точки зрения методики осуществления образовательной деятельности – требования вариативности и гибкости предполагают совершенно иную технологию. От учащегося и студента требуется уже не простое воспроизведение информации, выполнение задания по образцу, а разработка целостной концепции: разработка проекта, выбор стратегии решения, методов, что предполагает переход от репродуктивного построения процесса обучения к творчеству. Это

совершенно иная задача, требующая иной мотивации, уровня подготовки студента и соответственно совершенно иной технологии обучения, другие установки в построении образовательного процесса преподавателя и представлении им стратегий самосовершенствования профессионального мастерства [2]. Поскольку педагог в данной ситуации является соучастником создания *Нового*, а не репетитором закрепления пройденного.

В то же время исследователи А. А. Волочков, А. С. Запесоцкий, Г. Л. Ильин, Е. В. Ткаченко, И. Д. Фрумин, В. А. Якунин неоднократно отмечали снижения степени вовлеченности студентов и преподавателей в практику построения современного образовательного процесса, что с одной стороны является следствием инерции, существующей в построении процесса обучения, а с другой – усиливающейся дезадаптацией участников образовательного процесса, не получающих результат, адекватный как своим ожиданиям, так и ожиданиям общества. Не менее значимым в оценке эффективности образовательного процесса является ориентация на требования потенциального работодателя.

Таким образом, одной из актуальных задач современного образования становится создание условий для обеспечения инновационных преобразований самого процесса обучения, проявляющихся в преодолении единообразия форм образования, в изменении сути педагогических отношений, в переходе от подчинения к сотрудничеству, в обеспечении участников образовательного процесса доступом к профессиональным и культурным ценностям, интеграции в международное образовательное пространство, возможностями в определении средств, методов обучения в соответствии с интересами и склонностями каждого человека.

Обратной стороной внедрения всего нового может стать отказ и даже попытка забвения уже имеющегося опыта. Зарубежные исследователи: Т. Кун, И. Лакатос, К. Поппер, П. Фейерабенд, Дж. Холтон, а также наши соотечественники: В. В. Ильин, А. П. Огурцов, М. А. Розов обосновали концепции периодичности циклов стагнации и динамики, революции и эволюции в развитии научного знания. Цикличность в данном контексте свойственна не только изменению научной картины мира, но и доминированию образовательных концепций. Поэтому одним из важнейших способов сохранения преемственности между *Старым (традиционным)* и попытками создания *Нового (инновационным)* в системе образования является, как это не удивительно, существование стандартов, которые в

условиях имеющихся требований к вариативности, гибкости построения образовательного процесса уже не могут быть представлены строгим описанием, характерным для знаниевой модели образования. Возможности для сохранения преемственности и в тоже время для описания зоны ближнего развития обеспечивает представление желаемых результатов обучения в виде компетенций.

Любая инновационная модель образования не предполагает полный уход от формирования знаний, умений и навыков в рамках получения и закрепления базовых представлений, которые очень важны [3]. Без знания об уже имеющихся способах, технологиях решения невозможно создать что-либо *Новое*. В этой связи, сохранение требований ФГОС, обеспечение вертикалей и горизонталей связей в образовательных программах и между образовательными организациями, предполагает создание знаниевой базы и формирование необходимых компетенций для подъема обучающегося на новую образовательную ступень. Но их частая смена приводит скорее к дезадаптации, нежели к обеспечению качества.

Следует отметить, что в настоящее время новые педагогические технологии привели к прорыву в образовании, стали базисом инновационного обучения, но реализация любых новых технологий требует создания условий для полноценной реализации основных принципов дидактики (прочность, наглядность, доступность, посильность, индивидуализация, сознательность и активность), что невозможно без сохранения базиса, поскольку любые инновационные технологии являются очень наукоемкими.

Таким образом, переход от знаниевой парадигмы к компетентностному подходу не предполагает отказ от сохранения необходимого базиса знаний, который должен выполнять функцию преемственности, а лишь предполагает некоторую динамичность и гибкость в проектировании «зоны ближайшего развития» учащегося и студента. Такой подход позволяет обеспечить вариативность, гибкость в построении образовательного процесса и перейти от репродуктивного усвоения знаний к творческому развитию личности, а также обеспечить адаптированность как учащихся и студентов, так и преподавателей в условиях динамичного реформирования системы образования.

## Литература

1. Абрамова М.А., Крашенинников В.В. Трансформация модели взаимодействия науки и высшего образования в России// Россия в современном мире: взгляд социолога. Материалы научно-практической конференции. СПб, 2015. С. 1128-1130.
2. Абрамова М.А., Крашенинников В.В., Либерска Х., Фарника М. Трансляция культуры и/или развитие в деятельности: германороссийская и англо-саксонская модели образования// Философия образования. 2015. № 2 (59). С. 37-45.
3. Крашенинников В.В., Мазов С.Ю. Концепция применения высоких технологий в образовательном процессе // Философия образования. 2007. № 2. С. 110-114.

## ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

**М.В. Каширина**

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
[prostoverner@mail.ru](mailto:prostoverner@mail.ru)

Образование – это система, представляющая собой одну из сфер общества и выступающая в виде совокупности и взаимосвязи различных образовательных подсистем [1]. По мере развития науки, техники и культуры изменялось их (образовательных подсистем) наименование, появились промежуточные ступени, расширялось содержание, и непрерывно повышался научный уровень образования на каждой ступени. Разделение образования на ступени сохраняется и сейчас. Так, высшее образование является одной из таких подсистем, ступенью образования, наряду с дошкольным, школьным, начальным, послевузовским и т.д. образованием.

Современная социология образования, которая ориентируется на нормативно-правовые и административные изменения в сфере образования, понимает систему образования не только как социальный институт с четкими нормами и правилами,

---

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации № МК-7733.2016.6.

распределением статусов и ролей, многовековой культурой и т.д., но и как *сферу услуг*. Кораблева Г.Б. считает необходимым разделить понимание образования как организации и как социального института [2]. Исследование системы образования как организации предполагает оценку степени соответствия целей и результатов её деятельности. Анализ социальных функций образования, сложившихся норм и правил взаимодействия различных структур и социальных групп в сфере образования характеризует подход к образованию как к социальному институту. Учитывая разницу данных понятий, в данной работе мы сосредотачиваем исследовательское внимание на анализе системы высшего образования как социального института в системе общества.

Но, как отмечают многие исследователи в области философии и социологии образования, современный институт образования претерпевает множество изменений. Условно все эти изменения можно разделить на 4 основные группы:

- изменение в сфере политики и управления образованием;
- изменение финансирования системы высшего образования;
- социокультурные изменения;
- информационно-технические изменения.

Изменения в сфере *политики и управления* образованием заключаются, прежде всего, в реконструировании системы высшего образования, которое было обусловлено вступлением России в Болонский процесс. Это привело к появлению двухуровневой системы высшего образования – бакалавриата и магистратуры. В отличие от специалистов, в учебных планах и рабочих программах бакалавров большая роль отводится внеаудиторной самостоятельной работе.

Также следует отметить и переход системы высшего образования на так называемый компетентностный подход. Как и любой социальный институт, институт образования призван выполнять ряд важных социальных функций. И традиционно к этим функциям, в первую очередь, относят передачу знаний из поколения в поколение, социализацию личности, воспроизводство социальной и профессиональной структуры общества. Обучение специалистов в вузе – лишь начало, но достаточно мощное, если не решающее в дальнейшей профессиональной реализации человека. Исследования показывают, что те знания и навыки, которые были получены в вузе, как правило, оказываются решающими во всей последующей жизнедеятельности специалиста, его мировоззрении и общем уровне культуры [3].

Как утверждает В.А. Антропов [4], в настоящее время институт образования должен быть нацелен на то, чтобы сделать образование важнейшим ресурсом личностного, общественного и государственного развития. Но при этом к главным проблемам в системе высшего образования он относит: неотработанность для новых условий механизма управления вузами; существующий дисбаланс по отношению к вузам, так как половина выпускников идет работать не по специальности; необходимость корректировки содержания и технологии образования; неадекватность ГОСов рынку труда; снижение качества образования при росте массовости и другие [5]. С точки зрения нашей тематики, данные проблемы являются своего рода отражением нарушений в коммуникативных связях, например, между вузами и рынком труда, или Министерством образования и науки.

Согласно новому, компетентностному подходу, передача знаний от поколения к поколению не должна становиться главной и основополагающей задачей высшего образования.

Согласно заявлению академика Б.М. Бим-Бада, развитие всестороннее развитой личности практически невозможно, если в стенах образовательного учреждения учащимся всегда будут даваться готовые ответы. Учащиеся, независимо от возраста – школьники, студенты среднего специального или высшего учебного заведения – должны постоянно находиться в непрерывном процессе постановки проблем и поиска их решений. «Плохо то образование, которое дает готовые ответы на незадаанные вопросы» [6]. Так, задачей современного образования становится не трансляция знаний и социокультурного опыта, а формирование умения поиска решения поставленной задачи, – т.е. *компетенции*. Подробнее эта идея уже была нами опубликована ранее [7].

Еще одной тенденцией изменения функционирования института высшего образования, вызванной политикой государства, на наш взгляд, является установка государства на массовость образования. Такая установка приводит, во-первых, к нивелированию селективной функции образования, а во-вторых, к поступлению в университеты большого количества студентов, поступивших в университет, потому что сегодня в обществе «так принято» и «все так делают». Раньше данный феномен в большей степени был распространен на уровне средней школы. Например, Л.Н. Коган в своих исследованиях отмечал, что «получение такого (*среднего*) образования имело чисто формальный характер: ученика «тянули», насильно заставляя

переходить из класса в класс при полном отсутствии у него потребности в обучении. В результате полученный им аттестат об окончании школы совершенно не отражал фактический объем имеющихся у него знаний» [8]. Следует отметить, что на сегодняшний день, данный феномен характерен не только для среднего образования, но и для высшего.

Следующая группа тенденций изменения института высшего образования – это *изменение финансирования системы высшего образования*. Здесь опять же следует отметить трансформацию системы образования в организацию, оказывающую своего рода услуги. И, исходя из данного подхода к системе высшего образования, в последнее время все больше акцентируется внимание на том, что университеты должны уметь привлекать финансирование из других, внешних источников (получение грантов, заключение договоров на проведение исследований, выполнение экспертиз и т.д.).

Одним из основных экономических изменений, на наш взгляд, является переход вузов на так называемое нормативно-подушевое финансирование вузов [9]. Суть данной реформы финансирования вузов сводится к тому, что объем финансирования отдельного вуза находится в прямой зависимости от количества обучающихся в нем студентов [10]. Ещё до введения данной реформы шли достаточно широкие обсуждения о потенциальных позитивных и негативных последствиях такого изменения. И, несмотря на то, что уже более трех лет вузы финансируются по новым «правилам», дискуссия об эффективности реформы механизмов финансирования не прекращается. Опрос руководителей вузов и экспертов в сфере высшего образования, проведенный в конце 2011 года, выявил, что более 80% респондентов главной опасностью перехода к нормативно-подушевому финансированию считают снижение объема бюджетного финансирования вузов [11]. Очевидно, что при таких условиях финансировании высшие учебные заведения становятся зависимыми от контингента студентов, а значит, заинтересованы в его сохранении. А это, в свою очередь, опять же снижает до минимума уже названную нами выше селективную функцию института высшего образования.

Не менее значимыми, на наш взгляд, тенденциями изменения высшего образования является группа *социокультурных* изменений.

Первые из них – это *изменение ценности и престижа высшего образования*.

Как уже оговаривалось нами ранее, установка на массовость образования, а также требование работодателей от соискателей

практически на любую должность диплома о высшем образовании привело к следующим последствиям. Во-первых, целью студентов являются не знания, умения и навыки, и даже не формирование компетенций, а получение диплома о высшем образовании. В отдельных случаях значимыми становятся направление подготовки или статус (престиж) учебного заведения, которые будут указаны в документе.

Для такой группы студентов высшее образование не представляет никакой ценности и значимости; они не заинтересованы в качестве своего образования, их интересует исключительно достижение единственной значимой цели – диплома [12].

Одновременно с этим, вследствие такой массовости и доступности высшего образования, снижается и его престиж. Теперь наличие оконченного высшего образования не является отличительной чертой интеллигенции и элиты общества.

Изменилась и установка выпускников школ на получение высшего образования. Если в 1990-е годы, в период политической и аксиологической неустойчивости общества, молодежи было свойственен отказ от получения образования и попытка трудоустроиться после окончания школы, то уже сейчас ситуация изменилась на прямо противоположную – иметь высшее образование стало модным. В вузы пытаются попасть практически все, даже те, кому это не нужно: они пришли по настоянию родителей, или получить «отсрочку» от армии, в то время как сами и не планируют работать по специальности.

Также важными, на наш взгляд, изменениями являются *информационно-технические*, отношение к которым весьма неоднозначно. С одной стороны, развитие Интернета и техники дает массу возможностей – облегчает поиск и доступ к различным научным источникам, с помощью специальных программ позволяет оцифровывать и хранить большие объемы информации, делает возможным быстрые и точные математические и статистические расчеты и т.д. Но вместе с тем есть и негативные последствия данных изменений. Например, сложность анализа и отбора из большого объема легкодоступной информации нужного материала, порой отсутствие критического восприятия и оценки информации, размещаемой в СМИ, большая доля заимствованных текстов (так называемого плагиата) или вовсе скачанных студенческих работ и т.д.

Так или иначе, опуская различные промежуточные и «срединные» точки зрения, сложилось две диаметрально противоположные

позиции относительно тенденций изменения института высшего образования. Первая: вся система образования России переживает глубокий и затяжной кризис. Вторая: никакого сколько-нибудь глубокого кризиса нет, всё, что сейчас происходит с институтом образования, есть естественный процесс его реформирования [13]. Следует признать, что достаточно трудно однозначно не согласиться с какой-то из названных позиций, поскольку сторонники названных точек зрения используют достаточное количество неоспоримых аргументов. Однозначно можно заключить лишь то, что все перечисленные тенденции (как по отдельности, так и в системе) требуют более детальных, глубоких и междисциплинарных исследований.

### Примечания

1. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: Учебное пособие. – М.: Гадарики, 2005. – С. 95.

2. Денисенко Л.И., Кораблева Г.Б. Качество образования – современные подходы / Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – С. 306.

3. Сафонов А.А. Основы научных исследований (учебное пособие) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://abc.vvsu.ru/books/u\\_osnovy\\_nis/page0008.asp](http://abc.vvsu.ru/books/u_osnovy_nis/page0008.asp)

4. Антропов В.А. Профессиональное становление личности специалистов в условиях реформ / Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – С. 108.

5. Антропов В.А. Профессиональное становление личности специалистов в условиях реформ / Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – С. 108-110.

6. Бим-Бад Б.М. Вопросы жизни как содержание образования: концепция «зеркал» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hpsu.ru/authors/x2173.htm>.

7. Каширина М.В. «Компетентность» и «компетенции»: к вопросу о соотношении понятий // PR-technologies and informatization of the system of education: status and prospects: materials of the international

scientific conference on October 10-11, 2014. – Prague: Vedecko vydavatelске centrum «Sociosfera-CZ», 2014. – PP. 128-132.

8. Коган Л.Н. Социология культуры и социология образования / Социология культуры: учеб. пособие. Екатеринбург: УрГУ, 1992. – С. 36.

9. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. №559 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».

10. Ястребова О.К., Михалькова Е.Е. Нормативно-подушевое финансирование в сфере ВПО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bujet.ru/article/227361.php>.

11. Ястребова О.К., Михалькова Е.Е. Нормативно-подушевое финансирование в сфере ВПО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bujet.ru/article/227361.php>.

12. Гайдамак О.Е., Пахомова Е. А. Влияние социально-экономических факторов на развитие образования в РФ // Проблемы региональной экономики. – Выпуск 21 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.regec.ru/articles/2013/vol1/2.pdf>.

13. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: Учебное пособие. – М.: Гадарика, 2005. – С. 143.

## **РЕГИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В ПРОЦЕССАХ МОДЕРНИЗАЦИИ МЕСТНОГО СООБЩЕСТВА**

**С.С. Чистанова**

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
[chistanovaSS@ngs.ru](mailto:chistanovaSS@ngs.ru)

Модернизация – современный процесс, определяющий направления культурной и социальной политики. Под ней понимается переход общества в новое состояние, в ходе которого традиционные общества становятся современными, «модернизированными» [7]. Этот термин в употребление вошел в 50-е годы прошлого столетия, и был связан с экономическими аспектами данного явления, сейчас логика исследований смещается в сторону социокультурной модернизации, под которой понимают «формирование определенного типа сознания и детерминируемых им поведенческих практик индивидов,

протекающее во внутреннем единстве с формированием соответствующих общественных институтов». [7]

Именно социокультурная сфера помогает человеку воспроизводить или формировать качества и потребности, из которых должен сложиться тот тип сознания, который поможет завершить процесс модернизации в нашей стране. Одним из отличий традиционного общества (из которого мы все родом) от современного (куда мы придем в результате модернизации) является отношение к знанию. Интересы личности начинают доминировать над интересами общности, вместо ретрансляции образцов мировосприятия получаем рост степеней свободы, на смену религиозному сознанию приходит научное знание.

Все это неизбежно приводит к изменениям в отношении общества к образованию. Если 80 лет назад Хосе Ортега-и-Гассет утверждал, что к задаче Средневекового университета - преподавать и передавать культуру, в 20 веке к ней добавляются еще две функции. Миссия университета прошлого века выглядит следующим образом: 1. передача культуры; 2. обучение профессиям; 3 научное исследование и обучение новых людей науке [5]. Модернизация неизбежно ставит перед университетом новую задачу, которую современное университетское сообщество называет «третьей миссией университета». Сам термин появился в 90-е годы, сравнительно давно, но до сих пор нет единства в понимании сути этого термина. Распространено представление о «третьей миссии университета» как о «совокупности услуг, ... служащих на благо общества» [3]. Но эти услуги могут трактоваться как внедрение новых технологий в научно-образовательную деятельность университета, как становление и развитие предпринимательского университета, как участие университетов в социальных, экологических и т.д. государственных проектах. В отечественной литературе все чаще появляется мысль о том, что перечисленные идеи – это слишком узкое понимание «третьей миссии университета». Так, например, в работах видных исследователей философии образования в Сибири Н.В. Головкин, Е.А. Рузанкиной, О.В. Зиневич прослеживается мысль, что под «третьей миссией университета» стоит понимать «выполнение университетом своей основной общественно значимой функции – научить мыслить самостоятельно и показать важность рационального критического рассуждения» [2]. Если сравнивать «третью миссию университета» с основной (уже упомянутой «преподавать и передавать культуру»), то принципиальное различие, это, скорее, наличие неких инновационных

технологий обучения. Не факт, что от этого должно измениться содержание образования. Скорее, его презентация даже не обучающимся, а обществу, которое хочет верить в то, что университет служит как отдельной личности, так и всему государству в целом. Большинство теоретиков сходятся во мнении, что в России отсутствует традиция понимания социальной миссии университета, что идею надо разяснять, дополнять, определять приоритеты, создавать подробную стратегию, что потребует проведения серьезных научных исследований, обмена мнениями и опытом на конференциях разного уровня. Пока идет теоретическая дискуссия каждый университет в состоянии начать собственную трансформацию в университет нового типа, скорректировав свои задачи. Конечно, уже существуют рекомендации, методы оценки перспектив развития конкретных университетов.

Рассмотрим, например, систему, разработанную европейскими экспертами и позволяющую определять принадлежность к третьей миссии [3], система содержит восемь направлений измерений. Условно их можно разделить на три более крупные группы: к первой относятся критерии, отражающие основные функции любого университета – исследовательская деятельность и обучение профессии (человеческие ресурсы и интеллектуальная собственность), ко второй причислим задачи, связанные с коммерческой деятельностью (коммерциализация результатов научных исследований, контракты с производством), в третьей группе критерии, связанные с социальной жизнью региона (контракты с государственными учреждениями, участие в процессе принятия политических решений, вовлеченность в социально-культурную жизнь, результаты трансфера знаний в общество). Отечественная традиция использовать при создании официальных документов абстрактные формулировки, предельные обобщения и «высокий слог» не позволит нам найти точного отражения «европейских» критериев в миссии российского университета.

Отечественные исследователи предлагают нам принципы трансформации университета, сформулированные более понятным для нас языком [6]. Их также можно условно разделить на три группы: в первой группе окажутся: развитие инновационного образования с использованием междисциплинарных, проблемно- и проектно-ориентированных технологий и создание системы элитной подготовки специалистов на базе научных школ, т.е. наука и профессия. Вторая группа: интеграция научной образовательной и инновационной

деятельности в университете, создание учебно-научных центров по приоритетным направлениям развития науки и техники, развитие взаимодействия университета с внешней средой, что можно трактовать как включение коммерции в систему образования. Третья группа: формирование корпоративной культуры университета и совершенствование системы управления университетом, что вполне можно считать аналогом включенности в социальную жизнь региона. По большому счету, европейские критерии и отечественные принципы совпадают, но найти следы формулировок российских исследователей будет проще в документах местных университетов.

В качестве примера рассмотрим деятельность Хакасского государственного университета, не саму деятельность, конечно, а намерения, отраженные в миссии университета. Именно в миссии конкретного университета можно увидеть отражение не только его способности выполнять общие для всех классических университетов функции, но и готовности взаимодействовать с местным сообществом, а также основные идеи самоуправления, т.е. специфику университета. Итак, мы условно разделили критерии соответствия «социальной миссии университета» на три группы, проанализируем, как они отражаются в миссии ХГУ им. Н.Ф. Катанова и определим, стремится ли наш университет в современное модернизированное общество.

Первая группа критериев, несомненно, отражена в миссии любого образовательного учреждения, эта функция университета была ему свойственна с самого начала и, очевидно, сохранится в будущем. Сразу же, в первых строках миссии ХГУ обязуется: «развивать образование и науку в интересах Российского общества и государства, Республики Хакасия для воспитания творческих, социально ответственных, духовных, высокообразованных и предприимчивых граждан России, востребованных в регионе и стране, и конкурентоспособных за рубежом в целях роста свободы, благосостояния, культуры и безопасности нашего народа», а также «формировать готовность выпускника к профессиональной мобильности, непрерывному профессиональному и нравственному совершенствованию и росту в течение всей жизни на основе исторического опыта российского и зарубежного образования». Позже эти функции конкретизируются: «постоянно улучшать качество образовательного процесса», «повышать уровень качества сотрудников», «совершенствовать основные образовательные программы». Эта группа критериев представлена в миссии наиболее подробно. Проблему может вызвать отсутствие формулировок,

связанных с интеллектуальной собственностью, единственное, мы можем считать таковой следующее направление: «разработка принципов и методов мотивации сотрудников вуза для перехода на системные позиции обеспечения качества образовательных услуг, научных разработок и технологий управления».

Есть в миссии упоминания о коммерциализации результатов работы университета, например: «вовлечение обучающихся, научно-педагогических работников вуза, представителей и объединений работодателей в формирование содержания профессионального образования и оценку его качества» или «постоянно вести самооценку возможностей и достигнутых результатов по удовлетворению требований заинтересованных сторон (патронов и потребителей)». Третья группа, характеризующая отношение к жизни региона, также представлена, хотя не очень явно словами: «обеспечение подготовки кадров для всех сфер социальной, политической, экономической и производственной жизни региона».

Очевиден факт, что для Хакасского госуниверситета основной задачей является образование и профессия, эти задачи сформулированы предельно точно, вплоть до перечисления самых важных специальностей и конкретных мер по улучшению этой стороны. На втором месте стоит наука, она упоминается часто, но без конкретизации, а при перечислении результатов только один раз - между образовательной и административной деятельностью. Уделено внимание коммерческой деятельности университета, на уровне изучения рынка труда и прогнозов его потребностей, а также создания объединения работодателей.

Проблема возникает с собственно «социальной миссией». В тексте социальная жизнь упоминается только при перечислении всех сфер жизни региона, попыток выступать в качестве экспертов в политической жизни не заметно. Стоит отметить такой принцип, как формирование корпоративной культуры, он нашел свое отражение в миссии университета в виде «формирования имиджа» и «информирования общественности о результатах своей деятельности, планах и инновациях».

Что мы видим, детально разобрав миссию конкретного университета? Конечно, все три группы критериев в миссии присутствуют. Особенно спасает положение результат работы всего коллектива, прогнозируемый самой миссией: «рост авторитета и финансовой привлекательности университета для потребителей и инвесторов на региональном, российском и международном рынках

образовательных услуг, интеллектуального труда и научной продукции». Здесь, правда, опять нет социальной миссии. Оправданием этому могут служить документы, положенные в основу миссии ХГУ, это в основном федеральные законы, доктрины, директивы и стандарты.

Анализ перспектив одного университета на примере его соответствия инновационному университету показал, что региональный вуз имеет возможность пройти свой путь от учреждения обучения к структуре инновационного типа, но для этого нужны изменения в понимании самой идеи университета.

### Литература

1. Гавров С.Н. Модернизация во имя империи: социокультурные аспекты модернизационных процессов в России. М., 2004. 352 с
2. Головкин Н.В., Рузанкина Е.А., Зиневич О.В. «Третья миссия» университета и проект общественного понимания науки: доклад Бодмера // Философия образования, № 6 (57), 2014. – С. 77 – 92.
3. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1, 2013, [электронный ресурс] DOI: 10.15393/j5.art.2013.1949 <http://ИИ21.petsu.ru/journal/article.php?id=1949> (дата обращения 08.08.2016)
4. Миссия Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова [электронный ресурс] - <http://www.khsu.ru/main/structure/administrative/upravlenie-kachestva-obrazovaniya/> (дата обращения 08.08.2016)
5. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета/ Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М.Н. Голубевой; ред. Перевода А.М. Корбут; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2005. – 104 с.
6. Панькова Н.М. Миссия университета в современных концепциях высшего университетского образования // Известия Томского политехнического университета. 2008. Т. 312. № 6. – С. 185-189
7. Тихонова Н.Е. Социокультурная модернизация в России (опыт эмпирического анализа) // Общественные науки и современность.– 2008. – № 2. – С. 5-23.

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: МИССИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ

**Т.В. Бернюкевич, Е.Ю. Захарова**

Забайкальский государственный университет

[bernyukevich@inbox.ru](mailto:bernyukevich@inbox.ru)

Для того чтобы понять и оценить процессы, происходящие в современном отечественном высшем образовании, необходимо определить их социокультурный контекст, выявить исторические традиции и тенденции сегодняшнего дня. Следует учитывать и национальное своеобразие высшего образования. Как отмечает В.С. Диев, «... образование и наука по своей сути имеют интернациональный характер, но в каждой стране присутствует и национальная специфика. Государственность, всесословность и фундаментальность высшего образования – вот принципы, на которых традиционно строилась и развивалась система высшего образования России». [2, с. 32]

Прежде чем обратиться к миссии современных университетов вообще и к миссии региональных университетов в частности, следует вспомнить о классических представлениях об университетах и их социальной роли. Так, в статье О.В. Перфильевой отмечается, что традиционными (классическими) функциями университетов являются следующие:

- обучения и воспитания;
- развития науки и объединения научных областей знания в рамках деятельности университета;
- интеграции научно-исследовательского сообщества и вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность;
- формирования социального слоя интеллигенции для сохранения духовной и идеологической составляющей общества;
- отбора одаренных и талантливых личностей;
- коммуникативная функция духовной жизни;
- функция удовлетворения образовательных потребностей граждан. [4, с. 480]

Важно отметить, что, являясь отражением политических, социально-экономических и культурных условий, классические теории университетов подходят к пониманию социальной роли и места университета особым образом.

При этом отмечается, что все вышеназванные функции касаются вопросов развития личности, воспитательных аспектов, нравственных

основ общества, даже в случае рассмотрения исследовательской деятельности университета. В центре традиционной университетской жизни – талантливая личность и её потенциал, в том числе и социальный, но не общественные потребности как таковые. [4, с. 480] По мнению Перфильевой, «важной характеристикой современного университета в настоящее время является его ориентированность вовне через рефлексию на происходящие социальные изменения посредством глубокой интеграции в жизнь социальных общностей и общества в целом». [4, с. 480]

В настоящее время актуализируется мнение об университетах как факторах позитивных изменений социально-экономического развития регионов, это влияние университетов связывают с кадровой политикой регионов и её экономической обусловленностью, особенностями регионального социокультурного пространства, связями университетов с региональными сообществами, в том числе властью.

Наличие этой роли университетов в региональном пространстве обусловило и так называемую миссию региональных университетов, обычно находящую выражение в программных документах вуза. К примеру, миссия может быть такой: «ЗабГУ видит себя современным конкурентоспособным вузом Байкальского региона России, обеспечивающим получение высшего и дополнительного профессионального образования, соответствующего мировым стандартам качеств образования». [3, с. 2]

Как известно, современная модель высшего профессионального образования постсоветской России включает три уровня кластеров: федеральный, федерально-региональный и региональный. С этими уровнями соотносятся соответствующие цели и задачи. Если процесс создания федеральных университетов можно считать завершенным, то по-иному обстоит дело с региональными. В настоящее время определяется группа так называемых «опорных» региональных вузов, именно на это направлен приказ Минобрнауки России № 811 от 7 августа 2015 г. «О проведении конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования за счет средств федерального бюджета в 2016-2018 годах». Целью данного конкурса является «отбор проектов Программ развития, направленных на формирование опорных университетов в целях социально-экономического развития субъектов Российской Федерации». [5, с. 4] Следует заметить, что

данный проект направлен не только на повышение роли и значимости региональных вузов в социально-экономическом развитии регионов, но интенсификации процессов объединения университетов в регионах России, поскольку, согласно требованиям этого Проекта, «к участию в конкурсе допускается Заявитель, принявший решение о реорганизации путем присоединения к нему одной или нескольких образовательных организаций, расположенных в том же муниципальном образовании Российской Федерации». К участию в Программе могут быть допущены и вузы, уже находящиеся в процессе подобной интеграции, однако дата приказа о реорганизации должна быть не ранее 1 июня 2015 г. В начале 2016 г. Министерство образования России определило первые опорными региональными университетами. Следует отметить, что в этот список попали университеты крупных городов: Самары, Омска, Уфы, Воронежа и Волгограда. Бесспорно, что в этих регионах не только вузы, имеющие потенциал для повышения своей роли в экономике региона, но и сам регион либо имеет развитую экономику, либо у него есть для этого реальные возможности.

При этом получение статуса опорного регионального университета оказывается весьма важным для судьбы вузов: «Наконец пришло время обратить внимание на опорные региональные вузы, которые не только готовят кадры для региональных экономик, но и развивают науку, культуру, выполняют воспитательную и, в конце концов, политическую функции. Именно создание опорных региональных вузов и стало одной из важнейших задач, поставленных перед нами сегодня. Эти вузы будут иметь полный университетский функционал – диссертационные советы, докторантуру, аспирантуру, магистратуру, специалитет, бакалавриат». [1]

Безусловно, у каждого регионального вуза есть свои особенности, недостатки и преимущества, причем это связано не только с динамикой внутренней университетской жизни, но и в значительной мере с социально-экономической ситуацией в регионе и даже с его географическим расположением. К примеру, у университетов, которые располагаются в приграничных регионах, таких как Забайкалье, тенденции развития обусловлены, в том числе, и его ролью в трансграничной зоне Россия-Китай-Монголия. Это определяет как особенности международной и учебной деятельности вуза (к примеру, наличие студентов из КНР и Монголии), так и ряд направлений научных исследований (в социальных и гуманитарных науках – это различные аспекты трансграничья, вопросы

взаимодействия культур, востоковедение и т.п.). Эти специфические черты рассматриваются как потенциал и играют значительную роль в определении стратегии развития вуза и его задач, таких как «участие в формировании трансграничного научно-образовательного кластера (Россия, Китай, Монголия)». [3, с. 20] При этом, однако, отмечается необходимость «реалистичности» целей, зависящей в значительной степени от финансирования подобных программ. В качестве общих «угроз» развития Забайкальского государственного университета называются: 1) демографическая ситуация в Забайкальском крае; 2) отток абитуриентов в другие регионы РФ; 3) малое число производственных предприятий в Забайкальском крае, являющихся базами для внедрения научных прикладных исследований и экспериментальных разработок, трудоустройства выпускников; 4) экономическая ситуация в России и Забайкальском крае. И это, на наш взгляд, объективная характеристика существующих проблем. Одним из главных преимуществ данного вуза определяется «монополия на региональном рынке образовательных услуг», также в качестве ресурсов положительных внешних возможностей (кроме трансграничного расположения) отмечается «сочетание на территории Забайкальского края большого числа месторождений полезных ископаемых, горнодобывающих предприятий и развитие на их базе отраслей экономики: горнодобывающей промышленности, энергетики, транспорта, взаимосвязанных с основными приоритетными направлениями развития науки, технологий и техники в РФ, определенными Президентом РФ». [3, с. 28]

Как известно, в настоящее время в России для анализа деятельности учебных заведений используется ряд критериальных показателей. Значительное влияние на такой показатель эффективности университета, как качество бюджетного приема, оказывают: социально-экономическое развитие региона, проблемы российской региональной политики и дифференциация качества жизни населения по регионам. Автор статьи «Географический анализ промежуточных итогов модернизации профессионального образования России: пространственный аспект качества приема» А.А. Томских на основе обстоятельного анализа факторов изменений качества бюджетного приёма с 2011 по 2015 гг. приходит к убедительному выводу, что качество бюджетного приёма в вузы не всегда связано с качеством деятельности самих региональных университетов, многие из которых имеют хорошую материально-техническую базу и высококвалифицированный профессорско-

преподавательский состав. Этот важный критериальный показатель вуза на самом деле показывает «разницу между регионами-“лидерами” и регионами-“аутсайдерами”» и поэтому «без комплексного подхода к развитию слабо освоенных зон Сибири и Дальнего Востока и депрессивных регионов Юга и Кавказа решить проблему невозможно». [6, с. 20]

На наш взгляд, этот вывод касается не только данного конкретного критериального показателя эффективности российских вузов, но и в целом реалий существования и развития региональных университетов.

### Литература

1. Дальновидное объединение: Ректор ЗабГУ о грядущем реформировании вузов. Режим доступа <https://www.chita.ru/articles/79333/>

2. Диев В.С. Исторический контекст управленческих решений в российской науке и высшей школе // Высшее образование в России. – 2014. – № 7. – С. 31–36.

3. Отчет о результатах самообследования деятельности ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет» по состоянию на 1 апреля 2015. – С. 28. Режим доступа: [http://zabgu.ru/files/html\\_document/pdf\\_files/fixed/Otchyot\\_2014/Otchet\\_o\\_samoobsledovanii\\_2015\\_v\\_annotirovannom\\_formate.pdf](http://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Otchyot_2014/Otchet_o_samoobsledovanii_2015_v_annotirovannom_formate.pdf)

4. Перфильева О.В. Университеты и региональное развитие: теоретический анализ и методология исследования // Известия Саратовского университета. Серия «Экономика. Управление. Право», 2014. Т. 14, вып. 3. – С. 480.

5. Положение о порядке проведения конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования за счет средств федерального бюджета в 2016-2018 годах. Режим доступа [http://xn--b1agajcc1abgakngoqbh6l.xn--p1ai/fin-polozhenie\\_o\\_konkursnom\\_otbore.pdf](http://xn--b1agajcc1abgakngoqbh6l.xn--p1ai/fin-polozhenie_o_konkursnom_otbore.pdf)

6. Томских А.А. Географический анализ промежуточных итогов модернизации профессионального образования России: пространственный аспект качества приема // Вестник ЗабГУ. 2016. Т. 22. № 3. – С. 10-20.

# РЕФОРМАЦИОННЫЙ СДВИГ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИДЕЯ ТРЕТЬЕЙ МИССИИ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ

Т.И. Грицкевич

Кемеровский государственный университет

taigree @yandex.ru

После открытой лекции 17 октября 2014г в Университете ИТМО профессора Стэнфордского университета Генри Ицковица на тему «Стимулирование стартапов в предпринимательском университете: StartX и парадоксы успехов в Стэнфорде» в университетских кругах стала чаще звучать идея «третьей миссии» университетов, ставшей вектором модели реформирования содержаний образовательных программ. Согласно его концепции университеты всегда являются движущей силой и источником процессов формирования нового знания, а третья миссия университета проявляется в создании предпринимательской структуры ВУЗ-трансфер инновации-бизнес.

Мархл М., Паусист А. определили сущность данной миссии как новую стратегию, основанную на действиях в трех различных направлениях: непрерывное (продолженное) образование; трансфер технологий и развитие инноваций, вовлеченность университетов в социальную жизнь, при этом поставив акцент в концепции «третьей миссии» на понятии «совокупность специфических услуг, основанных на действиях и возможностях, служащих для блага общества»[4, с. 2].

В работе приведена разработанная PRIME OUE Project система, позволяющая выявлять принадлежность университета к реализации третьей миссии. В этой системе количественный показатель эффективности исполнения университетом третьей миссии выражен в росте

- оформленных патентов, авторских прав и коммерциализации исследований;

- заключенных контрактов с предприятиями, с учетом их влияния на экономику (крупный, средний и малый бизнес) и доли университета в общих ресурсах;

- контракты с государственными учреждениями по исследованию проблем социальной сферы;

- вовлеченность университета в социально-культурную жизнь города и региона, открытость трансфера знаний в общество.

Акцент реформирования университетского образования на развитии исследовательских компетенций, профессиональных навыков в изменяющихся программах федерального образовательного стандарта (от первого до третьего с плюсом или четвертого поколения) сформировал новую тенденцию «качества образования в университете».

Как отметил Сафронов Р.О., обучение и исследование в университетах подвержено сегодня необратимым изменениям. Университетам отводится новая социально-экономическая роль центров экономического роста, иницирующего «вторую академическую революцию» благодаря партнерскому взаимодействию с промышленными предприятиями, государственными структурами и обществом [5, с. 202]. Создание системы развития фундаментальных исследований с одновременным внедрением разработок в производство через понимание функции «трансфера технологий» возлагает на современные отечественные ВУЗы новые требования. По сути они направлены на обяывание преподавателей сместить цели с главной функции обучения студентов на функцию исследования, направленного на привлечения инвестора (фонда, министерства обороны или российского бизнеса).

Сегодня уже недостаточно традиционных функций университета по обучению и исследованию, отметила Балмасова Т.А, современные вызовы предъявляют новые требования к уровню подготовки специалистов и функциям университетов по подготовке специалистов гуманитарного профиля. Институционализированный обмен между высшей школой и обществом посредством участия университета как социального института или отдельных его членов в социальных и общественных экологических и экономических проектах региона [1, с. 38]. Именно такие новые функции университета, заданные концепцией третьей миссии затронули сущностное «гуманистическое ядро» идеи университета – бескорыстного служения обществу.

Согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации» [3], Правительством была сформулирована стратегическая цель перевода российской экономики с инерционного энергосырьевого на инновационный путь развития. Переход на инновационный путь развития предполагает существенные изменения в самих механизмах экономического роста. Планируется рост инновационных малых и средних предприятий на 40-50%, а доли инновационной продукции в выпуске всей промышленной продукции должна увеличиться до 35%.

Но не многим простым гражданам известно, что источником формирования идейных основ Концепции послужил опыт Томской области как территории инновационного развития. Создание Концепции осуществлялось без учета анализа проблем создания цикла воспроизводства инноваций учеными и практиками. Сама ситуация формирования инновационного кластера экономики Томской области не настолько успешна, чтобы её можно было без аналитики экспертов запускать по всей стране.

Чтобы российская экономика внедряла инновационные разработки, необходимо воссоздание всего цикла воспроизводства инноваций. Затраты в круге воспроизводства инноваций независимо от типа экономики распределяются примерно следующим образом:

-фундаментальные исследования и разработки забирают условно 1 рубль;

-прикладные разработки и создание опытных образцов забирают условно 10 рублей;

-конструирование, создание и оптимизация технологий, вывод на рынок нового продукта забирают условно 100 рублей.

Для того чтобы разрушить к примеру инновационный сектор экономики США лучше всего ликвидировать венчурные фонды, которые финансируют университетские лаборатории и выделяют рисковый капитал (вкладывая который можно не получить ожидаемый результат) на экономически перспективные прикладные разработки. Первый элемент круга воспроизводства инноваций присутствует всегда. Это ученые, для которых наука и исследования суть их жизни вне материального обеспечения. Третий элемент представлен крупными фирмами, которые имеют свои собственные исследовательские лаборатории, для которых инновации это путь к созданию конкурентноспособного продукта на рынке. Но даже из опыта таких развитых стран как США, Германия, Япония мы видим, что лидерами здесь становятся фирмы, работающие в сфере автомобилестроения, машиностроения, IT-технологий, газонефтедобычи.

Сегодня в экономике России нет ни второго, ни третьего элементов круга воспроизводства инноваций. За годы реформирования экономики были ликвидированы и прикладная наука и крупные фирмы, создающие высокотехнологичную продукцию. Сформировать весь инновационный кластер экономики в ситуации отсутствия основных субъектов инновационного процесса в экономике невозможно при помощи идеи создания студенческих инновационных

бизнес-инкубаторов при университетах. А задачу поиска инвестора (третьего элемента) полностью переложили на плечи вуза [2]

Несмотря на идущую реформу образования, создание технопарков и инновационной инфраструктуры, сделать это трудно по многим причинам. Во-первых, в ситуации современного экономического кризиса, экономии бюджетных средств произошло сокращение преподавательского состава и увеличение средней учебной часовой нагрузки, выполняемой преподавателем. Отсюда времени для исследований практически у многих преподавателей нет. По той же причине экономии бюджетных средств, произошло сокращение общей учебной аудиторной нагрузки студента (специалист обучался 5 лет, а бакалавр обучается 4 года), из них треть часов отведена на самостоятельную работу студентов, которая зачастую не реализуется, а преподавателю не выделены часы на её проверку. Отсюда образованность современного бакалавра хуже, чем специалиста, получившего диплом 15 лет назад.

Во-вторых, научные исследования по кандидатским и докторским диссертациям чаще имеют фундаментальный характер, не интересны инвесторам. В-третьих, университет заставляют идти к предприятиям, а не наоборот. Предприятия в силу экономических проблем чаще сами решают технологические задачи, поскольку университет не имеет возможности это сделать. Причиной современного разрыва является непривлекательность совмещения специалистов-производственников с преподаванием мастер-классов в курсе магистратуры из-за низкой оплаты преподавателей. Поэтому университету приходится по формальным признакам показывать связь бизнеса и науки.

В-четвертых, мотивация производства к сотрудничеству с университетом прямо зависит от показателей прибыли. Выделяя грант, денежные средства на исследование бизнесмен понимает, что большая часть из них идет на зарплату преподавателей, при этом 30% от них обязательные отчисления от ФОТ, и 13% составляет НДФЛ. Даже при софинансировании университетом (министерством образования, фондами) на 50/50 исследовательских прикладных проектов не каждое предприятие готово выступить инвестором в прямой потере 43% от вложенных средств, а преподаватель, занятый в современном образовательном процессе с 36-40 часами нагрузки в неделю не может гарантировать исследовательский результат. Очевидно, что реализация третьей миссии университета в современной России для региональных вузов становится проблемой, ведущей к падению рейтинга, а для национальных исследовательских

университетов вызовом к оптимизации стратегии развития прикладных образовательных программ.

### **Литература**

1. Балмасова Т. А. Третья миссия университета в условиях модернизации российского образования// Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. LV междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2015 С.36-41.

2. Зинченко В.И., Минакова Н.Н. Коммерциализация научных разработок (теория и региональная практика)/ В.И.Зинченко, Н.Н. Минакова – Томск: Изд-во НТЛ., 2005. – 484с.

3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации – МЭРТ РФ, Март 2008.

4. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1. – 2013. [Электронный ресурс] URL: <http://i1121.petrso.ru/journal/article.php?id=1949> (дата обращения 30.07.2016)

5. Сафронов Р.О. Предпринимательский университет как воплощение «Третьей миссии» университета: часть I. «Третья миссия» и «Предпринимательский университет»: история понятий // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2013. №3. Том 2. С.197-204.

### **ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА: ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ ХАКАССКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА ИМ. Н.Ф. КАТАНОВА)\***

**Ю.М. Аксютин**

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова  
[aksutum@mail.ru](mailto:aksutum@mail.ru)

Актуальность анализа особенностей функционирования организационной культуры современных региональных российских университетов обусловлена рядом причин. Во-первых, это

---

\* Исследование выполнено в рамках гранта Президента РФ (МК-6746.2015.6).

формирование сети имеющих серьезную государственную поддержку федеральных университетов, что в условиях значительного повышения мобильности современных абитуриентов, стремящихся получить образование в престижных вузах, делает необходимым обращение региональных вузов к ранее почти не задействованным ресурсам повышения привлекательности, в частности – организационной культуре университета. Во-вторых, несмотря на усиливающийся в последние годы интерес специалистов и администрации к проблемам функционирования вузовской организационной культуры, серьезные исследования, подкрепленные эмпирическими данными и учитывающие специфику региональных российских вузов, все еще высоко дефицитны.

В таком контексте выявление феноменологических характеристик и оценка ресурсного потенциала организационной культуры российских региональных университетов, на примере ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова» (далее – ХГУ), представляется весьма актуальным как в академическом, так и практическом плане.

Предварим характеристику особенностей функционирования организационной культуры ХГУ им. Н. Ф. Катанова некоторыми замечаниями понятийно-категориального плана. В частности отметим, что имеющиеся определения понятия «организационная культура» в массе своей и сегодня опираются на работы классиков социологической и философской мысли, которые далеко не однозначно трактовали его содержание. Например, Э. Дюркгейм сформулировал максимально широкое определение содержания понятия «организационная культура», понимая под ней «тип культуры общества, переживающего трансформацию коммунальных социальных сетей в бюрократизированные организации» [2, с. 57], тогда как М. Вебер сужал его содержание до «объекта индивидуальной и групповой идентичности» [1, с. 231]. Не углубляясь в разбор достоинств и недостатков имеющихся подходов и определений, отметим, что наиболее релевантным целям нашего исследования является понимание организационной культуры конкретного вуза как системы ценностей и норм поведения, конструируемых руководством организации и дополненных системой связей, формирующихся самостоятельно субъектами взаимодействия (администрации, сотрудников и обучающихся вуза). В таком контексте система ценностей рассматривается как своеобразное «ядро» организационной культуры, детерминирующее специфику ее

внешнего выражения (символы, ритуалы, нормативные акты и пр.). В самом общем виде структура организационной культуры включает два компонента: ценностно-нормативный (ценностные установки и «сценарии» деятельности) и репрезентативный (внешние атрибуты вуза, официальные документы).

Ориентируясь на приведенную выше структуру организационной культуры, обратимся к анализу ценностно-нормативной составляющей организационной культуры ХГУ, включающей декларируемые и реальные ценности и ценностные ориентации. Анализ нормативных документов ХГУ позволил выявить перечень декларируемых ценностей организации, включающий ценности: компетентности, профессионализма, ответственности, самооценности высшего образования, любви к профессии, взаимопомощи, академической культуры, престижа университета, терпимости и уважения к культурным и расово-этническим особенностям. В соответствии с широко применяемой методикой определения типа организационной культуры К. Камерона – Р. Куинна, приведенный перечень декларируемых ценностей свидетельствует о стремлении администрации ХГУ к формированию организационной культуры «рыночного типа», характеризующейся наличием установок на сильные позиции университета, конкурентоспособность, профессиональную компетентность и ответственность [3, с. 69-79]. В то же время перечень реальных ценностей и ценностных ориентаций сотрудников ХГУ, выявленный посредством анализа результатов социологических опросов [4], свидетельствует о наличии определенного противоречия между декларируемыми и реальными ценностями субъектов организационной культуры вуза. Первые позиции в иерархии ценностей профессорско-преподавательского состава заняли: общение, интеллектуальность деятельности, творчество, профессионализм, материально-финансовая стабильность, а в качестве основных преимуществ работы в ХГУ респонденты отмечали благоприятный психологический климат и возможность неформального общения. Иными словами, анализ результатов опросов свидетельствует о функционировании в университете организационной культуры с преобладанием черт «кланового» (соучастие, высокая степень сплоченности коллектива, традиции и т. д.) и отчасти «адхократического» типа (ценности творчества). Базовые ценности «рыночного» типа организационной культуры (профессиональная компетентность, ответственность) занимают в

выявленной опросом иерархии ценностей субъектов организационной культуры лишь четвертую позицию.

Обращаясь к анализу репрезентативной составляющей организационной культуры ХГУ, отметим значимость реализуемых ей функций. Символы и ритуалы, миссия, стратегия и идеология университета выполняют роль механизма закрепления и периодической актуализации в общественном сознании базовых ценностей организации, выступают объектом индивидуальной и групповой идентификации сотрудников и студентов, формализуют и стандартизируют поведенческие реакции. Анализ репрезентативной составляющей организационной культуры, на наш взгляд, логично будет начать с характеристики символов университета: фирменного знака, девиза, ритуалов и церемоний.

Современный «фирменный знак» университета (появился в 2007 г.) представляет собой аббревиатуру из трех букв зеленого цвета «ХГУ» (зеленый – цвет изобилия) и расшифровывающей надписи: «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова». Над первой буквой «Х» расположен факел – принятый символ знания. Фирменный знак ХГУ, очевидно, призван визуализировать ценности: знания, классического образования и государственного статуса, а упоминание имени Н. Ф. Катанова (известного хакасского тюрколога), по-видимому, выполняет функцию подчеркивания региональной принадлежности университета. Следует отметить, что фирменный знак, эмблема или герб классического университета, как правило, содержат девиз – словесную формулу, выражающую базовые ценности организации. В нашем случае обнаружить официальный девиз ХГУ не удалось, что позволяет сделать предположение об отсутствии целенаправленной работы по концептуализации семиотического пространства организационной культуры со стороны администрации вуза.

Средствами периодической визуализации ценностей и целей университета, помимо официальных символов, являются церемонии, ритуалы и вузовские традиции. Несмотря на относительную молодость вуза, в Хакасском государственном университете успели устояться традиции проведения научных форумов, посвящения первокурсников, организации конкурсов и конференций с использованием официальной символики вуза. В целом, формирование устойчивого ритуально-церемониального пространства университета происходит при серьезной поддержке администрации университета.

Официальные нормативные документы (Устав, Правила внутреннего распорядка), содержащие миссию, цели и принципы профессиональной деятельности ХГУ, также выступают важным элементом репрезентативной компоненты организационной культуры, декларируя ценности: образования, научного познания, патриотизма, ответственности и творчества [5]. В частности, миссия ХГУ закрепляет не только официальную цель: «служение человечеству, забота о процветании регионального социума», но и постулирует тесную связь между университетом, республикой и регионом: «развитие науки, инновационной многопрофильной подготовки социально ответственных, духовных, высокообразованных, предприимчивых, конкурентоспособных и востребованных кадров для Республики Хакасия и Южной Сибири» [6].

Подводя итоги исследования организационной культуры регионального вуза, коим является ХГУ им. Н. Ф. Катанова, можно сделать следующие выводы. Во-первых, ресурс повышения конкурентной привлекательности ХГУ посредством развития компонентов организационной культуры администрацией вуза в значительной степени еще недооценен и ограничивается декларацией целей и ценностей, периодическими коллективными действиями ритуально-церемониального характера. Значимые в плане консолидации, коллективной и групповой идентификации ресурсы (символы, девиз организации) задействованы, как нам представляется, недостаточно. Во-вторых, как это следует из анализа корреляции декларируемых и реальных ценностей, сохраняется ситуация конфликта между целями руководства вуза по формированию рыночного типа организационной культуры ХГУ и реально функционирующей организационной культурой кланово-адхократического типа.

## Литература

1. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
2. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод и назначение. М.: Директмедиа, 2007. 357 с.
3. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб: Питер, 2001. 320 с.
4. Аналитический отчет по опросам внутренних и внешних потребителей ХГУ им. Н.Ф. Катанова за 2014 - 2016 гг. Абакан, 2016. 89 с.

5. Устав и Правила внутреннего распорядка ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова» URL: <http://khsu.ru> (дата обращения: 26.05.2015).

6. Среднесрочная программа стратегического развития ХГУ им. Н. Ф. Катанова. URL: <http://khsu.ru> (дата обращения: 26.05.2015).

## **УЧАСТИЕ НАУЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И УНИВЕРСИТЕТОВ В ПРОЕКТАХ ПУБЛИЧНО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ\***

**А.Б. Дидикин**

Института философии и права СО РАН  
Новосибирский государственный университет

В современных дискуссиях о стимулировании инновационной деятельности и коммерциализации научных разработок в научных институтах и университетах основной акцент делается на формировании и эксплуатации объектов инновационной инфраструктуры. Как правило, во взаимоотношениях между вузами, технопарковыми структурами и институтами развития используется исключительно бюджетное финансирование, получение которого нередко связано со значительными трудностями, не говоря уже о том, что оценить эффективность научного проекта для бизнеса в условиях жесткого бюджетного контроля практически невозможно.

В 2009 г. с принятием поправок в федеральный закон «О науке...» у научных учреждений и университетов появилась возможность создания малых инновационных компаний с внесением в их уставной капитал прошедших экономическую оценку объектов интеллектуальной собственности [1, с. 26-27]. Однако на практике такая модель взаимодействия с бизнесом себя не оправдала, малые инновационные компании оказались плохо адаптированными к рынку технологий, существенно зависели от привлекаемых бюджетных средств, и в конечном итоге действовали номинально. Альтернативой такому подходу стало создание в 2010 году Инновационного центра

---

\* Материал подготовлен при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-03-00437 «Реформируемая наука. Институциональные и социальные последствия реформы академической науки в России».

«Сколково», и соответствующих подобному подходу инновационных структур в регионах, среди которых наибольшую популярность в последние годы получили инновационные кластеры [2, с. 25-35; 3, с. 78-82]. В отличие от дорогостоящих проектов построения технопарков кластеры направлены на реализацию реальных конкурентных преимуществ субъектов инновационного процесса в регионе, но при всех попытках комплексного формирования кластеров как сетей взаимодействия потребителей и поставщиков инновационной продукции остается ключевой вопрос – как при существующих бюджетных ограничениях привлечь частный капитал в инновационные проекты вузов и научных организаций, и каким образом университетскому сообществу «встраиваться» в предпринимательскую деятельность компаний, которые могут быть созданы вокруг университетов и научных организаций.

Одной из таких концептуальных моделей являются проекты, реализованные на основе публично-частного партнерства (далее - ПЧП). В терминологии Всемирного банка это такие проекты, которые могут быть направлены как на строительство, так и на управление инфраструктурой на основе соглашения между публичным и частным партнерами [4]. При реализации такого долгосрочного проекта привлекаются как частные инвестиции, так и публичные гарантии о неизменности «правил игры» в соглашении, что позволяет окупить вложения на этапе управления построенным объектом [5]. Принятый в России в 2015 г. федеральный закон использует для таких соглашений несколько иную терминологию – «государственно-частное партнерство», «муниципально-частное партнерство», но их суть от этого не меняется, поскольку речь идет именно о неконцессионных формах партнерства, когда построенный объект может быть передан частному партнеру для управления и извлечения прибыли, либо сохранен за публичным партнером [6].

Главная цель публичного партнера – привлечь частный капитал в строительство объектов инфраструктуры, и в перспективе либо передать объект в собственность частному партнеру, либо взимать плату за пользование инфраструктурой. При этом круг субъектов, частных партнеров, ограничивается законом. Следует отметить, что уже на данном этапе необходим ряд оговорок по поводу участия университетов и научных организаций в проектах ПЧП, ведь публичным партнером, дающим разрешение руководству вуза или научного учреждения, будет выступать федеральный собственник имущества – Правительство РФ. Тем самым такое руководство будет

выступать посредником при заключении и согласовании проекта ПЧП, с обоснованием рисков и объема необходимых инвестиций в проект. И несмотря на все сложности, эффект от реализации проекта ПЧП может быть гораздо более весомым, чем от формального создания при вузе или научной организации малой инновационной компании, в том числе в статусе резидента технопарковой структуры.

Частный партнер как юридическое лицо в такой модели выступает не только инвестором, но и выгодоприоритетателем, поскольку получает доступ и возможность управления инфраструктурой вуза, генерирующей инновации. В качестве примера востребованности такой модели могут быть проекты Национальной технологической инициативы, в основе которых – научные разработки крупных университетов и научных лабораторий [7]. В законе сделана оговорка, что частным партнером не может выступать международная компания, кроме случаев создания совместной с российским юридически лицом проектной компании для реализации проекта ПЧП.

Объекты соглашений о ПЧП на основе перечня, установленного законом, могут по существу способствовать построению объектов социальной и инженерной инфраструктуры в академгородках и университетских кампусах, расширяя доступность для бизнеса инновационных разработок, а для сотрудников учреждений – качественные социальные услуги и технические возможности (например, доступа к медицинской помощи).

При этом цели соглашения о публично-частном партнерстве будут направлены на строительство имущественного комплекса для государственных нужд, что соответствует уставным целям и университетов и научных организаций. В то же время и частный партнер имеет возможность не безвозмездно, а на взаимовыгодных условиях длительное время сотрудничать с научной организацией и вузом.

Таким образом, публично-частное партнерство на уровне детально проработанных соглашений между университетами, научными учреждениями и предпринимательским сообществом может выступать эффективным инструментом поиска и привлечения частного капитала в образовательную и инновационную среду в тех случаях, когда государство ограничивает бюджетное финансирование. Такие проекты будут востребованы и в том случае, если университеты в форме автономных учреждений нацелены на расширение предпринимательской и инновационной деятельности.

## Литература

1. Дидикин А.Б. Правовое регулирование инновационной деятельности в России. – Новосибирск, Омега Принт, 2014.
2. Дидикин А.Б., Кружкова С.В. Право и инновации. Новеллы и противоречия правовой модели инновационного центра «Сколково» // Свободная мысль. – 2010. - №11. – С. 25-35;
3. Дидикин А.Б. Экономико-правовые проблемы формирования промышленных кластеров в России // Модернизация российского общества: вчера, сегодня, завтра. Сб. докладов и статей. – Омск, ОГМУ, 2015. – С. 78-82;
4. Маховикова Г.А., Ефимова Н.Ф. Государственно-частное партнерство: зарубежный опыт и российские реалии. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2013.
5. Емельянов Ю.С. Государственно-частное партнерство в инновационной сфере: зарубежный и российский опыт. – М., 2012.
6. Федеральный закон от 13.07.2015 «Об основах государственно-частного партнерства, муниципально-частного партнерства и о внесении изменений в законодательные акты РФ» URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения – 30.06.2016);
7. Постановление Правительства РФ от 24.10.2015 №1141 «О порядке разработки, утверждения и реализации планов мероприятий («дорожных карт») Национальной технологической инициативы» URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения – 30.06.2016).

## ДИССЕРТАЦИОННЫЙ ДИСПУТ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ

**Е.В. Робустова**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
[robusta22@list.ru](mailto:robusta22@list.ru)

В России исторически сложилось, что именно университеты формируют образ и идеал национальной науки. Университетская жизнь всемерно олицетворяет институт науки в его общественном бытии. Научная деятельность университетов призвана удовлетворить

интеллектуальные запросы общества и государства. В истории отечественного образования и науки обращает на себя внимание зависимость университетского уклада от государственных установлений, в отличие от западноевропейской практики, восходящей к независимым университетским центрам. В то же время нельзя не отметить выраженный демократический характер многих академических традиций, одной из которых является диссертационный диспут как публичная форма защиты магистерской и докторской диссертаций, свидетельствующая о принятии передовых европейских начинаний.

Практика проведения диссертационных диспутов зародилась в средневековой Европе в рамках богословского схоластического знания, в дальнейшем распространившись так же и на светскую ученость. В Новое время она была заимствована российской системой научной аттестации.

Процедура проведения диссертационного диспута сложилась в отечественной системе научной аттестации к началу XIX столетия. Положение о диссертационном диспуте содержалось уже в первом акте, законодательно закрепившем правила присуждения ученых степеней на территории Российской империи в Уставе Дерптского университета от 1803 г. С этого времени «защитение» диссертационных работ стали проводить публично, «под контролем просвещенной общественности», когда оценку уровня научной элиты могли давать не только чиновники от просвещения, но и сами граждане, что объяснялось, с одной стороны, стремлением преградить доступ в научное сообщество людей посредственных, с другой – обезопасить талантливых ученых от произвола университетской администрации, поскольку публичность защиты в спорных случаях спасала диссертанта от предвзятого мнения со стороны недоброжелательно настроенных в его адрес коллег и, тем самым, ограничивая субъективный фактор в оценке уровня представленного труда.

Таким образом, практика научной аттестации с самого начала формировалась в России на принципах гласности и контроля «снизу».

Гласное обсуждение выносимых к защите работ поднимало статус университета в общественном мнении, свидетельствуя об объективности оценки степени компетентности носителей высшего образования в стране.

К началу XX века диссертационный диспут становится характерным явлением академической жизни, являя собой, по

определению Питирима Сорокина, ярчайшую демонстрацию интеллектуальных возможностей, «когда зрелые и компетентные умы, сомкнувшиеся в совместном поиске истины, обнаруживали глубочайшее знание предмета, мудрость, юмор, логику и блестящую оригинальность мысли» (2, С. 72).

Общий настрой на характер обсуждения задавался в прессе. Газеты заблаговременно сообщали от имени университетской администрации о дате защиты, а пресса в той или иной форме обеспечивала общественный резонанс выносимой к обсуждению научной концепции.

Исход диспута надолго запоминался. По его окончании печатные издания помещали информацию об итогах обсуждения, тем самым свидетельствуя о гласности защиты и утверждая авторитет науки в общественном сознании.

Проведение диссертационных диспутов укрепляло место университетских городов на политической карте России, упрочивало связь науки и общественной практики. Присутствие посторонней публики оживляло диспут, хотя при этом нередко уводило от заявленной темы, переключая внимание на волнующие социальные проблемы, вследствие чего вполне реальным становилось нарушение академического порядка в стенах храма науки, превращавшегося сторонниками различных социальных теорий в арену политической борьбы, когда защита диссертации становилась настоящим ристалищем идеологов противоборствующих концепций, пытавшихся превратить научные дебаты в открытую общественную акцию. Поэтому политическая позиция диссертанта могла оказаться принципиальной для степени успеха представляемого им академического труда. Бывали случаи, когда приверженцы той или иной социальной теории не получали большинства голосов в пользу защиты серьезной научной работы лишь потому, что аудитория не разделяла общественных взглядов исследователя.

Таким образом, отнюдь не всегда диссертационные диспуты являли собой апофеоз научной мысли, поскольку присутствие на них посторонней публики могло превратить академическое мероприятие в фарс. Это объяснялось тем, что нередко аудиторию участников дебатов составляли отнюдь не только специалисты в области рассматриваемой проблемы. О традиционном социальном составе «зрительного зала» можно судить по воспоминаниям очевидцев «защищений» диссертаций будущими маститыми учёными. Так, по свидетельству одного из присутствующих на защите магистерской

диссертации В. О. Ключевского «Жития святых как исторический источник», на нее пришли кроме студентов и профессоров Московского университета «...и другие ученые, а также чиновники, офицеры, коммерсанты и даже раскольники. Заметно было особое множество дам» (2, С. 164).

Когда публика была слабо подготовлена в отношении предмета обсуждения, всё внимание обращая на остроумие и находчивость диссертанта, тогда определяющую роль в диспуте начинали играть факторы, собственно к науке отношения не имеющие, такие как манера держаться, внешние данные и тому подобное.

Но чаще всего именно научная обоснованность и новизна диссертации являлась первым условием успешного «защитения». Ведь достойно держаться перед аудиторией кабинетные ученые умели не все. «Известно, что ученые, и именно настоящие, серьезные, привыкшие критически относиться к собственным мыслям, отличаются застенчивостью, которая при публичном появлении может совершенно связать язык» (4, С. 14). Это учитывалось. При этом были прецеденты, когда именно благодаря продуманному выступлению, удачному парированию докладчика на вопросы аудитории, пусть даже и «методом софистики», явно слабая диссертация получала утверждение. Не зря термин «защита» встречается также и в адвокатской практике.

И все же в большинстве случаев диссертационный диспут повышал ответственность ученого сообщества за научное и нравственное качество результатов исследовательской работы. Вне зависимости от исхода он всегда оказывался настоящим университетским праздником, энергетический заряд которого передавался присутствующим, побуждая их на собственные достижения в науке. Это было особенно важно в деле рекрутирования научной элиты из рядов студенчества. Именно студенты являлись самыми активными и живыми слушателями на подобных мероприятиях. Становясь участниками серьезных научных дебатов, они убеждались в высоком назначении науки, ориентируясь в своем обучении на тот уровень требований, который предъявлялся к «ученому достоинству». Всё это обеспечивало сохранение и непрерывное воспроизведение научного потенциала страны, демократизировало социальный состав академической элиты, обеспечивая свежее пополнение.

Диссертационный диспут представлял собой общественно значимое мероприятие, являющееся важным показателем уровня университетской науки. Он не имел решающего значения при

утверждении диссертации, следовательно, смысл его организации был в ином. Через проведение научных диспутов университетская наука могла формировать ценностные ориентиры времени. Приветствуя в своих стенах «постороннюю публику», университеты утверждали в России демократическую традицию народного просвещения. В культуре университетских городов, таких как Москва, Санкт-Петербург, Казань, Харьков, Дерпт, Вильно и других университетская жизнь задавала тон общественному сознанию. С момента своего учреждения университетская система просвещения была призвана стать осью интеллектуальной жизни, всемерно способствуя общественному прогрессу, подавая науку и образование в широком социокультурном контексте.

На протяжении всей истории просвещения в России задачей университетской науки виделось как приращение знания, так и воспитание и образование общества. Наука становилась фактором социальных изменений и улучшения качества жизни. Она не только была способна влиять на содержание обыденного сознания, но и по-новому формировала свойственные ему структуры рассуждений, устанавливая и обосновывая ценностный подход к миру и собственную культурную роль.

Через участие широкой общественности в научных диссертационных диспутах университетское образование поднимало обыденное сознание до уровня научного мышления, задавая ценностные ориентации социальному институту науки, которые сохранились и поныне.

Из всех общественных мероприятий, организуемых в монархический период по инициативе университетов для связи с общественностью, диссертационный диспут оказался наиболее жизнеспособным, что позволило в последующем сохранить идею его проведения. Она была заимствована советской, затем российской системой аттестации научных кадров страны.

В Постановлении Правительства Российской Федерации «О порядке присуждения ученых степеней» подчеркивается, что защита диссертации должна носить характер научной дискуссии и проходить в обстановке требовательности, принципиальности и соблюдения научной этики» (1, п. 30). Эти установки, воспринимающиеся сегодня как само собой разумеющиеся, формировались в отечественной системе научной аттестации многие десятилетия, постепенно вплетая в научное знание социальные и нравственные ориентиры и укрепляя его место в сознании общества.

## Литература

1. Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 № 842 (ред. от 21.04.2016) «О порядке присуждения ученых степеней». URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102167993&rdk=&backlink=1> [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_152458/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152458/)
2. Нечкина М. В. Василий Осипович Ключевский. История жизни и творчества. Москва : Наука, 1974.
3. Сорокин П. Долгий путь. Сыктывкар, 1991.
4. Шершеневич Г. Ф. О порядке приобретения ученых степеней. Казань, 1897.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГРОФИЦИРОВАННЫХ СИСТЕМ КАК МЕХАНИЗМ БРЕНДИРОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТА

**А.И. Евдокимов**

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
[aievdokimov@gmail.com](mailto:aievdokimov@gmail.com)

Стремительные темпы развития средств массовой коммуникации и информационных технологий диктуют свои условия различным социальным институтам, функционирующим в реалиях окружающей нас действительности. Сфера образования в этом процессе занимает дихотомическую позицию, с одной стороны, являясь инициатором и двигателем создания новых информационных продуктов, коммуникативных площадок, кросс-дисциплинарных интерактивных сервисов и других видов IT инноваций, с другой стороны, их активным пользователем и потребителем. Это позволяет добиваться максимальной вовлеченности в процесс на всем цикле его работы (от появления идеи до создания готового продукта), комплексного анализа каждого из этапов работы, своевременной корректировки недоработок и подготовки наиболее оптимальных условий для тестирования и проверки реализованных идей. А одним из основных исследовательских полигонов становится университет.

В данной работе хотелось бы затронуть с одной стороны, тему привлечения абитуриентов в университет с помощью информационных технологий и игрофицированных систем в

Сибирском федеральном округе, а с другой, продемонстрировать возможность использования этих систем для регионального и образовательного брендинга.

Феномен «игрофикации» (или «геймификации»; «gamification» – в английском варианте) ворвался в пространство информационных технологий в начале XXI века. Его появление было связано с распространением сети Интернет и ростом популярности онлайн-игр, однако в течение нескольких лет игрофикация проникла во многие другие сферы, в том числе маркетинг, менеджмент, социальное проектирование и образование.

В работах российских исследователей термин «игрофикация» начинает активно использоваться с 2012 года и изучение данного феномена сегодня является востребованным во многих направлениях, в том числе, социальных и гуманитарных исследований. Например, Олейник Ю.П. определяет его так: «Игрофикация – это не игра и не набор игр, а общая игровая оболочка целенаправленного процесса. Результатом и целью внедрения такой игровой оболочки в жизнь является не просто повышение мотивации людей, а изменение системного поведения человека, группы людей, некой части или общества в целом» [2, с. 37].

В основе любой игрофицированной системы лежит три блока элементов: динамики, механики и компоненты. Динамики создают структуру или нарратив всего игрового процесса, связывают ее части единой линией или идеей, выстраивают рамки допустимого и недопустимого, определяют коммуникативное пространство действий участников. Механики определяют, каким именно образом, будет происходить игровой процесс, какие виды действий и интеракций приведут участников к конечной цели. Наконец, к компонентам игрофицированной системы относятся все ее составляющие, как единичные несвязанные элементы: графические оболочки и текстовое наполнение; очки, баллы, рейтинги и турнирные таблицы; маркеры прогресса игрока и развития определенных умений; отдельные уровни и задания, направленные на развитие определенных областей знаний и умений игроков; и даже социальные связи, с помощью которых система рекрутирует новых участников.

В сфере образования игрофикация наиболее ярко показала себя вместе с появлением платформ открытого онлайн-образования, таких как «Coursera» (coursera.org), «Открытое образование» (openedu.ru), «Лекториум» (lektorium.tv) и других. Прохождение курсов лекций построено по всем канонам игрофицированной системы и каждый

слушатель, начиная обучение по выбранному курсу, вступает на «путь героя», получает баллы, осуществляет прогресс, открывает новые задания, улучшает свои навыки и умения, а в конце его ждет награда в виде сертификата о пройденном курсе.

Таким образом, «задача игрофикационного обучения состоит не в том, чтобы стимулировать познавательную деятельность обучаемого с помощью различных электронных средств, а в том, чтобы использовать игровые платформы как технологический ресурс для развития умений учиться» [1, с. 417].

В ходе подготовки данной работы, нами были изучены некоторые успешные проекты университетов Сибири по привлечению абитуриентов, в которых применялись методы игрофикации.

В качестве первого примера использования достижений информационных технологий и игрофицированных систем был рассмотрен проект Сибирского федерального университета - Конкурс «Самый умный абитуриент Сибири». Конкурс состоит из трех заочных и одного очного этапа, в которых абитуриентам нужно показать как фактические знания, так и применить нестандартное мышление и творческий подход. Сам конкурс включает в себя стандартные составляющие игрофицированной системы: динамики, механики и компоненты, - но все они используются на довольно простом уровне организации. Игровой нарратив представляет собой серию вопросов «все обо всем», механика заочных туров ограничивается соревнованием по схеме «вопрос-ответ», в качестве компонентов используется классическая система баллов, рейтинга и призов.

Первоначально конкурс проводился совместно с газетой «Комсомольская правда», поэтому задания размещались на страницах газет, но позднее обзавелся интерактивной оболочкой, которая позволила значительно расширить спектр сложности и разнообразности заданий. Конкурс проводится с 2012 года и показателем его успешности служит как ежегодное увеличение участников, так и призового фонда.

Важно отметить, что помимо общеобразовательной специфики конкурса, в нем присутствует и краеведческий блок, который знакомит участников с интересными периодами развития города Красноярска и Красноярского края, уникальными природными и культурными объектами, великими людьми и знаменательными событиями. Это позволяет участникам конкурса, помимо знакомства с университетом (СФУ), получить представление о городе и регионе, в

котором они проведут несколько лет своей жизни, почувствовать сопричастность с его прошлым и настоящим.

Конкурс «Самый умный абитуриент Сибири» в данном случае, помимо своей основной задачи по рекрутированию талантливых абитуриентов в СФУ, работает и на имидж Красноярского края, создавая информационное поле о том, что «самые умные абитуриенты Сибири будут учиться в Красноярске».

Вторым примером является проект Томского политехнического университета – студенческая игра для абитуриентов JOIN.TPU. Авторы игры предлагают за 2 месяца узнать абитуриентам все о студенчестве и выиграть зарубежную стажировку или повышенную стипендию в случае поступления в университет.

Данный проект является наиболее показательным примером использования методов игрофикации в образовании в России. В качестве динамики используется симулятор жизни студента (от момента подачи документов в ВУЗ до выпускных экзаменов на 4-м курсе бакалавриата), который включает в себя как образовательную составляющую (посещение занятий), так и досуг и развлечения (вечеринки, хобби). Игровой процесс представляет себя просмотр видео, снятых от первого лица, что позволяет добиться максимальной самоидентификации участника игры с героем. Механики игры очень разнообразны, помимо стандартных тестов и решений заданий, включают в себя социальную составляющую (посредством социальных сетей), нелинейные и альтернативные варианты прохождения заданий, кооперативную работу. Компоненты данной игрофицированной системы также отличаются глубиной и многогранностью. Например, зарабатываемые баллы разделены на три типа: интеллект, находчивость и популярность, - получение которых зависит от манеры игры участника.

JOIN.TPU представляется не просто интересным игровым симулятором, но и серьезным имиджевым проектом Томского политехнического университета. За два года существования проекта в нем приняло участие более 40000 человек. Обилие видеоконтента с одной стороны позволяет продемонстрировать преимущества технологической и лабораторной базы университета, возможности и потенциал которых доступны будущим студентам, а с другой, обилие внеучебных активностей в стенах университета и на улицах города. Сама интерактивная платформа является уникальным информационным продуктом, который наглядно демонстрирует

профессиональный уровень, который студенты могут достичь, получив диплом ТПУ.

Помимо того, что игра знакомит абитуриентов со студенчеством и преимуществами обучения в ТПУ, она является хорошим примером рекламы города Томска. Игровая вселенная наполнена не просто достопримечательностями города, а скорее показывает среду, в которой комфортно учиться, работать и жить.

Одной из важнейших проблем местных рынков труда и образования Юга Сибири является постоянный отток самых перспективных выпускников школ и колледжей в крупные экономические, образовательные и культурные центры западной части России (Москва, Санкт-Петербург) и Сибири (Красноярск, Новосибирск, Томск, Кемерово). В результате, учебные заведения Хакасии теряют абитуриентов, а республика – наиболее активную и одаренную часть молодежи. В этих условиях приоритетной задачей для руководства и сотрудников Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова становится перепозиционирование университета на рынке образовательных услуг Юга Сибири, формирование положительно имиджа с целью привлечения новых абитуриентов из числа одаренных и социально-активных детей Хакасии и Юга Сибири.

Таким образом, использование игрофицированных интерактивных систем является механизмом, который поможет ХГУ им. Катанова зарекомендовать себя в качестве регионального бренда в сфере высшего образования и добиться улучшения качественного состава абитуриентов.

## Литература

1. Гаенкова И.В., Бессмертный А.М. Игрофикация как технологический ресурс для организации познавательной деятельности студентов // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19. № 2. С. 414-428.

2. Олейник Ю.П. Игрофикация образования в сетевом обществе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2014. № 4. С. 34-39 (37).

## **ОПОРНЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В Г. ОМСКЕ: ВЫЗОВ ИЛИ ВОЗМОЖНОСТЬ?**

**П.Л. Зайцев**

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
[zaitsevpl@rambler.ru](mailto:zaitsevpl@rambler.ru)

Дискуссия об опорных вузах проходит сегодня достаточно оживленная, особенно в региональных СМИ. Причина кроется не только в шансах на дополнительное финансирование, которым могут воспользоваться университеты, обойденные ранее реализуемыми программами. Цель конкурса, обозначенная на сайте Министерства образования и науки Российской Федерации "является отбор проектов Программ развития, направленных на формирование опорных университетов в целях социально-экономического развития субъектов Российской Федерации" (<http://опорныйуниверситет.рф/about>) Опорный университет - это университет региональный, вписанный в специфику территории на которой он находится, что обеспечивает устойчивый отклик городских сообществ. Попробуем актуализировать глобальный вызов, ответом на который может стать такой университет.

Очевидным вызовом для регионов представляется то, что студенты и выпускники ВУЗов пройдя адаптацию к неолиберальной экономической модели, проводниками которой являются международные экономические организации МВФ, ВТО, ВБ, становятся носителями ее идеологии. Отсутствие обязательств перед собой со стороны конкретного работодателя (которого они никогда не видели и не знали сколько еще сотрудников на него работают - следствие удаленной, временной, частичной занятости), они проецируют на собственный регион, не чувствуют себя обязанными кому-то еще. Они живут здесь и сейчас, принятая ими стратегия саморазвития не предполагает отложенного эффекта. Их интересует прямое денежное вознаграждение и они не собираются развивать ничего кроме себя, им свойственно пренебрежение к исторической памяти, сопричастности местной традиции, преемственности поколений. В их случае традиция не работает, гибкость и адаптируемость достигаются так раз при помощи отказа от традиции. Ресурсы региона – экономические, образовательные, культурные воспринимаются молодежью как естественный ресурс саморазвития, который надлежит использовать, а не возобновлять. Слоган «покинуть Омск» набирающий популярность в сети последние полтора года,

распространяется благодаря активности молодых людей получивших в Омске высшее образование и использующих региональных ресурс для получения необходимого для выхода на общероссийский рынок труда набора компетенций. Примером здесь может служить омская школа дизайна, которая известна как омская школа дизайна за пределами региона благодаря своим ученикам, но которая не представлена в регионе на уровне артефактов как-то преобразовавших, изменивших облик региона.

Говоря о необходимости образования не только технических, но и гуманитарных опорных университетов в регионах, пусть через призму омской социо-культурной ситуации, необходимо отметить их возможную роль в преодолении негативных последствий распространения гибкой формы занятости в области формирования креативного класса. То, что процесс формирования креативного класса не стоит игнорировать ни обществу, ни власти - ясно уже потому, что оформление нового социального класса не может не затрагивать их совокупных интересов. Тем более, что реализуемый сегодня сценарий может быть оценен как российский вариант мирового прекариата, в термине Гая Стэндинга, потребляющий интеллектуальные ресурсы региона только для собственных нужд. Остановить этот процесс невозможно, еще Николас Луман утверждал, что ни одно общество сегодня не может "герметизировать" свои границы, помешать сравнению внешних и внутренних условий. Однако можно создать собственный, локальный тренд, привлекательный на фоне глобальной коммуникации. Пусть не для всех. Единственный агент способный в регионе заложить собственный вектор развития креативной молодежи - университет. Креативную экономику отличает довольно высокая монетизация, однако технические специальности и, соответственно, технические опорные ВУЗы в регионах не решают проблему, даже серьезные вложения, равные вложениям в национально-исследовательские центры не научат молодежь коммуницировать, продвигать решения на гибком рынке (технологическое образование - технологично, завязано на техпроцессе, а потому не антропоразмерно). Технические инновации возникают на базе фундаментальной науки и нуждаются не только в разработке, но и продвижении. Наиболее эффективен командный принцип продвижения, для него нужны гуманитарии. Гуманитарии – носители глобальной идеологии, включенные в глобальное сетевое общество (М. Кастельс) или прекариат (Г. Стэндинг) создавшие себя сами в процессе самообразования с помощью глобальных

образовательных платформ по большей части бесполезны в продвижении регионального продукта. Специфика региона им не знакома и неинтересна. Городские кочевники как явление, это не хорошо и не плохо. Молодежь возвращенная глобальным рынком и стремящаяся найти для себя искомое место используя преимущества нестандартных форм занятости – реальность сегодняшнего дня. Вызов региону представляет не наличие в нем данного слоя молодых специалистов, а отсутствие других. Необходим компенсаторный механизм, работающий не только с технологией, но и с людьми, не только с будущим, но и с прошлым. Герман Люббе в работе "В ногу со временем" таким механизмом представляются повседневные жизненные миры и такие специальных практиках как музеи, архивы, библиотеки. Мы предлагаем, как и его предшественник по школе, Иоахим Риттер, обратить внимание на университеты. Гуманитарное университетское образование среда определенно иная, позволяющая сочетать глобальные тренды и региональные возможности, выращивающая и сохраняющая собственные школы, способные породить собственные идеи. Обеспечивать становление креативной молодежи идущей от решения региональных задач, готовой к трансферту на глобальный рынок уникальных технологий рожденных из региональной специфики. Устанавливать межпоколенную связь научных школ, связь между прошлым города и его будущим.

## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СЕЛЬСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ОБУЧЕНИЮ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

**Е.И. Заседателева**

Институт философии и права СО РАН  
[e.zasedatel@mail.ru](mailto:e.zasedatel@mail.ru)

Начало обучения в университете – новый жизненный этап в жизни молодого человека. К этому моменту молодой человек должен определиться с планами на будущее и выбрать профессию, которой он хотел бы обучиться, и в которой он планирует работать в будущем.

Далеко не каждый вчерашний школьник в 17-18 лет знает, чем он хотел бы заниматься в будущем. Выпускника может привлекать большое количество профессий и он может не знать, какую из них выбрать и по каким критериям. Также абитуриент может выбрать ту

профессию, в которой он не сможет в дальнейшем работать из-за ряда личностных особенностей, хотя учеба по этой специальности будет ему нравиться и доставлять удовольствие. Выбор будущей профессии зависит от множества факторов: тех предметов, которые нравятся выпускнику, его возможностей, знаний и склонностей. Обучение в профильном классе или поступление в университет после колледжа могут как облегчить выбор профессии, так и окончательно запутать абитуриента в случае, если он твердо знает, что по определенному ряду профессий ему совершенно не хочется обучаться. Так же возможны случаи, когда выпускник не представляет, какую профессию хочет выбрать и поступает наугад, за компанию, по родительской воле или туда, куда позволяют баллы ЕГЭ пройти на бюджет.

Все те же проблемы характерны и для сельской молодежи, которая приезжает в город для учебы в университете. Однако когда абитуриент или уже новоиспеченный студент приезжает в город, он сталкивается с рядом проблем, от которых «городские» студенты, обычно, избавлены.

Первая из проблем, которая встает перед студентом, приехавшим из сельской местности или другого города, это проблема проживания. Если в университете есть общежитие и туда можно без проблем заселиться, это облегчает жизнь студента. Однако в некоторых университетах количество мест в общежитиях и количество желающих туда попасть значительно отличается. Например, студенты, поступившие на платную форму обучения, могут не получить место в общежитии, или студентам из ближнего пригорода (таких как Чик, Искитим, Мошково Новосибирской области) может быть предложено ездить каждый день на учебу в университет. И студент должен решить, будет ли он ездить каждый день на учебу и тратить много времени на дорогу, либо становится необходимым поиск жилья в городе, что влечет за собой дополнительные расходы.

Следующий вопрос, который должен решить для себя студент из сельской местности, это материальный вопрос. Далеко не все родители могут помогать материально, иногда, из-за отсутствия денег, помощь может быть только продукцией подсобного хозяйства: овощи, фрукты, мясомолочные продукты. И студент, к примеру, не получающий социальную стипендию, понимает, что должен устраиваться на работу. Это может приводить к тому, что при выборе между работой и учебой студент выбирает работу, по этой причине пропускает занятия и от этого страдает качество обучения. Если

студент излишне углубляется в работу и пропускает очень большое количество занятий, у него могут возникнуть проблемы с выходом на сессию, допуском до нее и сдачей зачетов и экзаменов.

Еще одна проблема, которая характерна не только для сельской молодежи, но и для городской, это вопрос оплаты обучения, особенно, если материальное положение родителей не позволяет оплачивать учебу на платном отделении.

Если студент поступает на платную форму обучения и родительский бюджет не позволяет оплачивать учебу, молодому человеку приходится устраиваться на работу, чтобы оплачивать свое обучение. По этой причине он может пропускать занятия или недостаточно уделять время самоподготовке, отчего будет страдать качество получаемых знаний и ухудшаться процесс капитализации знаний.

Во время учебы могут присоединяться такие проблемы, как разочарование от будущей профессии, осознание того, что это не то, чему хотелось бы учиться. Особенно часто это может быть в тех случаях, когда будущая профессия была выбрана наобум, или по воле родителей, или если человек поступил туда, куда позволили ему это сделать результаты ЕГЭ. Эта ситуация может как пройти со временем, так и со временем усугубляться и приводить к тому, что студент решит перепоступать на следующий год либо переводиться на другую специальность.

Одной из проблем может быть то, что абитуриент в свое время выбрал себе профессию не по силам и ему тяжело учиться. Это может быть вызвано как и изначально низким уровнем знаний, полученных в школе, так и тем, что выбранная профессия довольно сложна для изучения и требует не только хорошей базы знаний, что не всегда возможно приобрести во время обучения в условиях села, но и определенного склада ума и черт характера. Одним из вариантов выхода из этой ситуации может быть перевод в другое учебное заведение или на другую специальность.

Адаптация к жизни в общежитии тоже может проходить тяжело. Это зависит и от условий проживания, и от склада характера и индивидуальных особенностей студента, и от мотивации к учебе и планов на будущее. Если студент никак не может приспособиться к новой обстановке, выходом может стать либо переход на заочное обучение либо съем квартиры, что опять же повлечет за собой финансовые траты.

Жизнь в общежитии, может быть совершенно непривычной для студента. Например, если студент больше склонен к интроверсии, любит тишину и покой, то наличие в комнате двух-трех соседей по комнате, пусть даже и тихих, может причинять ему неудобства. Если же соседи – полная его противоположность и никак не получается найти общий язык, адаптация может протекать еще тяжелее. И смена комнаты и соседей далеко не всегда может исправить ситуацию, так как все может снова стать приблизительно так же, если не хуже. Кроме того, например, шум в коридорах или соседних комнатах совершенно не зависит от обитателей какой-либо определенной комнаты и предотвратить его может быть невозможно даже в том случае, если все жильцы комнаты сумели договориться и найти общий язык во время проживания.

Студенту, отделившемуся от родителей, придется самостоятельно планировать свой бюджет, налаживать быт: приготовление пищи, стирка может быть для него совершенно новым занятием, отвлекающим от других сфер адаптации и даже мешающих учебе. Если девушка может быть в более выигрышном положении, так как большинство из них к 17-18 годам умеют хоть немного готовить, то у юношей адаптация к новым бытовым условиям может протекать тяжелее.

Если адаптация к новой жизни не проходит успешно, может возникнуть вопрос, не правильнее ли будет перейти на заочную форму обучения. Однако в ряде случаев это может быть невозможно, так как не во всех университетах есть заочная форма обучения и не по всем специальностям она возможна в принципе. Поэтому студент должен будет решить, что ему приоритетнее, обучение именно в этом учебном заведении и именно на этой специальности, либо возможность обучаться заочно. Также заочная форма обучения предполагает направленность на самостоятельное изучение материала и лишь небольшую часть обзорных лекций и по этой причине может страдать качество обучения, если студент ставит своей целью сдать экзамен, а не освоить программу и получить знания. В сельской местности может быть нехватка литературы по специальности, информации может быть крайне мало, и студенту придется ездить в библиотеку в город или пользоваться интернетом, что на селе тоже может быть весьма затруднительно. Также на очной форме обучения у студента есть больше перспектив, например, в дальнейшем остаться на работу там, где проходит практика, принимать участие в общественной жизни университета, заниматься наукой, выступать на конференциях,

что весьма затруднительно для студента заочной формы обучения. Однако, и студент заочной формы обучения, при желании, может участвовать в различных мероприятиях, проводимых университетом, проводить исследования и писать научные статьи с последующим выступлением на конференциях.

Студент, приехавший на учебу из сельской местности, может скучать по прежней жизни и своим родным и близким. Если его место жительства находится довольно далеко от места учебы, то домой он может попасть только на каникулы, что может доставлять дополнительные неудобства и моральные переживания. Также дорога домой может быть слишком дорога, чтобы студент ездил туда, например, раз в месяц. Студенты, приехавшие на учебу, к примеру, из отдаленных районов Крайнего Севера могут вообще приезжать домой только на летние каникулы, так как дорога домой будет и долгой и затратной, и материально затратной.

После университета уже выпускник встает перед выбором, возвращаться обратно или оставаться в городе. По некоторым профессиям трудоустройство на селе заведомо невозможно и абитуриент еще на этапе поступления должен понимать, что по окончании обучения он должен будет либо остаться в городе, если планируется работать по специальности, либо вернуться домой и работать не по специальности. Так же, если студент во время учебы уже нашел себе место для работы по специальности, ему может быть жаль бросать место работы и искать все заново уже в своем родном городе или поселке.

Если иногородним студентам будет оказана помощь в адаптации к новым для них условиям, то этот процесс может пройти легче. К примеру, если студент устроится на подработку по специальности, это будет для него и легче, и полезнее для будущей карьеры и может помогать во время учебы.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблемы адаптации сельской молодежи к обучению в университете несколько схожи с проблемами адаптации городской молодежи, однако, имеют ряд специфических особенностей. Из них можно выделить адаптацию к кардинально изменившейся жизни и адаптацию к проживанию в общежитии. Иногда к ним присоединяется необходимость трудоустройства и заработка денег. Остальные проблемы, которые могут быть актуальны для абитуриента из города, могут быть характерны и для городских абитуриентов.

## **Интеллектуальные традиции как основа инноваций**

### **ФИЛОСОФИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ XXI ВЕКА**

**В.И. Разумов**

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
[razumovi@omsu.ru](mailto:razumovi@omsu.ru)

Кризис конца XX и начала XXI в. сопровождается глубокими переменами в культуре и цивилизации. Человечество вступает в новую эпоху, которую уместно назвать Концептуальной. Ключевую роль начинают играть производство смыслов, подчиняющее другие виды деятельности, а также интеграция разнообразных по масштабам и качеству систем. Здесь рассмотрим позиции и перспективы философии в университете XXI в. с учётом двух аспектов: а) исторического, где выявляются несколько задач, решаемых философией в университетах; б) прогностического, где намечаются меры для повышения статуса философии в науке, образовании и в интеллектуальной культуре в целом.

Есть основания начать перечень задач, на решение которых ориентируется философия в университете, указанием на способность философов к генерации «вечных проблем», привлечению к их решению преподавателей и студентов разных специальностей. На этом пути философы формируют универсальную, междисциплинарную среду для научной и учебной работы (1). По мысли Р. Коллинза важная роль философии в университете, возникающая в период немецкой классической философии, заключается в поддержании уровня абстрактного мышления. В этом направлении она соотносится с математикой, но понимание математических абстракций свойственно небольшому числу преподавателей и студентов (2). Существенной особенностью философии является её укоренённость в языке. С середины XVIII в. в России укореняется практика чтения лекций по философии на русском языке. Этот опыт оказал колоссальное влияние и на развитие русского языка как языка высокой культуры. Сохранение и развитие русской

национальной философской традиции выступает важным фактором успеха геокультурной конкуренции РФ (3). В преподавании и в исследованиях по философии большое место занимает задача трансляции философами духовной и интеллектуальной истории человечества (4).

Перечисленные четыре задачи успешно решаются при условии, если университет как организация соответствует этимологии (лат. *universitas (litterarum)* «совокупность (наук)», суф. производного от *universus* «весь, общий»), т.е. насколько в нём организуется общее научно-образовательное пространство. Проблема заключается не столько в том, насколько системно излагаются отдельные дисциплины, а в том, как в университете реализуется интеграция науки, образования, проектирования в качестве деятельности по синтезу систем. К сожалению, на современные университеты распространяется тенденция фрагментации знаний и познания, влекущие за собой обособление соответствующих научных сообществ. В результате в самих университетах процессы переносов знаний и технологий затруднены, что закрывает для них в значительном числе случаев возможности становиться центрами инновационных стратегий развития.

Адекватность и прогностическая ценность представлений о месте и роли философии в университете XXI в. зависит от понимания глубины, масштабов, скорости изменений, происходящих в обществе конца XX и начала XXI в., позволяет ставить вопросы о переходе человечества в новую эпоху, что непосредственно затрагивает науку и образование как важнейшую социальную подсистему.

В истории общества выделим три эпохи, отличающиеся особенностями интеллектуальной культуры. Первая – Архаическая эпоха начинается от неолитической революции, т.е. около 8-10 тыс. лет назад. Интеллект можно охарактеризовать метафорой «мифопоэтический». Основную деятельность людей данной эпохи можно охарактеризовать как создание средств, требующихся для выживания. Формирование новой эпохи протекает в отрезке 800-200-е гг. до н.э. К. Ясперс называет данный период «осевым временем» и утверждает, что тогда были заложены духовные и интеллектуальные основы последующего развития человечества. Поскольку ведущим качеством интеллекта становится способность к доказательному рассуждению, назовём новую эпоху Рациональной. Деятельность людей этой эпохи сосредоточивается на производстве разнообразных продуктов. Вторая эпоха завершается в конце XX, начале XXI вв.

вместе с кризисом индустриального общества и его ведущего модератора – науки и образования. Общество вступило в период радикальных трансформаций, знаменующих начало третьей эпохи – Концептуальной. Ведущая характеристика новой эпохи – производство смыслов и интеграция разнообразных по масштабам и качеству систем.

Философы попадают в условия ужесточающейся конкуренции с представителями других дисциплин и отраслей культуры (искусство, наука, повседневность, религия, техника). Причём, стоит задуматься о возможных альтернативах университетам как монопольным субъектам смыслообразования и синтеза систем. Значительным вызовом для философии становится потребность в генерации нового корпуса универсальных проблем, стратегически ориентирующих интеллектуальную деятельность человечества.

Не менее важной задачей становится выделение актуальной для XXI в. предметной определённости философии, заключающейся в том, что она есть «знание о знании». Философия отличается от других наук и отраслей интеллектуальной культуры не непосредственным обращением к какому-либо предмету, а отношением, опосредованным знанием, уже имеющимся об этом предмете. Совершенно естественно философская традиция проявляла большой интерес к трансцендентальному знанию как знанию исключительно философскому, причём такому, что оказывается подосновой для всякого возможного знания и познания. При определении знания предметом философии для философов открываются возможности работы со знаниями как с важнейшим ресурсом Концептуальной эпохи. В выражении идеи конвергенции технологий аббревиатурой – NBIC наименее проработанным разделом остаются когнитивные технологии (лат. *cognitio* восприятие, познание). С учётом этимологии и складывающейся практики употребления данного термина это инновационные разработки, соединяющие процессы получения, переработки, хранения информации и знаний. В этом направлении уместно ставить вопросы о потребности создания новых интеллектуальных технологий (НИТ).

НИТ – это приёмы мышления, позволяющие оригинальным образом получать и преобразовывать знания. Они отличаются эффективным использованием ресурсов психики с подключением современных ИТ, инструментов коммуникации, гибких и быстрых технологий формирования субъектов. Для применения НИТ есть задачи. 1. Согласование формально-математических и смысло-

содержательных конструкций. 2. Дополнение технологий автоматизации вычислений автоматизацией рассуждений. 3. Поддержка стратегии интеграции знаний в пределах всей интеллектуальной культуры на основе синтеза математики, физики, философии и учитывающей работу с совершенно новыми архитектурами знаний, выражающимися преимущественно не линеаризованными текстами, а гипертекстами.

НИТ разрабатываются с установкой на синтез философии, физики, математики. Основная среда применения НИТ – междисциплинарные исследования, предусматривающие активную коммуникацию специалистов разного профиля, и средства связи, компьютеры. Субъектами познания и носителями НИТ становятся не абстрактные научные сообщества, а интеллектуальные системы, объединяющие специалистов, предметную область, задачи, когнитивные инструменты, технику. Предположим, что именно такие системы станут средой благоприятной для развития искусственного интеллекта.

Человек и общество вступают на тот участок эволюции, где ведущим препятствием для дальнейшего развития выступает их конституция. Темы трансгуманизма, трансоциальности (?!) актуализируют обсуждение гуманитарных и социальных технологий именно как комплексных инструментов, целенаправленно изменяющих человека и общество. В этой области вместе с инженерно-техническими проблемами по созданию для человека разнообразных искусственных тел, с необходимостью поднимаются классические философские темы: психофизического параллелизма, пределов человеческого разума, эволюции вида *Homo Sapiens* в целом и многие др. Возникает множество вопросов, в частности, о новых типах социальности, о новых идеалах человека и общества.

Итак, подводя итоги обсуждения места и роли философии в университетах XXI в., целесообразно сориентировать представителей данной профессии на следующих направлениях деятельности.

Философия заявляет о своей роли проводника человечества в новую – Концептуальную эпоху.

Философы работают над генерацией новых проблем, актуальных для науки и интеллектуальной культуры в целом.

Философия, определяя свой предмет «знанием о знаниях», выводит представления о знаниях на субстанциональный уровень. Реализуется переход к новому пониманию организации знания, методов его

обработки, связей знания с информацией, роли знания в культуре и в цивилизации.

Интрига заключается в том, станут ли современные университеты центрами когнитивной революции, площадками, где сосредоточивается передовой интеллект, ведутся разработки НИТ, гуманитарных и социальных технологий? Какое место займут в этих процессах философы, и как сопрягаются в будущем развитие университетов и философской профессии?

## **ЧТО ТАКОЕ ФИЛОСОФИЯ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Р.М. Трусев**

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
[roman1792@mail.ru](mailto:roman1792@mail.ru)

Главной проблемой преподавания предмета «философия» в современном образовании является то, что сама философия зачастую остается непонятой. Для огромного количества студентов нефилософских специальностей это лишь один из обязательных предметов, включенных в образовательный стандарт только ввиду претенциозной «классичности» российского университетского образования. По факту оказывается, что философия – еще одна проходная дисциплина в ряду прочих, отличающаяся тем, что не имеет решительно никакой связи с реальностью, и пригодная только к тому, чтобы сотрясать воздух аудиторий и устрашать тех, кто с ней столкнется бессчётным множеством пыльных фолиантов, наполненных «мудростью тысячелетий». Печальнее всего в этой ситуации оказывается то, что такое отношение вполне оправданно – университетский курс философии зачастую не дает студенту ничего практически значимого, инструментального. Если еще несколько десятилетий назад был какой-то стандартный набор мыслителей, известных каждому образованному человеку, и знания об отдельных направлениях можно было применить в светской беседе, то сегодня, ввиду ослабления идеологических скреп, сомнительным представляется и это.

Историко-философское наследие огромно и сейчас, когда привилегированных направлений нет, происходит «обезличивание»

философии. О тех мыслителях и школах, о которых раньше нельзя было не говорить, сегодня говорят все меньше, но на смену им не приходит никто, потому как на подробное рассмотрение отдельных философских систем попросту не хватает учебного времени. Уложить сколь-нибудь приличный курс истории философии в один или, в лучшем случае, в два семестра не представляется возможным. В результате, балансируя между, мягко говоря, скромным количеством часов и необходимостью соблюсти стандарт, дав какое-либо общее представление о философии, преподаватель зачастую вынужден ограничиваться общим описанием основных периодов. А если и звучат какие-либо имена, то все сводится к краткому изложению мыслей какого-либо более-менее известного философа и к тому, как этот философ решал какую-то важную для него проблему. Использование подобного подхода, в принципе, нормально для науки, но совершенно недопустимо для философии.

Речь здесь идет вовсе не о том, что философия не является наукой, но о том, что философия – это, в первую очередь, нечто иное в отношении к остальным формам знания, и только потом наука. Успехи постпозитивизма показали, что наука без философии невозможна, но без чего невозможна философия? И что вообще такое философия? Можно, конечно, сказать, что философия – это мировоззрение, но в первую очередь нас интересуют не все мировоззрения как таковые, но скорее его наиболее глубокая, невыразимая часть, являющаяся его чувственным ядром.

Движущей силой философии как мировоззрения всегда являлось «удивление» человека самому факту своего бытия, которое сливается в единое целое с ощущением загадочности и таинственности окружающего нас мира и может принимать форму сакральных и даже нуминозных переживаний. В различных философских и религиозных системах описываемое переживание может называться и описываться по-разному, как «экзистенция», как «присутствие», либо как акт непосредственного соприкосновения и даже слияния со смыслом, идеей, миром или Богом. «Удивление» является источником, основанием и сутью философии вообще, и философии как мировоззрения, в частности. Полагаю, что восстановление чувства «удивления» законам Мироздания и является главной целью философии.

Говоря о философии, мы обычно подразумеваем нечто дискурсивное и рациональное, однако, дискурсивность и рациональность должны пониматься не как сущность, но как средство.

Бесконечная гонка философии за истиной, результатом которой становится постановка все новых и новых вопросов, на которые нет и не может быть ответа, представляет собой то, что мы понимаем под методом философии. Посредством размышлений и обсуждений, пытаясь ответить на одни вопросы, мы ставим перед собой новые, более неприступные, и сталкиваемся с парадоксами, которые, казалось бы, окончательно разрушают наши надежды на установление какой-либо конечной истины. Однако, именно разрушение надежд на установление и выражение истины, осознание тщетности попыток найти ответы на выдвигаемые нами вопросы и разочарование в дискурсе приводят нас к решимости сделать шаг за грань общезначимого, выйти за его пределы привычного.

Таким образом, целью философии, является ни что иное, как такая перестройка собственного дискурса, которая позволит выйти за его пределы, слившись с тем «иным» к которому мы так отчаянно стремимся.

Процесс перестройки внутреннего дискурса представляет собой постоянное внесение в него правок, являющихся результатом размышлений над дискурсом внешним, представляющим собой окружающий нас мир. Неудивительно, что наиболее полезным оказывается «подглядывание» в чужие, более сложные и развитые дискурсы, которые могут содержать тот самый «кусочек кода», который позволит нам продвинуться в написании собственного. «Подглядывание» представляет собой ничто иное, как ознакомление и вникание в мировоззрение других людей. Происходить оно может как непосредственно – в результате личного общения, так и опосредованно – к примеру, посредством чтения письменных трудов.

Очевидно, что если наша главная цель – это конструирование дискурса определенной структуры, то мы не можем построить его, просто свалив в кучу случайные идеи: нам необходимо иметь представление о том, как их можно совмещать и что из этого может получиться. И лишь имея некоторый опыт конструирования отдельных блоков мировоззрения, мы можем целенаправленно искать и перестраивать под наши нужды идеи других людей. И это именно то, чем занимается философия как наука – анализ и синтез различных идей и концептов и, по возможности, разработка новых паттернов дискурсивного проектирования.

Проблема преподавания философии заключается в том, что у студентов зачастую недостаточно опыта, чтобы выделить из предложенных им идей те, которые они могли бы успешно

интегрировать в свое собственное мировоззрение. Эти идеи просто не имеют никакого отношения к их миру, не находят в нем никакого отклика и остаются просто непонятной, оторванной от жизни болтовней. И отсюда следует один простой вывод: философию нельзя преподавать как науку. По крайней мере, не тем, кто не имеет о ней никакого представления и уж точно не в виде полугодового обезличенного курса.

Более логичным было бы преподавать философию как мировоззрение. Позволить профессорам рассказать, как и откуда взялось их собственное мировоззрение, как они приходили к тем или иным умозаключениям, и в контексте каких событий у них возникали те или иные вопросы. Только рассказывая о том, как ты сам видишь мир, и что тебе близко – можно помочь другим взглянуть на мир по-своему. Тем более, что как бы нам того не хотелось, в философии нет лучших и худших школ, как нет и ни одного обязательного к ознакомлению учения или направления. Ни один текст и ни одно учение не смогут принести пользу каждому. Заученный наизусть пересказ идей Канта принесет не больше пользы, чем стихотворение, а несколько вырванных из контекста абзацев Экхарта, Аквината или Паламы могут навсегда извратить и без того искаженное представление о религии. Знание сотен традиций может не привести ни к какому результату, и в то же время всего один коан может помочь постичь дзен.

## **О ПРЕГРАДАХ ВНЕДРЕНИЮ НОВАЦИЙ**

**В.П. Сизиков**

Омский государственный университет путей сообщения  
[v\\_p\\_sizikov@mail.ru](mailto:v_p_sizikov@mail.ru)

Часто звучат заметки о дефиците новаций, в том числе при оценке работы университетов. Но так ли оно обстоит на деле? И где сосредоточены основные преграды внедрению новаций? Попробуем разобраться с этим, окунувшись в разработки автора на протяжении последних 20 лет.

Защитив в 1993 году диссертацию «Разработка методов активного управления ориентацией космических аппаратов», автор продолжил путь к выходу на адаптивное управление. И к концу 1995 года была

выявлена возможность управлять движением космического аппарата, не имея заранее известного дифференциального уравнения, описывающего это движение. При этом подходе отпадала необходимость изобретать формулы для энергий и использовать на их базе метод Лагранжа составления уравнений движения. Однако такая тема не продвинулась дальше конференций, её отклоняли в журналах и грантах, приводя разные необоснованные предлоги.

А в 1997 году состоялось выведение качественного моделирования на уровень теории динамических информационных систем (ДИС, ТДИС) с надёжной математической аксиоматикой. Стало возможным работать с системами не только на структурном, но и на функциональном уровне, который выражался в перераспределении ресурса по ДИС, представлял как обобщение Марковских процессов из математической статистики. И вновь ведущие специалисты по вероятности и статистике сочли эти разработки безотносительными к тематике вероятностей даже в перспективе.

Далее, к 2003 году ТДИС помогла вскрыть почти революционную роль конфигурации объектов при их взаимодействии, актуализировав темы и адаптивного управления, и физической геометрии. Было показано, что при отсутствии внимания к учёту конфигурации (формы) объектов теряет смысл вообще вводить физические понятия и величины, и, наоборот, многие факты, из-за которых традиционно делят физику на альтернативные зоны, на деле естественны даже в рамках классической механики при учёте конфигурации объектов. Находились простые объяснения загадочным фактам сдвига перигелия орбиты у планет, в том числе у Меркурия, и поведения в космосе тросовых систем, для выяснения чего за помощью обращались кадры из ПО «Полёт». Однако это вызвало саботаж со стороны кадров из ИМ СО РАН, а в ОФ ИМ СО РАН сорвали выступление с изложением примеров. В целом, несмотря на все старания, не удалось добиться поддержки ни от самих физиков, ни от геометров по идее физической геометрии.

А в 2005 году ТДИС помогла определиться с математическим эквивалентом понятия системы. Этот факт удалось быстро опубликовать в «Омском научном вестнике». Он открывал широкие возможности для специального изучения систем средствами логики и вычислительной математики. Казалось бы, умные господа должны радоваться расширению потенциала для их исследований за счёт систем. Но состоялось всё наоборот – оказались перекрытыми выходы на конференции, где главное слово было за ИПУ РАН и ИМ СО РАН.

С 2009 года началось применение сформированной на основе ТДИС ДИС-технологии как системной методологии нового уровня. Запустился критический пересмотр оснований науки с позиций их системности. Вслед за этим выяснилось, что кадры из НИИ отказываются признавать и учитывать системные качества у объектов, включая некую их внутреннюю жизнь.

Каждая из перечисленных 5 стадий вскрывает гигантский потенциал новаций. Более того, есть уже обоснования, а также примеры того, что без внимания к этим потенциалам нет смысла надеяться даже на адекватность традиционных подходов в науке. Эти подходы всегда будут переполнены фантазиями и неопределённостями с упреками в адрес Природы. Но, похоже, это даже радует многих кадров из НИИ, так как даёт им свободу лукавить и, тем не менее, считаться при этом передовиками истины и познания.

Таким образом, почти все понятия в современной науке не системны, что делает её лишь нагромождением хаоса и бессмыслицы. При отсутствии системности нет ориентиров для актуального развития, вместо этого забота и ответственность сосредотачиваются на дизайне под угоду неким лидерам. Многое очевидное и естественное в жизни такая наука объяснить не может, отсылая к фразе «сложная система» и предпочитая безрассудно творить своё искусство как экологический мусор. На деле сложных систем не бывает, есть лишь неадекватные подходы к пониманию и использованию их. Знаменитый тезис «практика – критерий истины» лишь маскирует безответственные деяния, включая всё больший перевод живого потенциала в робототехнику. Как-никак, но на базе такого тезиса любое выживающее существо может объявлять себя передовиком истины и разума без каких-либо наук. Здесь, пожалуй, место у людской цивилизации с неизбежностью должно располагаться далеко позади тараканов. Так что на деле многие умные величия не выдерживают даже элементарной детской критики.

Как ни привычны слова «экономическая система», «финансовая система» и т.п., на деле за этим нет здоровой системы уже из-за отсутствия условия самодостаточности. В частности, идеология конкуренции это, по сути, идеология «чёрных ящиков» в традиционных несистемных моделях процессов. А качество и благо несовместимы с быстрой прибылью в ранге хотя бы зарплата. Ведь, изготавливая надёжные, с долгим сроком выживания, вещи, скоро этих вещей хватит всем, производство их станет практически ненужным, так что придётся надолго забыть и о зарплатах. По этой же

причине медицине не выгодно, чтобы люди были вполне здоровы, и клятва Гипократа перед этим бессильна. А учёным не выгодно всерьёз и быстрее решать свои научные проблемы, отсюда и ненависть к настоящим талантам. Далее, часто говорят, что история не терпит сослагательного наклонения. Но на деле полноценная история должна, наоборот, как можно полнее развёртывать такое наклонение. Тогда актуально станет и учиться у истории. А совершенное мышление должно сочетать в себе логику, образ и осмысление, поэтому абсолютизация языка, например, английского, препятствует развитию мышления. В частности, до многих не доходит, что логика – всего лишь удел пиратства, а знаменитая теорема Гёделя – подтверждение, что на одном пиратстве актуальной жизни не построишь. Для перечисления всех выявленных причуд нужна уже целая книга. И преодолеть эти негативы можно лишь через здоровый системный подход.

Много говорят о математизации науки, хотя основная часть подходов по применению математики не эффективна, часто подменяет суть вещей. Что такое случайность? Да не более как желание выделить себя, «выпрыгнуть» из естественного обменного процесса. Вот и получается, что традиционная статистика не выдерживает системного статуса, она может лишь выдавать внешние оценки без права вмешиваться в жизнь систем. А что такое производная функции в математическом анализе при случае нескольких переменных? Да тоже лишь внешняя оценка этой функции по какому-то желанному, по сути, случайному направлению. Системный статус требует обращения с полными дифференциалами как инвариантными, натуральными характеристиками, а не с производными. Но и с оцениванием всё обстоит далеко не благополучно. Если кто-то, пошевелив ногой, вдруг подумает о расходовании на это энергии, а далее и вовсе об экономии энергии, то невольно придёт к выводу, что ногой лучше не шевелить, что лучше сразу навеки быть неким бюстом. Но именно к такому ведёт традиционный несистемный уклад науки. Оптимизация в её идеале всегда означает уничтожение, если не самой системы в целом, то, по крайней мере, гигантского потенциала её адаптивных возможностей.

Как итог, основным препятствием внедрению новаций является нежелание академических кадров и специалистов НИИ наводить системный порядок в своих разработках. И этот момент вполне может обернуться тем, что актуальные научные разработки начнут диктоваться бизнесменами, оставив НИИ на задворках жизни. Один

только потенциал номологической базы в ДИС-технологии уже достаточно велик для того, чтобы определяться с развёртыванием конкретных созидательных деяний для получения широкого круга продукции, и это вполне может оказаться в интересах и по силам бизнесменам. Явным примером такого разворота служит сформированный с использованием ДИС-технологии, прежде всего, смысловой организационно деловой игры «Инсейфинг» проект «Сибирский тракт». Вполне вероятно, что деяния с использованием ДИС-технологии со временем начнут с неизбежностью покрывать старания самих бессистемных НИИ, включая даже продукцию физико-технического содержания.

Стоит ли после таких моментов удивляться заметкам всё большей ненужности и ликвидации многих государственных НИИ? И что же тогда хорошего ждать университетам, если они находятся в прямой зависимости от таких бессистемных НИИ?

## **КАТЕГОРИАЛЬНО-СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ ТРАДИЦИЯМ КАК К ОСНОВЕ ИННОВАЦИЙ**

**А.С. Скосырева**

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
[an12sks@mail.ru](mailto:an12sks@mail.ru)

В философии науки XXI века происходит процесс переосмысления основных вопросов и проблем современного научного общества. Наука прошла два этапа развития: классический, неклассический и в данный момент находится на постнеклассической стадии эволюции. Наука зародилась и развивалась благодаря распространению методологии науки. Один из основоположников методологии Ф.Бэкон указывал на то, что открытия делались случайно, не методически [1]. Их было бы гораздо больше, если бы исследователи были вооружены правильным методом. Метод – это путь, главное средство исследования. Каждая из стадий развития науки характеризуется своими теоретико-методологическими установками, мировоззренческой картиной мира, парадигмами, проблемами и философскими вопросами.

Постнеклассическая наука является результатом накопления знаний классической и неклассической наук и донаучного периода. Одна из функций постнеклассической науки - систематизировать знания предыдущих поколений, полученные путем общественного воспроизводства. Базис материала истории науки способствует продуктивному развитию методологии науки.

Важной задачей методологии науки является ориентация на междисциплинарные исследования. Синтез естественнонаучных, технических и гуманитарных знаний – это приоритет для современной науки. Для решения какого-либо вопроса появилась необходимость в межпредметном подходе к проблематизации. Специальные и частнонаучные методы не выполняют функций, которых в большей степени требует современная наука. На смену частнонаучной методологии приходит общенаучная, возникает потребность в междисциплинарных исследованиях, обретает широкое распространение методологический плюрализм. Происходит ориентация на реальную практику научно-познавательной деятельности.

Перед современной философией науки стоит задача определения наиболее значимых проблем, которые стоят перед научным сообществом современности. Методология является инструментом исследования проблем современной науки. Методология науки представляет собой мыслительную деятельность, направленную на изучение способов преобразования человеком действительности для решения определённых задач или достижения целей. Современная действительность ставит перед философией новые проблемы. Традиционные вопросы философии приобретают новое содержание. Н.С.Розов выделил «Великие вопросы философии»[2]. Актуальность данных вопросов не подвергается сомнению, но для современного общества каждая проблема обретает новую интерпретацию. Представим список данных вопросов:

1. Проблема смысла и идеала человеческой жизни.
2. Проблема соотношения материального и идеального, бытия и мышления, чувственного и духовного, тела и души.
3. Проблема личности и общества.
4. Проблема свободы воли.
5. Проблема универсалий.
6. Проблема теодицеи.
7. Проблема обоснования знания и источника познания.
8. Проблема смысла истории.

В рамках темы данного анализа нас интересует проблема обоснования знания и источника познания(7). Методом дедукции определяем вопросы, которые лежат внутри общей проблемы. Мы ставим вопрос о том являются ли интеллектуальные традиции основой инновации. Какую роль играет интеллектуальный опыт поколений, личность ученого, его качества разума и интуиции. Так же ставится вопрос о достоверности познания, опираясь на позиции эпистемологии.

В качестве методологии анализа выступает категориально-системная методология (КСМ) В.И. Разумова, которая позволяет производить междисциплинарный анализ проблемы [3]. Одним из необходимых качеств для анализа является то, что схемы КСМ имеют характер противоречий. Доказательством положительного влияния на исследования данного свойства схем КСМ является закон единства и борьбы противоположностей. Во-первых, противоположности образуют целое. Во-вторых, согласно этому закону результатом борьбы объектов-антагонистов неизбежно является развитие. Развивая логическую цепь и исходя из определения категории «развитие» делаем вывод, что развитие – это эволюция, прогресс, который представляет собой самодвижение объекта. Прогресс в свою очередь - это абсолютно положительный процесс движения вперед, к лучшему. Общенаучный закон единства и борьбы противоположностей так же указывает на характер междисциплинарности КСМ и ее универсальность.

Рассмотрим проблему влияния интеллектуального наследия предшествующих поколений в традиции КСМ, то есть в контексте противоречия. Сформулируем следующий вопрос: «Является ли следование интеллектуальным традициям безусловным благом или «антиблагом» для научных достижений будущих поколений?». Ответом на данный вопрос служит анализ интеллектуальных традиций, инноваций и открытий за всю историю существования философского знания. Р.Коллинз косвенно делает вывод о том, что изолированный от своей профессиональной среды мыслитель, ученый, интеллектуал редко совершает самостоятельное открытие или развивает новую проблему или находит решение. Примеры «интеллектуальных сетей», выстроенные Р.Коллинзом доказывают, что открытия и новшества появляются у философов путем передачи знаний в рамках «интеллектуальной сети», которая часто является научной школой. Интеллектуальное наследство передается от учителя

ученику разными способами, в очной форме, а в некоторых случаях заочно.

КСМ, если рассматривать в традициях интеллектуальной сети, формировалась в основном под влиянием традиций двух научных школ: «Интеллектуальные системы и интеллектика» И.С. Ладенко [4] и «Гомеостатика живых, технических, социальных и экологических систем» Ю.М. Горского[5].

Появление новых проблем - это часть трансформации всего интеллектуального проблемного пространства. Одна из основных проблем, которые стоят перед будущими поколениями и которая вытекает из проблемы обоснования знания и источника познания-это усвоение большого количества информации, накопленного предыдущими поколениями. Теперь рассмотрим научные инновации в традиции противоречия. Возникает следующий вопрос: «Являются ли инновации позитивным или негативным явлением для современного общества?». Данное противоречие оказывается основным спором между сторонниками идейной позиции сциентизма и их оппозицией приверженцами антисциентизма. Р.Коллинз в своем труде «Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения» собрал традиции философии от «осевого» времени до современной философии. Он выступает за сциентизм, инновации, является противником архаических взглядов и критикует научные школы с позицией консерватизма.

Одним из примеров в защиту антисциентизма выступает произведение К.Воннегута «Колыбель для кошки» [6]. В котором с помощью литературного жанра фантастики показан допустимый вред, который могут нанести открытия ученого при их неграмотном использовании.

Переход от классического этапа эволюции науки к постнеклассическому характеризуется усилением влияния антропологического фактора объективности и истинности познания. Научные открытия перестали иметь характер «случайности», который имели географические открытия эпохи возрождения или создание пенициллина. Возникает другая проблема, изучаемая эпистемологией - это проблема истинности познания. Современное общество ориентировано на инновации, и согласно Р.Коллинзу великие истины являются не столько преимуществом, сколько препятствием. Если истина уже открыта, то следующие поколения ученых смотрят сквозь призму существующей истины. Это препятствует новым открытиям. Эпистемология и методология науки тесно взаимосвязаны. На

протяжении многих исторических периодов интеллектуальное сообщество находится в схоластическом режиме, поклоняется величественным текстам прошлого; в них, как считается, содержится вся полнота мудрости. Значительными оказываются люди, ставшие наиболее впечатляющими стражами этой классики.

Когда сообщество ориентировано на инновации, великие истины являются не столько преимуществом, сколько препятствием. Наиболее преуспевшие интеллектуалы, как правило, объединяются в цепочки сквозь поколения. Это подразумевает, что культурный капитал каждого опирается на свершения предшественников, что позволяет мыслителям продвигаться дальше по действительно важнейшим путям.

Творчество возникает и когда это пространство расширяется, и когда оно свертывается; результатом же являются два вида интеллектуальной инновации: через оппозицию или через синтез. Творчество и инновации подразумевает эвристичность мышления. КСМ характеризуется высокой степенью эвристичности, которая возникает при использовании методов КСМ.

Современная философия существенно пополнила свой теоретический потенциал, поставив и позитивно разрешив такие принципиально важные вопросы как соотношение между знанием и пониманием, между знанием и оценкой, между знанием и истиной, решая эту проблему на основе научных данных, полученных естествознанием.

Стремление философов второй половины XX века анализировать бытие через аргументацию философии жизни, экзистенциализма и персонализма. Философия, пройдя этап рациональности превратилась в творчество, цель которого - отразить, интерпретировать, объяснить изменившиеся символы культуры и смыслы - жизненные вопросы человеческого бытия. важнейшей остается тема человека, философская антропология.

Философия в отличие от естественнонаучного знания имеет национальный характер и современная русская философия с момента своего зарождения в остается в некоторой степени обособленной от философии остальных наций. Но процесс глобализации приводит естественные науки к объединению и сплочению. В связи с распространением идеологии космополитизма, стиранием государственных границ в современном обществе философия и другие гуманитарные науки постепенно приобретает межнациональный статус. Современной науке необходимо обратиться к

междисциплинарным исследованиям и методологическому плюрализму.

### **Литература**

1. Апрелева В.А. Философия: Учеб. пособие. – Курган.: Изд-во «Пайдейя», 2006.
2. Розов Н. С. Философия и теория истории. Кн. 1: Прологомены. М. : Логос, 2002. URL: <http://www.nsu.ru/filf/rozov/publ/fti/fti7-2.htm>
3. Разумов В. И. Категориально-системная методология в подготовке ученых : учеб. пособие. Омск : Изд-во Ом. ун-та, 2004.
4. Ладенко И. Интеллектуальные системы и логика Новосибирск: Изд-во Наука, 1973.
5. Горский Ю. М. Основы гомеостатики. Иркутск : ИГЭА, 1998.
6. Воннегут К. Колыбель для кошки. Ставрополь: Изд-во Ставропольское книжное издательство, 1989.

## **ДРЕВНЕРУССКАЯ КНИЖНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СОЗНАНИЯ**

**С.А. Маленко**

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого  
[olenia@mail.ru](mailto:olenia@mail.ru)

Дошедшие до нас памятники древнерусской литературы, в том числе и новгородские литературные памятники, демонстрируют особую манеру фиксации предмета изложения. Их внимательное изучение говорит о том, что они представляют зарождение особой интеллектуальной традиции сакрального толка. В современном понимании книга, летопись, свод были едиными, целостными произведениями-текстами, в которых отсутствовала привычная для современного читателя грамматическая структура, в которой единицы смысла обязательно должны формально обозначаться с помощью пунктуации и разделения слов, предложений и абзацев. Такие семантические требования, вырабатываясь исторически, позволяли задавать размерность и ритм, как изложения, так и последующего восприятия текста. Буквы, слитые в слова, слова – в предложения, предложения, объединенные в тексты, образовывали знаково-

семиотическую ткань повествования. Подобная инновационная технология в древнерусской культуре позволяла унифицировать процесс авторской фиксации письменного текста и его читательского восприятия. То есть такого рода семиотическая процедура становится неизбежным и закономерным результатом внедрения формально-логических правил в книжную культуру, превращая ее в полноценную интеллектуальную традицию. Ее продуктивность состояла в том, что любые знаково-закрепленные единицы смысла были представлены однозначными и функциональными характеристиками, которые четко воспринимались реципиентами в любой точке соответствующего знакового пространства. Таким образом, со временем письменный текст превратился в дисциплинарное пространство смысла со всеми полагающимися в таких случаях атрибутами: правилами, исключениями, ошибками и санкциями. В социокультурном смысле такая трансформация письменного текста, которую мы наблюдаем в истории Древней и Средневековой Руси, является зеркальным отражением сложных культурных процессов, проходивших на ее территории. Поэтому семиотический каркас языка явился результатом сложных, многовековых трансформаций древнерусской ментальности под влиянием внешних социально-политических и культурных событий в полноценную интеллектуальную традицию с необычайно высоким инновационным потенциалом.

В ранних же летописных произведениях, созданных в древних центрах книжности подобной семиотической структуры мы не наблюдаем. Это относится к одним из самых ранних текстов, созданных в Новгороде. В то же время, в более поздних книжных произведениях мы наблюдаем лишь появление пунктуации и по-прежнему слитное написание слов. Любой исследователь древнерусской письменности всегда отмечает неоднозначность и сложность восприятия летописных текстов. И это, в первую очередь, относится не к содержанию произведений, а к отсутствующей формально-логической структуре текста.

Видимо, трансляция книжного знания требовала наличия иного навыка восприятия знаковой структуры текста, воспроизводящей определенного рода социокультурную реальность. Отсутствие семиотических дифференциаций в древнерусском книжном тексте указывает на наличие других принципов организации текстового пространства, исследование которого недопустимо проводить только лишь классическими, формально-логическими методами. К

альтернативному методологическому инструментарию может быть отнесена юнгианская архетипическая философия, которая базируется на признании иных сценариев формирования осознанных представлений о мире, представленных, в том числе, и в языке.

Именно поэтому древнерусские тексты следует рассматривать не как набор формально-логических, семантико-семиотических структур, постоянно стремящихся рассыпаться на отдельные элементы и термины, однозначность которых указывает в большинстве случаев на то, что общеупотребимые понятия. Наоборот, их инновационный потенциал как раз и состоит в том, что это единое символическое пространство, изначально открытое к творческой реинтерпретации. Поэтому в нем единицы смысла не «намертво» прикреплены к знаковой форме слов, понятий и предложений, но разлиты в пространстве чистого листа, представляющего собой безбрежное поле для символической, архетипической реализации сознания. Фактически древнерусский книжный текст – это гармонизированное, ритмичное пространство, где сами буквы являются символами доступной и известной для сознания части «бытия» букв, а межстрочные и межбуквенные расстояния выступают самостоятельными и самодостаточными «маркерами» пока еще неизвестного и неявленного смысла. Таким образом, пространство летописного текста зримо воплощает архетипическую диалектику известного и неизвестного, сознания и бессознательного, и задает важнейшие мировоззренческие и ментальные векторы, формируя уникальную интеллектуальную традицию.

Фундаментальная для юнгианской культурософии диалектика «Тени» и Сознания, в структуре древнерусского летописного текста оказывается представленной светотеневой игрой букв с пока еще свободным от индивидуально привнесенного смысла архетипическим пространством книги. Поэтому книга является не только непосредственным носителем какой-либо информации, но, в первую очередь, выступает универсальным, материализованным символом, раскрывающим конструктивный, «светоносный» потенциал «неизвестного» (как «теневой» стороны сознания). Таким образом, менторское, архетипическое призвание книги заключается не столько в том, чтобы научить читателя воспринимать знаковую форму смысла, но и привить ему уникальный, маевтический навык чтения «между строк», обеспечивающий навык развития сознания и личности. Именно поэтому, памятники древнерусской книжности следует рассматривать как исторически-реализованную, продуктивную

инновационную технологию образно-символического развития сознания, которая становится культурно-значимой и, будучи наиболее адекватной архетипической диалектике, ложится в основание русской ментальности и интеллектуальной традиции.

В то же время, на примере формально-логической структуры современных книжных текстов, в какой бы форме они не реализовывались, проявляется альтернативный, бессознательный сценарий фиксации промежуточных результатов познавательной деятельности, потенциал которой направляется не на образование сознания и культуры, а на формирование однозначных дисциплинарных пространств, сковывающих мысли поступки индивидов.

Фактически, в истории России книга проходит многоступенчатую процедуру десимволизации, связанной с обесцениванием уникальности авторски созданных историко-культурных повествований, которые некогда воспринимались как уникальные образцы личностного роста, развития сознания, инновационного формирования сакральной интеллектуальной традиции отношения к книжности и книжникам. Более того, подобные образцы как раз и являются необходимым этапом воссоздания коллективной традиции и социума в целом. Наличие книги как свидетельство абсолютного обладания истиной, которая, будучи воплощена в логико-семантических формах, тем не менее, является способом доказательства подлинности веры как иррациональной основы бытия человека и культуры. Таким образом, уже на первых этапах зарождения и распространения книжной культуры в Древней Руси и в Новгороде, в частности, обнаруживается механизм, лежащий в основании познания и сакральной культурно-интеллектуальной традиции в целом. Его сущность заключается в опоре на бессознательные, коллективные по форме, установки и представления, которые становятся фундаментом для более поздних рациональных моделей обоснования картины мира. То есть, в Древней Руси интеллектуальный, книжный традиционализм как основу ментальности можно истолковать как диалектику осознанных и неосознанных форм интерпретации социокультурной и природной реальности. Неконфликтно переплетаясь друг с другом, они позволили сформировать особый инновационный способ бытия, в котором религиозность выступает высшей формой гносеологического, этического и эстетического бытия человека и культуры.

Такая духовная парадигма позволяет квалифицировать древнерусскую ментальную традицию как инновационную *«культуру текста»*, которая не превращала книгу и ее содержание в социальные фетиши, а давала возможность установить фундаментальные и незабываемые, священные и архетипические принципы функционирования социокультурной реальности. Опираясь на них, наши предки сумели создать гармонично развивающуюся картину мира, в которой человек, социум, природа и Бог находились в диалектическом взаимодействии. Драматичная история России XVI-XVII веков наглядно продемонстрировала попытку переосмысления древнерусских культов почитания книги и текста и формирования модернизированной модели социокультурного развития. Однако архетипически противоположная *«культуре текста» «культура грамматики»*, как достаточно древняя и политизированная традиция управления обществом и индивидом с помощью текстов, изначально ориентировалась на альтернативную интеллектуальную традицию, предусматривающую тщательную регламентацию основных правил создания и интерпретации культурного текста. Таким образом, он практически всегда оказывался заложником элементов смысла, заключенных в рамки тех или иных выгодных власти грамматических форм. В то же время, постпетровская Россия, конъюнктурно отвергнув символику *«культуры текста»*, так и не смогла определиться в семантике и прагматике *«культуры грамматик»* и до сегодняшнего дня вынуждена пребывать в ментальном вакууме между отринутым собственным сакральным и так до конца и не освоенным инородным профанным. Тогда как, интеллектуальная традиция иноческого книжного подвижничества, трепетно превозносящего сакральный смысл, было отдано на поругание, с одной стороны, жаждущей «хлеба и зрелищ» пастве, а с другой, упивающейся собственной значимостью и «высоким стилем» культурной элите.

## Литература

1. Бердяев Н. Новое религиозное сознание и общественность. СПб.: Издание М.В. Пирожкова, 1907. 233 с.
2. Откровение // Библия. Книги Священного Писания и Нового завета. Канонические. Объединенные библейские общества, 1992.
3. Маленко С.А., Некита А.Г. Археология Самости: архетипические образы осуществления Человеческого и формы его социального оборотничества: монография. Великий Новгород, 2008. 298 с.

4. Преподобный Иоанн Дамаскин. Точное изложение православной веры. М.: Издательство Сретенского монастыря, 2003. 162 с.

5. Францыск Скарына і яго час: энцыкл. Даведнік / рэдкал.: І. П. Шамякін. Мінск: БелСЭ, 1988. 608 с.

6. Юнг К.Г. Психология переноса. Статьи. Сборник / пер. с англ. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. 304 с.

## **НОВГОРОДСКАЯ КНИЖНОСТЬ КАК ИНОЧЕСКАЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ**

**А.Г. Некита**

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого  
[beresten@mail.ru](mailto:beresten@mail.ru)

В истории России Новгород всегда занимал особое место. Именно здесь сложилась уникальная духовная ситуация, которая на многие столетия предопределила развитие российской истории. Традиционными центрами духовной и интеллектуальной жизни Древнего Новгорода были церкви и монастыри, в которых иноческое служение Богу и людям осуществлялось, в том числе, и через символический культ книжности. Книга и особая сакрально-интеллектуальная традиция ее иноческого почитания являлись духовным и культурным лицом как самого древнего Новгорода, так и всех включенных в орбиту его политического и социокультурного влияния земель. Даже та немногая, дошедшая до наших времен, часть уникальной библиотеки Софийского собора является на сегодняшний день самым крупным собранием древнерусских и средневековых текстов, в которых особым образом преломлялась официальная и повседневная жизнь Руси. Среди разнообразных религиозных и светских текстов, составляющих основу интеллектуальной традиции Новгородской земли и России в целом, можно выделить новгородские летописи и своды, знаменитый двенадцатитомный месяцеслов «Великие Минеи Четьи», древние акты, договорные грамоты, рукописания, жития, повести. И, конечно же, особое место в традициях новгородской письменной культуры занимают берестяные грамоты, содержащие самую разнообразную информацию: от религиозных текстов и деловой переписки, до многочисленных

примеров коммерческой, деловой переписки и даже повседневного бытописательства.

После принятия христианства на Руси книга, в том числе, и заботами приверженцев и воспитанников Новгородской книжной традиции, превращается в архетипический идеал духовного и интеллектуального развития и одновременно в его символический светоч. Возникающие затем повсеместно монастыри отводят книгам центральное место в духовной жизни обители, а их воспроизводство и распространение, наряду с иконописью, со временем становится частью особой сакральной интеллектуальной и духовной традиции.

Почему же именно иноки берут на себя функцию распространения книжного знания? Видимо здесь существует несколько причин. Во-первых, монастыри на Руси изначально воспринимались как оплоты высокой духовности, чистоты и нравственного совершенства, самоотречения и беззаветного служения высшим идеалам. Во-вторых, как сами иноки, так и присущий им образ жизни, выступали действенными образцами нравственного поведения и социокультурного подвижничества. В-третьих, в условиях непрерывных войн, междоусобиц и распрей, именно монастыри всякий раз выступали защитниками населения, служили укрытиями для страждущих и разоренных людей, прятали в своих подвалах немалые культурные ценности, по мере возможности и сил спасая их от уничтожения и изъятия захватчиками, а значит, активно защищали и формировали интеллектуальные и образовательные традиции. В-четвертых, монастыри становились центрами продвижения этих традиций – образования и духовного просвещения населения, что, в свою очередь, лишь усиливало и подкрепляло их священный статус, усиливало инновационную составляющую. В-пятых, книги использовались и для осуществления широкой миссионерской деятельности, как например, в Новгородской республике, территория и сфера духовного влияния которой была настолько огромна, что постоянно требовались новые экземпляры копий религиозных текстов, способствовавших совершенствованию и экспансии становящихся и уже апробированных интеллектуальных традиций.

Все эти факторы сформировали в древнерусском обществе представление о священной, сакральной деятельности монаха, всецело и самоотверженно посвящающего себя переписыванию книг. К тому же, подобное архетипическое священнодействие со смыслами утверждало и сакральный статус знания вообще, которое транслировалось с помощью книги. Древнерусское общество,

наоборот, оказывалось очень чувствительным к архаической интеллектуальной традиции отождествления книги, книжника, знания и власти, отголоски которой мы наблюдаем и в отношении древнерусской иконописи. Сакральность процедуры переписывания, безусловно, связывалась с физическим контактом инока со священными артефактами и содержащимися в них родовыми, коллективными смыслами. Скорее всего, как раз об этом свидетельствует сохранившийся и до наших дней в русском языке оборот: «прикоснуться к знанию и мудрости». Поэтому переписывание рассматривалось как особый род мистического, символического священнодействия со смыслами, а сами смыслы, будучи результатами деятельности сознания, также являлись священными. В силу этого подобные процессы имели исключительно архетипическую детерминацию.

Как известно, переписывание книги было необыкновенно сложной и трудоемкой задачей, которая требовала огромного количества времени, физических усилий и приравнивалась к духовному подвижничеству. Приступая к изготовлению новой книги, инок как бы готовился к новому духовному свершению, преодолевая и сублимируя собственную греховность и принимая на себя ответственность за мирские несовершенства. Именно поэтому рукописная книга должна была в точности воспроизводить священный первоисточник, а допущенные при переписывании ошибки становились поводом к бессознательному вытеснению и замаливанию греха, чаще всего проявлявшемуся в самобичевании, а также в ужесточении поста. Такое отношение к переписыванию книг в иноческой среде подтверждает наличие в новгородской интеллектуальной традиции и самой древнерусской ментальности, представлений о том, что эта практика, по сути дела, является архетипической проекцией божественной истории, а сам инок-переписчик, исполняясь Божественного Духа, бессознательно уподоблялся Творцу.

В силу этого, становится совершенно понятно, почему в древнерусском обществе иноки, основным имуществом и смыслом жизни которых была книга, пользовались таким почетом. Отсюда же проистекает и ответ на вопрос, почему по монастырским уставам в келье инок мог хранить лишь иконы и книги. А значит человек, который «пустошьство оставльше, рыболовных книжник питается учением» [1, С. 54] мог, в интеллектуальных и культурных традициях допетровской Руси, с полным правом называться философом. В то же время, по мере развития государственности, упрочения

институционального строительства и связанной с этим эскалации социокультурной конфликтности, атмосфера сакральности в деятельности иноков-переписчиков со временем утрачивается. Переписывание становится обычной рутинной работой, с неизбежными при этом техническими накладками.

Однако, несмотря на периоды междоусобной вражды, иноземные вторжения и трудности державного роста, мощнейший имагогенный духовный ореол, который приобрела книжность в эпоху величия Новгородской республики не угас в веках и впоследствии наиболее ярко проявился впоследствии в сформировавшейся к XV столетию у заволжских нестяжателей мощной сублимационной интеллектуальной традиции. В большинстве случаев, история не сохранила имен тех монахов, которые день за днем и год за годом самоотверженно занимались переписыванием книг. Тем не менее, мы знаем, что этой духовной деятельности посвятили себя очень многие известнейшие духовные лидеры Новгородской земли – в ее ближних и дальних переделах, а также в границах ее духовного влияния, которые значительно превосходили исключительного земные границы земель и княжеств.

Показательно, что в эти смутные годы, именно книга стала тем камнем преткновения, тем духовным и нравственным оселком, на котором проверялось и истинность веры, и правильность политического курса страны, и верность всей социокультурной и интеллектуальной традиции России в целом. Многочисленные источники эпохи раскола подтверждают этот факт. Оформившееся старообрядчество, вынужденно перешедшее в политическую, религиозную и культурную оппозицию власти, признавало и почитало только «древние» книги как символы непосредственного духовного опыта свободного от формальных регламентаций, либо те, которые были переписаны в самих старообрядческих общинах.

Однако уже послераскольная Россия вплотную столкнулась с трагическим бессознательным обесцениванием архетипической символики книжного знания, а реформы Петра I, окончательно выхолостившие религиозную духовность на уровне взаимодействия религии и власти, довершили начатое в XVI веке укрепление имперской власти за счет любых других социальных институтов, в один ряд с которыми была поставлена и десимволизирующая, идеологизированная и семиотизированная вера.

Появление технологии книгопечатания, безусловно, было выдающимся культурным достижением человечества – своеобразным

«локомотивом» национальных интеллектуальных традиций. В то же время, книжный станок, как и любое другое техническое приспособление, имел и «теньевую» сторону, таил в себе громадное количество опасностей, с которыми вплотную столкнулся человек XXI века. Парадокс состоит в том, что всеобщая доступность тиражной литературы является одной из причин крушения символического смысла книги, причем, жертвами этой бессознательной деградации знания и книжности становятся все участники процесса. Так уж получилось, что в рамках формально-логической парадигмы, начисто вытеснившей и отринувшей вековые интеллектуальные традиции, в том числе и Новгородской иноческой книжности и духовной учености, чем ближе оказывалась книга к человеку и его сознанию, тем индифферентнее становился сам индивид, предпочитающий скрываться от традиционных путей культуры в лабиринтах рынков и гипермаркетов.

В то же время, именно книга как архетипический культурный артефакт, выступает символом инновационно развивающегося сознания и придает книжности, как интеллектуальной традиции, идущей из глубины веков, нуминозный статус, в первую очередь, сакрализуя как самого человека, так и все результаты его самодеятельности. Поэтому книга является символическим аналогом коллективного опыта человечества, который, будучи зафиксированным в структурах коллективного бессознательного, и составляет основу человеческих переживаний, воплощаемых в присущих для данной культурной общности интеллектуальных традиций. Значит, освоение книги и книжной культуры выступает для каждого человека архетипическим открытием Рода, залогом формирования как у него самого, так и у его соплеменников потенциала инновационных преобразований. А сама процедура переписывания должна рассматриваться как духовная и интеллектуальная практика иноческого самопознания, символически вписанного в подвижническое служение Всеобщему.

## Литература

1. Райнов Т.И. Наука в России XI-XVII веков. М.; Л., 1940. 588 с.
2. РГИА. Ф. 815. Оп. 16. Д. 800. Л. 156.
3. Святые Новгородской земли или история Святой Северной Руси в ликах. 10-18 века в 2 томах. Великий Новгород. 2006.

4. Словарь книжников и книжности Древней Руси. Выпуск 2. Вторая половина XIV - XVI в. Часть 2. Л-Я / ред. Лихачев Д.С. Л.: Наука, 1989. 528 с.

5. Федотов Г.П. Собрание сочинений в 12 томах. Т.8: Святые Древней Руси. М.: Мартис. 2000. 267 с.

## **«ТРЕТЬЯ МИССИЯ» УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ТЕОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

**Е.В. Кузьмина**

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
[kuzminahv@rambler.ru](mailto:kuzminahv@rambler.ru)

Реформирование российского научно-образовательного пространства идет не первое десятилетие. Одним из новых «продуктов» стало появление в российских университетах образовательного направления «теология», которое начало с уровня бакалавриата (и магистратуры) по «болонскому образцу», затем появился специалитет, в который блоком входили педдисциплины (для того, чтобы теологов признавали в российских школах). И вот, в 2015 году появляется специальность ВАК 26.00.01. «теология». ФГОС 3+ предполагает одинаковое звучание области профессиональной деятельности и виды профессиональной деятельности выпускников. Соответственно, появляется возможность выбора программы магистратуры. Причем спектр предлагаемых видов профессиональной деятельности достаточно широк и, на первый взгляд, не согласуется со «средневековым» звучанием европейской университетской теологии. С другой стороны, если предположить, что формы «миссии» университетской теологии должны адаптироваться к т.н. «вызовам современности», то не удивительно, что здесь мы встречаем научно-исследовательскую; учебно-воспитательную и просветительскую; социально-практическую; экспертно-консультативную; представительско-посредническую и организационно-управленческую профессиональную деятельность.

С учетом региональной специфики теология в ОмГУ пошла по линии представительско-посреднической «профилизации» выпускника. Преподаватели и студенты-теологи всё это время активно «присутствуют» в регионе, в формате молодежных дискуссионных

школ, молодежных научных конференций, олимпиад, круглых столов (по профилактике экстремизма в том числе), методических семинаров. Совместно с Администрацией г. Омска осуществляется ряд социально значимых проектов. Студенты сами создают свое «неформальное и информальное образовательное пространство». Тем самым, решая задачи «обеспечения религиозной и духовно-нравственной составляющей при разработке, совершенствовании и осуществлении религиозной, национальной, культурной, социальной, образовательной, молодежной и международной политики государства; политики в сфере духовной и информационно-психологической безопасности общества и личности; международного и межэтнического диалога», а также задачи «организации, развития и осуществления государственно-конфессионального, общественно-конфессионального и межрелигиозного взаимодействия»; участвуя в «разрешении конфликтов на религиозной, этнической и национальной почве; в профилактике и противодействии экстремизму, терроризму и иной деструктивной деятельности религиозных групп» (ФГОС 48.04.01 «Теология»).

Еще одним вызовом, как и в случае, с утверждением 30 мая 2016 года первого Диссертационного совета по теологии, для российской теологии является проект Профессионального стандарта «Специалиста по вопросам межнациональных и межконфессиональных отношений». Здесь мы «встречаем» теологию несколько раз.

Наименование *вида* профессиональной деятельности, согласно проекту, «управление и координация деятельности по вопросам межнациональных и межконфессиональных отношений». Основная *цель* вида профессиональной деятельности – «управление и координация работы по формированию и укреплению российской идентичности, гражданского единства, развитию гражданского патриотизма, развитию и гармонизации этнокультурного многообразия народов России; по профилактике и локализации последствий межнациональных (межэтнических), межконфессиональных конфликтов и обеспечению межнационального и межконфессионального согласия; по социальной и культурной адаптации и интеграции мигрантов».

И, далее, *группа занятий*: (Код ОКЗ – общероссийский классификатор занятий) 3449 прочий средний персонал государственных служб, не входящий в другие группы; 2446

Специалисты в сфере социальных проблем; 1239 Руководители подразделений (служб), не вошедшие в другие группы.

*Отнесение к видам экономической деятельности:* первым пунктом (ОКВЭД – Общероссийский классификатор видов экономической деятельности) 75.13. Регулирование и содействие эффективному ведению экономической деятельности, деятельность в области региональной, национальной и молодежной политики.

В п. III. *Характеристика обобщенных трудовых функций* мы встречаем еще и (ОКСО – Общероссийский классификатор специальностей по образованию) 080504 – Государственное и муниципальное управление.

В п.1 первой обобщенной трудовой функции, связанной с планированием, организацией и контролем деятельности, направленной на формирование и укрепление российской идентичности, становление гражданского патриотизма, разделе «необходимые знания» мы встречаем на первых позициях знание права и всех государственных программ, а потом этнопсихологию, этнополитологию, социологию и психологию формирования российской идентичности и гражданского патриотизма, PR-менеджмент, религиоведение, регионоведение, этнологию и документоведение.

Теология появляется в III.2. функции – «планирование, организация и контроль деятельности по обеспечению государственных гарантий равенства прав, свобод и законных интересов человека и гражданина независимо от расы, национальности, языка, отношения к религии и других обстоятельств; по предотвращению любых форм ограничения прав и дискриминации по признакам расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности». В списке «*трудовых действий*» находим: создание территориальной системы раннего выявления и оперативного реагирования на проявление дискриминации..., информационно-просветительская работа с территориальными государственными и муниципальными органами, общественными организациями и населением... и др. А в «*необходимых умениях*»: консультирование, умение коммуницировать, взаимодействие со СМИ и соблюдение «этики межнационального и межконфессионального взаимодействия». Здесь теология идет в первых позициях, после права и религиоведения, даже «обойдя» конфликтологию.

В III.3. трудовой функции – «планирование, организация и контроль деятельности, направленной на поддержку и развитие

языков и культур народов Российской Федерации, на сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов Российской Федерации» теология опять «работает». Потому что в поликонфессиональной стране теология сохраняет «конфессиональность», то есть свое лицо.

В «*трудовых действиях*» встречаем организацию и координацию работы группы специалистов по вопросам сохранения и развития этнокультурного многообразия, а также осуществление экспертного консультирования специалистов по вопросам национально-культурной и этноконфессиональной специфики.

Далее, вторая обобщенная трудовая функция – «межведомственная плановая координация действий, направленных на профилактику и локализацию последствий межнациональных (межэтнических) конфликтов и обеспечение межнационального и межконфессионального согласия». В «*действиях*» - и мониторинг, и создание и поддержка территориального ресурсного центра, и информационно-консультативная поддержка, и межнациональный и межкультурный диалог, и создание (и привлечение) экспертного сообщества, и пост конфликтная реабилитация. Здесь лидирующие позиции занимает, в том числе, конфликтология.

В третьей обобщенной трудовой функции - управление и координация деятельности по социальной и культурной адаптации и интеграции мигрантов – лидируют этнология и этнополитология, основы экспертного консультирования, этнопсихология и этика межнационального и межконфессионального взаимодействия.

Таким образом, социальная миссия университетской теологии в современной России предполагает, согласно проекту профстандарта, интенсивное междисциплинарное взаимодействие с новыми, опять же, междисциплинарными знаниями. Другими словами, при всей трансферной, инновационной и коммерческой направленности современного российского университета, опять становится актуальной универсальная природа университета. И российская теология – как новый проект – должна быть готова ответить на запросы современности, сохраняя свою идентичность.

## **ВЫСШЕЕ ТЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИТОГИ СЕКУЛЯРИЗАЦИИ**

**Д.А. Цыплаков**

Новосибирский государственный университет  
[tsypl@ngs.ru](mailto:tsypl@ngs.ru)

В 1687 г. в России была основана Славяно-греко-латинская академия, созданная совместно церковной властью и государством. Это учебное заведение послужило основой для формирования отечественного высшего образования в целом. Из нее произошли Московский и Санкт-Петербургский университеты и Московская духовная академия. В целом образовательное пространство дореволюционной России было единым: разделялись специализации (так, в Московском университете не было богословского факультета, так как в Москве была уже Духовная академия), но теологическое образование не изолировалась от государственной образовательной сферы.

В результате взрывной секуляризации после 1917 г к 20-м гг XX в. в советской России были закрыты все высшие учебные заведения под церковным попечительством. В результате образовательная деятельность Русской Православной Церкви прекратилась до 1944 года. А в 1946 году вновь начала работу и учреждение, дававшее высшее теологическое образование – Московская Духовная академия. До начала периода перестройки и празднования Тысячелетия Крещения Руси (1988 г.) эта образовательная деятельность ограничивалась исключительно потребностями подготовки священнослужителей и церковнослужителей. При этом советское государство исключило эту деятельность из системы образования и не признавало церковных дипломов. Таким же образом обстояло дело и в других религиозных организациях, разрешенных в СССР (например, единственным мусульманским высшим учебным заведением в СССР был Ташкентский исламский институт имени Имама Бухари, его дипломы также не признавались дипломами о высшем образовании). В результате образовались две параллельных системы образования: государственная (основная) и религиозная (не признаваемая государством).

В 1990-х годах XX в. образовательная деятельность Русской Православной Церкви с точки зрения государства продолжала оставаться ее «частным делом». Между тем она приняла масштабный и повсеместный характер: открывались семинарии, академии,

богословские институты, повсеместно развивались воскресные школы. Возникли и православные гимназии в структуре признаваемого государством среднего образования, а также богословские университеты, пытавшиеся получить аккредитацию государства. Но по-прежнему сохранялось и сохраняется разделение светского образования и образования, даваемого в рамках религиозных организаций, а религиозные предметы не находили (и не находят) места в сетке образовательных предметов даже в гуманитарном образовании.

Отсюда возникла проблема адаптации образовательной деятельности Русской Православной Церкви к новой образовательной ситуации. В настоящее происходит переход к активной модели адаптации, когда Русская Православная Церковь взяла курс на интеграцию своей образовательной деятельности в общероссийскую образовательную систему.

Но в области высшего теологического образования этот процесс идет неравномерно. В настоящее время лишь несколько семинарий (на настоящее время Смоленская и Саратовская) являются аккредитованными и выдают дипломы теологов, признаваемые государством. Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, хотя и создан при тесном участии представителей церкви, но формально уже не является синодальным учебным заведением. Существует также аккредитованная государством Общецерковная аспирантура и докторантура им. свв. Кирилла и Мефодия (г. Москва) при Отделе внешних церковных связей (ОВЦС), но она готовит специалистов только начиная с уровня магистратуры.

Как видим из вышеизложенного, в настоящее время сложились две стратегии вхождения образовательной деятельности Церкви в единое государственное образовательное пространство. Первая стремится создать принципиально новые образовательные единицы (богословские институты), которые изначально строятся по имеющимся светским образцам, привнося в них конфессиональную специфику. Эта стратегия дала определенные результаты: возникли аккредитованные Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, теологические факультеты при некоторых вузах с православной конфессиональной составляющей и Общецерковная аспирантура и докторантура. Вторая стратегия состоит в том, чтобы аккредитовать существующие религиозные образовательные учреждения. Эта стратегия пока принесла весьма скромные результаты. На наш взгляд, в настоящее время отчетливо наблюдается

соревнование «старой» и «новой» стратегий, каждая из которых имеет свои отличительные черты.

Важной особенностью новой адаптивной системы является относительная легкость встраивания ее в систему государственного образования. Очевидно и то, что новые образовательные учреждения начинают руководствоваться текущими запросами образовательной среды и тактически перестают ориентироваться на кадровые потребности церковных структур. Этому соответствует и практика теологического образования в Европе. Нередко его выбирают для того, чтобы получить диплом о гуманитарном образовании, и работают впоследствии не по специальности.

Плюсами для церковных структур «старой» стратегии являются многолетние традиции семинарского образования и прогнозируемая профессиональная заинтересованность выпускников. Минусами – необходимость коренной перестройки образовательного и воспитательного процессов для интеграции в государственную систему, а также сопротивление официальных структур, которые видят в аккредитации семинарий угрозу клерикализации общества. Очевидно, что обе стратегии являются «дополнительными» и не противоречат одна другой. Они могут быть реализованы одновременно.

Очевидно также, что при развитии обеих стратегий будет наблюдаться всё большая их конвергенция. Богословские институты должны будут ориентироваться на классическую богословскую традицию для сохранения своей идентичности, а семинарские курсы будут дополняться светскими гуманитарными предметами, необходимыми в подготовке теологов-гуманитариев. С ростом качества образования в традиционных семинариях их выпускники будут востребованы не только в рамках внутрицерковного кадрового запроса, но и будут удовлетворять социальный запрос всего общества на подготовленных специалистов-теологов.

Еще один момент, где возникают трудности, это встраивание духовных образовательных организаций, то есть организаций, осуществляющих образовательные программы, направленные на подготовку служителей и религиозного персонала религиозных организаций, в образовательную систему Российской Федерации. Камнем преткновения является в данном случае статус теологии как научно-образовательной дисциплины. Показательно, что теология до 2015 г. не была включена в реестр специальностей, по которым Высшая Аттестационная Комиссия РФ присуждает кандидатские и

докторские ученые степени. Поэтому до 2016 г. для теологов единственной возможностью получить «государственную» ученую степень была защита в «светском» диссертационном совете по специальностям смежным с темой его работы. В марте 2016 г. было достигнуто соглашение о создании объединенного диссертационного совета по теологии, подписанное ректорами РАНХиГС, МГУ им. М. В. Ломоносова, Общецерковной аспирантуры и докторантуры им. свв. равноапостольных Кирилла и Мефодия (ОЦАД) и Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ). Но до сих пор совет находится в стадии формирования. Таким образом, процесс интеграции теологического образования в отечественную систему высшего образования далек от своего завершения.

## **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ «ЛОГИЧЕСКОГО КВАДРАТА, ГЕКСАГОНА И ОКТАГОНА» КАК ОСНОВА ИННОВАЦИЙ В МОДЕЛИРОВАНИИ СИСТЕМ ЗНАНИЙ (НЕКОТОРЫЕ СЛЕДСТВИЯ ОДНОГО ФРАГМЕНТА СИСТЕМЫ АКСИОМ ФИЛОСОФСКОЙ ЭПИСТЕМОЛОГИИ)\***

**В.О. Лобовиков**

Институт философии и права УрО РАН, Екатеринбург  
[vlobovikov@mail.ru](mailto:vlobovikov@mail.ru)

В данной работе: символ **Кр** обозначает эпистемическую модальность “*субъект знает, что p*”, где **p** – некое высказывание; **Ap** обозначает эпистемическую модальность “*субъект a-priori знает, что p*”; **Ep** – “*субъект a-posteriori знает, что p*” или (что то же самое) “*знание (что p) является эмпирическим*”; **Sp** – “*при некоторых условиях в некоем пространстве-времени некий субъект (непосредственно или с помощью неких инструментов и приборов) чувственно воспринимает (имеет ощущение) что p*”; **Tr** – “*истинно, что p*”; **Dr** – “*доказуемо, что p*”; **Mr** – “*существует алгоритм (может быть построена машина) для установления, что p*”. **Op** – “*обязательно, что p*” или “*является нормой (долгом) что p*”. **Gp** – “*хорошо, что p*”.

---

\* Посвящается 370-летию со дня рождения и 300-летию со дня смерти Г.В. Лейбница – первого представителя классической немецкой философии.

Символы  $\ll$ ,  $\emptyset$ ,  $\&$ ,  $\dot{\cup}$ ,  $\dot{\cap}$  обозначают классические логические операции “эквивалентность”, “отрицание”, “конъюнкция”, “слабая (неисключающая) дизъюнкция”, “импликация”, соответственно. Символы  $\diamond$  и  $\heartsuit$  – алетические модальности “необходимо, что  $p$ ” и “возможно, что  $p$ ” соответственно.

В данной работе модальности  $\mathbf{Ap}$  и  $\mathbf{Ep}$  точно определяются следующими ниже аксиомами AX-1 и AX-2. Аксиомы и правила вывода классической логики (тоже принадлежащие множеству аксиом и правил вывода рассматриваемой аксиоматической системы философской эпистемологии) здесь неявно подразумеваются в качестве вполне адекватных и общеизвестных (и поэтому не формулируются явно). *Собственные* аксиомы философской эпистемологии формулируются следующим образом. Первая попытка представить философскую эпистемологию в виде системы ее собственных аксиом была осуществлена в статье [3]. Затем эта попытка аксиоматизации была развита далее (добавлены новые важные аксиомы) в серии статей и докладов на конференциях, например, в [4].

**AX-1:**  $\mathbf{Ap} \ll (\mathbf{Kp} \& (\emptyset\mathbf{Sp} \& (p \ll p) \& (p \ll \mathbf{Tp}) \& (p \ll \mathbf{Dp}) \& (p \ll \mathbf{Mp}) \& (p \ll \mathbf{Op}) \& (p \ll \mathbf{Gp})))$ .

**AX-2:**  $\mathbf{Ep} \ll (\mathbf{Kp} \& (\dot{\cup}\mathbf{Sp} \dot{\cup} \emptyset (p \ll p) \dot{\cup} \emptyset (p \ll \mathbf{Tp}) \dot{\cup} \emptyset (p \ll \mathbf{Dp}) \dot{\cup} \emptyset (p \ll \mathbf{Mp}) \dot{\cup} \emptyset (p \ll \mathbf{Op}) \dot{\cup} \emptyset (p \ll \mathbf{Gp})))$ .

Примерно в 1671 в “*Elementa Juris Naturalis*” Лейбниц впервые высказал принцип формального единства алетических (Аристотелевских) и деонтических (юридических) модальностей [5, р. 466, 480, 481]. В XX веке Вригт *интерпретировал* этот принцип Лейбница как принцип *не эквивалентности, а аналогии (сходства)* указанных двух типов модальностей [6, р. 100-103].

Чтобы ясно осознать основания точки зрения Вригта, целесообразно рассмотреть следующую таблицу 1. В этой таблице встречаются некоторые новые (выше не упомянутые) символы. Введем их:  $\mathbf{Fp}$ ,  $\mathbf{Rp}$ ,  $\mathbf{Ip}$  обозначают, соответственно, *деонтические* модальности “запрещено, что  $p$ ”, “разрешено, что  $p$ ”, “нормативно безразлично, что  $p$ ”. Символ  $\blacktriangledown$  обозначает *алетическую* модальность “случайно, что  $p$ ”.

№	1	2
1	$\mathbf{Op} \ll \emptyset\mathbf{P}\emptyset p$	$p \ll \emptyset\dot{\cup}\emptyset p$
2	$\mathbf{Rp} \ll \emptyset\mathbf{O}\emptyset p$	$\dot{\cup} p \ll \emptyset \emptyset p$
3	$\mathbf{Fp} \ll \mathbf{O}\emptyset p$	$\emptyset\dot{\cup} p \ll \emptyset p$

4	$\emptyset Op \ll P\emptyset p$	$\emptyset p \ll \grave{a}\emptyset p$
5	$Ip \ll (Pp \ \& \ P\emptyset p)$	$\nabla p \ll (\grave{a}p \ \& \ \grave{a}\emptyset p)$
6	$Op \acute{E} p$	$p \acute{E} p$
7	$(p \acute{E} Pp)$	$(p \acute{E} \grave{a}p)$

Табл. 1: Аргументы для утверждения *не эквивалентности*, а *сходства (аналогии)* **O** и

Согласно строкам 1–5 таблицы 1, в результате подстановки **O** вместо  $\emptyset$  в соответствующие теоремы алетической логики получаются соответствующие теоремы деонтической логики (и обратно), т.е. **O** и  $\emptyset$  тождественны (эквивалентны). Однако вопреки этому частичному (относительному) тождеству, согласно строкам 6 и 7 таблицы 1, в результате подстановки **O** вместо  $\emptyset$  в соответствующие теоремы алетической логики получаются такие формулы, которые очевидно ложны во многих эмпирических интерпретациях. Поскольку  $(p \acute{E} p)$  и  $(p \acute{E} \grave{a}p)$  очевидно истинны во всех интерпретациях, а  $(Op \acute{E} p)$  и  $(p \acute{E} Pp)$  очевидно ложны в очень многих *эмпирических* интерпретациях, Вригт (поддержанный в этом другими логиками) решил, что  $(Op \acute{E} p)$  и  $(p \acute{E} Pp)$  не могут быть теоремами какой бы то ни было рациональной системы деонтической логики.

На этом вполне понятном *эмпирическом* основании Вригт заключил и подчеркнул, что отношение между соответствующими алетическими и деонтическими модальностями есть *не эквивалентность*, а *просто аналогия (сходство)* [6, р. 100-103]. Поскольку, согласно таблице 1, в каком-то отношении модальности **O** и  $\emptyset$  тождественны, а в каком-то другом отношении различны, постольку между ними имеет место *аналогия (сходство)*. Общеизвестно, что отношения эквивалентности и сходства не являются логически тождественными. Вообще говоря, отношение сходства не является транзитивным, а эквивалентность является. На основании сказанного многие деляют вывод, что, говоря о единстве Аристотелевских и юридических модальностей, Лейбниц подразумевал именно их аналогию (просто сходство), а не эквивалентность. Если же он все таки имел в виду их эквивалентность, то он ошибался, а Вригт эту ошибку исправил, указав на явные логические противоречия с фактами.

Однако, по моему мнению, существуют веские основания для альтернативной точки зрения (назовем ее не-Вригтовской). Эта точка зрения, опирающаяся на тщательный анализ контекста и принцип историзма, дает обсуждаемым многозначным утверждениям Лейбница

о модальностях такую интерпретацию, согласно которой, весьма вероятно, что говоря о единстве модальностей **O** и **E**, Лейбниц имел в виду все таки их эквивалентность (а не просто сходство), но утверждал он ее как *необходимо всеобщий принцип рационального знания a-priori*, а отнюдь не любого знания вообще. Согласно такой точке зрения, *эмпирический* материал из сферы *апостериорного* знания не может играть роль контр-аргументов: их роль может играть только материал из сферы *рационального знания a-priori*. Вопрос: но как определить точную границу между этими двумя сферами? Ответ: с помощью данной выше системы аксиом.

Рационализм Лейбница в эпистемологии – доктрина *не случайных, а необходимых (априорных) истин* [1; 2]. Если это положение ясно осознается и принимается, то область уместной применимости провозглашенного Лейбницем общего принципа эквивалентности модальностей **O** и **E** должна быть сведена к (ограничена до) области *априорного знания исключительно*. Если такое очень важное ограничение принимается, то предложенная и детально развитая Бриггом интерпретация, критика и коррекция Лейбница рушится. Указанная критика в этом случае оказывается неуместной: «бьет мимо цели», а интерпретация оказывается чисто конвенциональным приписыванием.

Допустим, что некий достаточно объективный исследователь заинтересовался развиваемой не-Бригговской интерпретацией гениальной интуиции Лейбница о фундаментальном формальном единстве Аристотелевских и юридических модальностей, но хотел бы познакомиться с доказательствами. Можно ли предоставить такому исследователю строгое формальное доказательство именно *эквивалентности* соответствующих деонтических и алетических модальностей?

В данной работе дается положительный ответ на этот вопрос: да, такое формальное доказательство может быть дано. Чтобы построить его ниже в данной статье, во-первых, необходимо принять сформулированное выше точное формальное определение (ограничение) области уместности принципа эквивалентности модальностей **O** и **E**. А именно, применение этого принципа совершенно уместно, если и только если он применяется исключительно к априорному знанию. (Следовательно, применение этого принципа к знанию *фактов*, т.е. *случайных истин*, неуместно.) Во-вторых, чтобы построить упомянутое формальное доказательство, необходимо обеспечить соответствующий уровень точности и

строгости дедуктивного дискурса. Поэтому для достижения формальной определенности и строгости доказательства, многозначное в естественном языке философов словосочетание «априорное знание» уточняется с помощью данной выше аксиоматической системы эпистемологии. Если указанные условия выполняются, то (в рамках предложенной не-Вригтовской интерпретации Лейбница) с помощью данных выше точных формальных дефиниций обсуждаемый общий принцип эквивалентности **O** и может быть дедуктивно обоснован следующим образом.

**Ap**  $\ll$  (**Kp** & (  $\emptyset$ **Sp** & (**p**  $\ll$  **p**) & (**p**  $\ll$  **Tr**) & (**p**  $\ll$  **Dp**) & (**p**  $\ll$  **Mp**) & (**p**  $\ll$  **Op**) & (**p**  $\ll$  **Gp**))) : аксиома AX-1.

**Ap**: допущение.

(**Kp** & (  $\neg$ **Sp** & (**p**  $\leftrightarrow$  **p**) & (**p**  $\leftrightarrow$  **Tr**) & (**p**  $\leftrightarrow$  **Dp**) & (**p**  $\leftrightarrow$  **Mp**) & (**p**  $\leftrightarrow$  **Op**) & (**p**  $\ll$  **Gp**))) : из 1 и 2 согласно пропозициональной логике.

(**p**  $\leftrightarrow$  **Op**): из 3 по правилу удаления &.

(**p**  $\leftrightarrow$  **Op**): из 4 по правилу удаления .

(**p**  $\leftrightarrow$  **p**): из 3 по правилу удаления &.

(**p**  $\leftrightarrow$  **p**): : из 6 по правилу удаления .

(**Op**  $\leftrightarrow$  **p**): из 5 по коммутативности  $\leftrightarrow$ .

(**Op**  $\leftrightarrow$  **p**): из 7 и 8 по транзитивности  $\leftrightarrow$ .

Что и требовалось доказать! Посредством формального вывода 1-9 обсуждаемый принцип эквивалентности соответствующих деонтических и алетических модальностей логически дедуцирован (в рамках предложенной аксиоматической системы) из допущения априорности знания (**Ap**).

Более того, можно продолжить последовательность 1–9 следующим образом.

(**Op**  $\supset$  **p**): из 5 по правилу удаления  $\leftrightarrow$ .

(**p**  $\supset$  **Op**): из 5 по правилу удаления  $\leftrightarrow$ .

(**Op**  $\supset$  **Pp**): теорема деонтической логики.

(**p**  $\supset$  **Pp**): из 11 и 12 по транзитивности  $\supset$ .

Таким образом формулы (**Op**  $\supset$  **p**) и (**p**  $\supset$  **Pp**) логически выводимы из принятых выше определений и допущений. Следовательно, «контр-примеры», представленные в табл. 1, соответственно, строками 6 и 7, не являются релевантными по отношению к системе рационалистической эпистемологии Лейбница (если предложенная в данной работе интерпретация его системы принимается).

## Литература

1. Лейбниц Г.В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии // *Г.В. Лейбниц. Соч. в 4 т.* Т.2. М.: Мысль, 1983. С. 47-545.
2. Лейбниц Г.В. Общие исследования, касающиеся анализа понятий и истин // *Г.В. Лейбниц. Соч. в 4 т.* Т.3. М.: Мысль, 1984. С. 572- 616.
3. Лобовиков В.О. Аксиоматическая система эпистемологии // *Известия Уральского Федерального университета. Общественные науки.* 2016. № 1 (149). С. 5-19.
4. Лобовиков В.О. Графическое моделирование модальной логики знания a-priori и a-posteriori с помощью логического квадрата и гексагона // *Тезисы докладов 12-ой конференции «Современная логика: проблемы теории, истории и применения в науке» (22 –24 июня 2016, Санкт-Петербурге).* СПб: СПбГУ, 2016. С. 85-86.
5. Leibniz G.W. *Elementa Juris Naturalis.* In G.W. Leibniz. *Philosophische Schriften. Erster Band: 1663-1672.* Berlin: Akademie-Verlag. 1971. P. 431-485.
6. Wright G.H. *Philosophical Papers. Vol. I: Practical Reason.* Oxford: Basil Blackwell, 1983.

## ПРЕДПОСЫЛОЧНОЕ ЗНАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

**Н.В. Николина**

Омская гуманитарная академия

[nikolinanadya@gmail.com](mailto:nikolinanadya@gmail.com)

Предпосылочное знание как особый вид знания в современной теории познания не имеет четкого определения. В.А. Ельчанинов пишет: «предварительный поиск термина «предпосылочное знание» в справочной литературе оказался безрезультатным, поскольку его объяснения не было ни в одном словаре. По-видимому, этот термин не получил еще достаточно широкого признания в научной жизни. Не удалось обнаружить сколько-нибудь активного его обсуждения в эпистемологических работах» [1, с. 171]. Однако в связи с тем, что в последнее время отмечается увеличение интереса к проблеме предпосылочного знания, были предприняты попытки дать

определение предпосылочному знанию. Предпосылочное знание определялось как неявное знание, как условия для специализированного знания, как априорное знание, как установки, знания и опыт, включенные в познание человека. Б. Рассел предлагал свой вариант определения предпосылок познания: «эпистемологическая предпосылка может быть определена как предложение, которое имеет какую-то степень рационального правдоподобия благодаря самой себе, независимо от ее отношений к другим предложениям» [3, с. 315]. Л. А. Микешина так определяет предпосылочное знание: «В качестве предпосылок научного познания сегодня рассматриваются философские принципы, идеалы и нормы, общенаучные методологические регулятивы, а также научная картина мира, стиль мышления и концепты здравого смысла. Выявляются их теоретические, понятийные и допонятийные формы, исследуется роль на разных этапах познания и обоснования, в различных познавательных процедурах, а также способы их введения и формы присутствия в научном знании. Представляется, что именно такого рода предпосылки и, соответственно, формы знания и познавательной деятельности следует включить в содержание термина «предпосылочное знание» [2, с. 318-319]. В. А. Ельчанинов предлагает свое определение термина «предпосылочное знание»: «Поскольку оно [предпосылочное знание] во многих случаях характеризуется как форма неосознанного знания, близкая к порогу так называемого сознательного мышления, то его можно, обозначить фрейдовским термином «предсознательное», находящемся в «створе» между «бессознательным» и «сознательным» [1, с. 174]. А. В. Чайковский в своей статье разделяет философию на онтологию, логику, гносеологию и методологию, и в каждая из этих областей образует свой тип философских предпосылок. Он пишет: «В научном выводе используются все эти типы предпосылочного знания, однако в разной степени востребованности» [4, с. 151]. Рассматривая значение философских предпосылок на примере химических исследований А.В. Чайковский пишет: «Практические аналитико-синтетические методы в химическом исследовании выступают в качестве материальной предпосылки таких мыслительных приемов как анализ и синтез. В химическом исследовании практические методы анализа и синтеза тесно переплетаются с методологическими, где встречаются все возможные типы аналитико-синтетических процедур» [4, с. 156].

Предпосылочное знание включает в себя такие характеристики:

- является условием появления всякого знания, моментом, с которого начинается знание;
- является самостоятельным видом знания;
- распространяется на любой вид знания;
- может быть представлено различными формами;
- может быть явным и неявным, осознаваться и/или не осознаваться субъектом;
- сохраняет свое значение и влияние в рамках одной конкретной эпохи;
- приводит к возникновению нового знания (может выступать как условие получения совершенно нового знания; может выступать как связь между понятиями, образующими третье знание).

Таким образом, мы получаем определение. Предпосылочное знание — такое условие, которое определяет основу любого знания, участвует в его формировании, выполняет конструктивно-созидательную функцию и может быть представлено различными формами (в зависимости от вида знания).

Предпосылочное знание как самостоятельный вид знания имеет свою структуру. Предложенная Л. А. Микешинной структура предпосылочного знания в научном познании включала в себя идеологические, общенаучные и философские принципы. Такая структура может быть выявлена в любом виде знания и не только в научном, так как идеологические, общенаучные и философские принципы, а также личностный уровень присутствует и в естественнонаучном знании и в гуманитарном знании, и в религиозном, и даже в обыденном знании. В каждом виде знания есть своя отличительная черта, например, религиозное знание включает в себя идеологические, общенаучные и философские принципы и личностный уровень, но основывается на вере в божественное, имеет свою структуру и атрибуты, что отличает религиозное знание от чувственного или обыденного знания. Предпосылочное знание как самостоятельный вид знания имеет свои отличительные черты, хотя, мы должны признать, что выявление предложенных Л.А. Микешинной принципов, приводит к выводу, что предпосылочное знание, может быть рассмотрено наравне с другими видами знания. Для сравнения можно также привести пример форм предпосылок познания, которые предложил Б. Рассел: предпосылка познания в форме воспоминания; в форме словесного свидетельства; в форме аналогии.

Как объясняет Б. Рассел, словесное свидетельство не может считаться предпосылкой научного познания, но «является предпосылкой на ранних стадиях» [3, с. 245]. И это действительно так, когда субъект познает мир, он учитывает не только те знания, которые он постигает опытным путем, но и те знания, которые были зафиксированы в культуре.

Воспоминания напрямую зависят от возможностей памяти. Какие-то события не откладываются воспоминания, какие-то помнятся ярко и долго. Б. Рассел утверждает, что в зависимости от яркости воспоминания можно определить степень его очевидности, поэтому предпосылкой являются не все воспоминания, а только «каждый отдельный случай воспоминания» [3, с. 245].

Предпосылку в форме аналогии можно считать предпосылкой научного знания или научного вывода: «Мы вынуждены, поэтому или признать аналогию в качестве независимой от чего-либо другого предпосылки научного познания, или же должны найти какой-либо другой, столь же эффективный принцип» [3, с. 247]. Если словесное свидетельство выступает предпосылкой на раннем этапе формирования знания, то аналогия выступает условием или источником возникновения научных суждений, подчиненных правилами логики, то есть предпосылкой познания является какое-либо суждение или несколько суждений, которые образуют логический вывод. Аналогия отражает этот принцип, который может быть использован не только в построении научного познания, но и обыденного познания, когда мы сравниваем опыт с событиями действительности. Эти три предпосылки познания можно рассматривать как социокультурные условия возникновения знания, так как они являются условиями не только общих научных знаний, но и индивидуального, личного знания на уровне повседневности. Такие формы учитывают и естественнонаучное знание, и социогуманитарное знание, но все же не отражают всего многообразия человеческого познания.

Проанализировав различные концепции и подходы к определению форм предпосылочного знания, можно сказать, что предпосылочное знание представляет собой взаимодействие трех составляющих: (а) абсолютные предпосылки познания; (б) научные предпосылки познания; (в) социокультурные предпосылки познания.

Такая структура не имеет четкой иерархии, мы не можем определять последовательность возникновения предпосылок познания, и было неправильным считать, что условием возникновения

знания является постепенная смена одних предпосылок познания другими. Они находятся во взаимодействии, одинаковым образом могут быть определены в знании. Например, естественнонаучное знание формируется не только посредством научных предпосылок познания, хотя они и играют основную роль в возникновении и передаче знания, но также посредством социокультурных предпосылок познания, которые отражаются в культурной традиции эпохи, и абсолютных предпосылок познания, которые могут быть представлены в форме творческой интуиции. Таким образом, какие-то предпосылки познания имеют первостепенное значение, а какие-то уходят на второй план, и в большинстве случаев зависят от личности субъекта познания.

### **Литература**

1. Ельчанинов В. А. Основные проблемы интернализма: монография / В. А. Ельчанинов. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2013.
2. Микешина, Л. А. Философия науки. Учебное пособие / Л. А. Микешина. - М.: Прогресс-традиция, 2005.
3. Рассел, Б. Человеческое познание: его сфера и границы / Б. Рассел. – Киев: Ника-Центр, 1997.
4. Чайковский, А. В. Методы анализа и синтеза в предпосылочном знании / А. В. Чайковский // Параметрическая общая теория систем и ее применения: Сборник трудов, посвященный 80-летию проф. А. И. Уёмова. - 2008. – Ч. 1. - С. 149-158

## **ПРОГРАММА Г. В. ЛЕЙБНИЦА И АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОСНОВАНИЯМ МАТЕМАТИКИ\***

**Л.Д. Ламберов, Т.С. Козьякова**

Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина

[lev.lamberov@urfu.ru](mailto:lev.lamberov@urfu.ru), [t.kozyakova@yandex.ru](mailto:t.kozyakova@yandex.ru)

### **I. Программа Лейбница**

---

\* Исследование выполнено при поддержке Совета по грантам Президента РФ, проект МК-6552.2016.6.

Идею создания универсального совершенного языка связывают в первую очередь с Г. В. Лейбницем. Тем не менее, он был не первым, высказавшим подобную идею, но важным отличием проекта Лейбница являлся его совершенно иной подход к построению универсального языка. В то время как прочие подобные разработки в той или иной мере отталкивались от естественных языков, Лейбниц ставил перед собой задачу построить такой язык, который мог бы быть одинаково доступен для ученых, независимо от их родного языка. Искусственный язык, призванный выполнять данную роль, должен быть свободен от многозначности и должен представлять собой особый инструмент рассуждения и получения истин.

Цель Лейбница состояла в представлении всего человеческого знания в виде своего рода «всеобщей алгебры». Перевод на данный универсальный язык Лейбниц предполагал осуществить при помощи универсальной характеристики, к которой уже можно было бы применять особые вычислительные операции. В основе лежало разбиение сложных идей на элементарные понятия, которым, в свою очередь, ставились бы в соответствие определённые символы так, чтобы их комбинация отражала отношения, в которых данные понятия состоят в рамках рассматриваемой идеи. Универсальная характеристика выражает интуитивную форму мысли, направляет её и дополняет. Через неё осуществляется замена рассуждения на вычисление, а объекта обозначения символа на сам символ (характер).

Ряд историков логики [1] полагают, что «новая» логика у Лейбница начинается с работы «О комбинаторном искусстве». Дело в том, что число понимается им как простейший случай отношения (отношение величин), в связи с чем Лейбниц предполагает, что именно в математике воплощены многообразные формы дедукции. Таким образом, в качестве идеала характеристики Лейбницем рассматриваются алгебраические символы.

По мнению Лейбница, в ряде математических областей уже имеются «локальные» характеры, которые позволяют выстраивать доказательства в этих конкретных дисциплинах. Примером таких характеров, например, в алгебре являются числа. Что касается геометрии, по мнению Лейбница [2], в ней имеется своя, более подходящая характеристика, позволяющая трактовать геометрию исключительно исключительно аналитически. Подобно этим «локальным» характерам алгебры и геометрии Лейбниц предлагает программу поиска универсальных характеров, то есть, по сути, специальной формы записи, при которой понятия предполагается

сводить к «алфавиту человеческих мыслей». Последнее позволило бы свести рассуждения к некоторого рода решению алгебраических или геометрических задач посредством специального исчисления.

Поскольку логика схожа с алгеброй, она должна быть построена в качестве «универсальной математики». В рамках развития данной идеи Лейбниц предпринял ряд попыток арифметизации и алгебраизации силлогистики. К примеру, он предлагал приписывать терминам простые или упорядоченные пары взаимно простых чисел по определённым правилам, выражать суждения через отношения точной делимости, и т. д. Тем не менее, ни одна из разработанных им систем не была лишена недостатков. Несмотря на неудачи, постигшие Лейбница в данной работе, необходимо особо подчеркнуть два момента. Во-первых, логика подвергалась арифметизации, то есть логические отношения представлялись в виде арифметических или алгебраических. Во-вторых, нельзя не отметить интенциональный характер получавшихся систем: как отношения между понятиями, так и структура предложений приобретали интенциональную трактовку. Поскольку Лейбниц предполагал, что методом обнаружения связей между различными элементами служит комбинаторика (метод составления «словаря»), то предикат оказывается включённым в субъект суждения в том смысле, что термин предиката включается в значение термина субъекта.

В отношении интенциональности и интерпретации у Лейбница следует отметить и другой интересный момент. Поскольку Лейбниц обнаружил [3] некоторого вида соответствие между утверждениями логики и геометрии в ходе своих изысканий при построении, с одной стороны, теории тождества и включения, а с другой – геометрического исчисления сходства и конгруэнтности, он часто использовал именно геометрические построения для иллюстрации предлагаемых им идей по созданию универсального языка; например, при помощи линий, включающихся друг в друга. Более того, в ряде построенных Лейбницем систем знаки (например, знак сложения в *Non Inelegans Specimen Demonstrandi in Abstractis*) получают разную трактовку в зависимости от интерпретации «складываемых» элементов: например, как конъюнкция, если речь идёт об атрибутах, или как дизъюнкция, если речь идёт о классах.

## II. Два пути реализации

Дальнейшее развитие идей Лейбница осуществлялось двумя в чём-то противоположными путями [4]. Первый путь состоит в построении логики как исчисления, свободного от всякого содержания, как

изучения чистой логической формы. Данный путь связан в первую очередь с алгеброй логики в лице Д. Буля, У. Джевонса, Д. Маккола, Дж. Венна, А. Де Моргана и англо-саксонской традицией в логике в целом. Именно на этом пути мы встречаем проект *Principia Mathematica* и дальнейшие разработки логики в рамках аналитической философии.

Тем не менее, второй путь развития идей Лейбница представляется не менее интересным, а возможно и даже более важным. Его можно проследить через идеи неокантианства, Грассманов, Дж. Пеано и Г. Фреге, через разработку и развитие теории типов и обнаружить его отражение в современных подходах к основаниям математики – в гомопической теории типов (ГТТ).

Стоит более подробно остановиться на идеях Г. Фреге. Необходимо указать, что сам Фреге отрицательно относился к алгебре логики [5]. Он выстраивает свою концепцию математики в соответствии с программой Лейбница, где математические предложения понимаются как аналитические. Подобно Лейбницу, он полагал, что знаки в арифметике, геометрии и химии являются «локальными» осуществлениями идеи универсальной характеристики. Сами по себе логические формы как отвлечённые от своего содержания крайне нежелательны, поскольку не позволяют создать правильное исчисление [6]. Свою задачу Фреге видел не в построении ограниченного чистой логикой исчисления, а в создании языка для выражения некоторого математического содержания, что позволило бы построить основания математики. Разработки же в духе Буля, по его мнению, для этой задачи совершенно не подходят, поскольку обладают крайне бедной выразительностью [7]. Согласно Фреге, логика Буля является исключительно логикой, в то время как, например, понятийная запись Пеано уже идёт дальше, предполагая речь о содержании. Фреге полагал, что логика Буля представляет собой *calculus ratiocinator*, а математическая логика Пеано – *lingua characteristic*, но также и *calculus ratiocinator*, у самого Фреге эти альтернативы уравнены [8].

Разработка первого пути развития идей Лейбница привела в том числе к формулировке гильбертовской концепции формализации и аксиоматического метода [9]. Особенностью данной концепции стал сам принцип построения оснований математики. Начиная с конца XIX в., многими математиками в качестве оснований принималась теория множеств, аксиоматический вариант которой (ZF) идеально воплощает гильбертовскую концепцию. При построении

аксиоматической теории множеств в качестве единственного нелогического выбирается символ, интерпретируемый как отношение принадлежности элемента множеству, а сама теория выстраивается как набор содержательных аксиом, сформулированных на некотором формальном языке, с «внешней» логической системой, обеспечивающей возможность построения выводов. Получается, логика первична в эпистемологическом плане, работа ведётся с чистой формой, которая получает определённое содержание благодаря интерпретации. Подобная программа построения оснований математики идёт вразрез с общим пафосом универсального языка Лейбница и попытками таких исследователей как Фреге и Пеано построить основания математики.

### Ш. Идеи Лейбница в современных основаниях математики

Представляется, что первый путь развития идей Лейбница является скорее маргинальным по отношению к его (Лейбница) общей программе. Во-первых, Лейбниц осуществлял арифметизацию и алгебраизацию логики, что совершенно противоположно идее гильбертовской концепции формализации, предполагающей эпистемологическую первичность логики. Во-вторых, традиционный подход к построению аксиоматической теории множеств состоит в формулировке экстенциональной формальной системы, а системы Лейбница (по меньшей мере, его поздние попытки) имели интенциональный характер. В-третьих, следует ещё раз отметить момент, связанный с интерпретацией в том числе и того, что можно было бы назвать «логическими» символами. Прежде всего имеется в виду, что логические знаки получают различную трактовку в зависимости от интерпретации связываемых с их помощью элементов. Последнее никак не похоже на гильбертовскую концепцию формализации, в которой интерпретация избранного набора логических символов фиксируется для конкретной системы единократно.

В современных вариациях теории типов (прежде всего в ГТТ) различие между логической формой и внелогическим содержанием перестаёт быть чётким. В чрезвычайно грубом виде можно сказать, что гомотопическая теория типов представляет собой интерпретацию интуиционистской теории типов П. Мартина-Лёфа при помощи алгебраической топологии (теории гомотопий) с добавлением ряда новых теоретических и выразительных средств (аксиома унивалентности и высшие индуктивные типы). В ГТТ логическая форма обладает геометрической природой [10]. Например, типы в

данной теории представляются как пространства, объекты определённого типа являются точками в этом пространстве, а равенство понимается как существование пути из одной точки в другую. По сути, ГТТ даёт геометрическое объяснение понятия доказательства на основе топологии. Более того, ГТТ оказывается в определённом смысле более естественной и близкой мышлению математиков, чем классические основания математики, выстраиваемые на базе теории множеств.

В связи с программой Лейбница необходимо отметить, что именно ГТТ обладает искомыми характеристиками: она интенциональна, она имеет вычислительную интерпретацию и описывает вычисления, она как и вообще развитая теория типов не требует использования внешней дедуктивной системы, её «логическая» и «геометрическая» интерпретации равнозначны, она не предполагает редукции всего многообразия математических сущностей к сущностям какого-то исключительного вида. Кроме того необходимо учесть, что поскольку в отличие от метрической геометрии Декарта именно геометрические работы Лейбница заложили начала топологии, то непосредственное использование (даже части) топологии в основаниях математики становится весьма интересным. Безусловно, остаётся открытым вопрос о том, насколько геометризм Лейбница связан с его проектом по созданию универсального языка. По меньшей мере, используемые в работах Лейбница примеры носят именно геометрический характер.

### Литература

1. Маковельский А. О. История логики – Жуковский; М.: Кучково поле, 2004.
2. Лейбниц Г. В. Об универсальной науке, или философском исчислении // Лейбниц Г. В. Сочинения в четырёх томах: Т. 3. – М.: Мысль, 1984.
3. Kneale W., Kneal M. The Development of Logic – Oxford: Clarendon Press, 1962.
4. Родин А. В. Логический и геометрический атомизм от Лейбница до Воеводского // Вопросы философии. – 2016. – №6.
5. Бирюков В. В. Введение. Готтлоб Фреге: современный взгляд // Фреге Г. Логика и логическая семантика. – М.: Аспект Пресс, 2000.
6. Фреге Г. О научной правомерности исчисления понятий // Фреге Г. Логика и логическая семантика. – М.: Аспект Пресс, 2000.

7. Фреге Г. Булева вычислительная логика и моё исчисление понятий // Фреге Г. Логика и логическая семантика. – М.: Аспект Пресс, 2000.

8. Фреге Г. Об исчислений понятий господина Пеано и о моём собственном исчислении // Фреге Г. Логика и логическая семантика. – М.: Аспект Пресс, 2000.

9. Rodin A. On Constructive Axiomatic Method // forthcoming.

10. Monroe D. A New Type of Mathematics? // Communication of the ACM. – 2014. – Vol. 57, No. 2.

## **ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКАЯ ТРАДИЦИЯ И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ**

**М.Н. Вольф**

Институт философии и права СО РАН

Новосибирский государственный университет

[wolfarch@yandex.ru](mailto:wolfarch@yandex.ru)

Стратегии существования гуманитарного знания во второй половине XX века претерпели значительные изменения. Если до этого их идеалом было консервирование и сохранение определенных канонов (литературного, философского, исторического), воспроизводство гуманистического идеала, то вторая половина XX в. ознаменовалась критическим подходом к идеалам и канонам, что в свою очередь повлекло за собой возникновение множества новых направлений, пересмотр целей гуманитарного знания и соответствующей ему методологии. Если эти споры, которые активно шли на Западе относительно методов истории или культуры, социальной теории, получили некоторый резонанс в отечественной науке, то споры, которые идут в истории философии, остаются вне поля зрения и словно бы несуществующими, обсуждаются только эпизодически и на очень узких, непубличных площадках.

Вместе с тем за последние 50 лет изменилась дисциплинарная парадигма истории философии с оценочной на аргументирующую, или критическую, что требует переосмысления методов и подходов к постановке и решению историко-философских задач и оформления новых, эффективных путей развития истории философии. На западе дискуссии о задачах и методах истории философии стали активно

возникать, начиная с 80-х годов, причем проблема оказалась разносторонней. Например, она касается внутреннего определения статуса смежных дисциплин: как отличается история философии от истории идей. Если последняя направлена на фиксацию конкретных концепций в хронологии или тексте, то первая – на анализ, критическое исследование аргументов, задействованных в построении или обосновании этих концепций. Иными словами, здесь стоит вопрос о существенном различии именно в методе, причем история философии (в отличие от истории идей) критиковалась при этом за слишком значительную философичность и аисторичность.

Вопрос об исторической и философской компоненте также обсуждается очень живо с момента выхода статьи Р. Рорти «Историография философии: четыре жанра». Чаще всего дискуссии идут вокруг различия им рациональной и исторической реконструкции, причем снова один подход представляется слишком философски перегруженным, второй – недостижимым и иллюзорным. Консенсус на сегодняшний день оформился, исследователи в целом согласились, что и тот, и другой подходы должны сочетаться, но степень и критерий для этого до сих пор не выработаны.

Значительные дискуссии об истории философии развернулись в рамках аналитической философии, и здесь вопрос ставится в другом ключе: имеет ли история философии самоценность, и если нет, то насколько тогда оправдана эта деятельность. Здесь дискуссия разворачивается в трех плоскостях: (1) методы истории философии, (2) тексты, с которыми она работает, и (3) интерпретации этих текстов, зачастую далекие как от самих текстов, так и от подлинных идей философов, которые эти тексты писали. Наибольшую проблему представляют, конечно, интерпретации и их историческая ценность.

Вопрос о соотношении истории и философии в истории философии широко обсуждался в континентальной традиции. В частности, речь шла о неизбежной абсолютизации одной составляющей и релятивизации другой. И в том, и другом случае мы имеем дело с редукционистским подходом и ставится вопрос, можно ли его избежать, можно ли так писать философию, чтобы она не сводилась ни к только истории (или культуре), ни к философии. В частности, одно из решений этого вопроса предлагает М. Мерло-Понти («Всюду и нигде»), который настаивает на том, что философия сама пишет свою историю, а история объясняет философию, только если сама становится философией. И тогда снова мы оказываемся перед вопросом, что именно считать философской задачей и методами

сегодня. Все больше появляется текстов где философия прошлого прочитывается через какие-то сходные современные формы, в частности, философское наследие прошлого изучается через призму феминизма, мультикультурализма, неопрагматизма, космополитизма и многих других направлений. Это показывает, что вопросы о сущности, задачах и ценности истории философии остаются без ответов, хотя уже имеется немало попыток ответить на них. Представляется, что последовательный и пошаговый анализ таких попыток, их обсуждение в рамках публичной дискуссии способны дать продуктивные результаты для выработки необходимых критериев.

В России актуальность этой задачи стала ощущаться в 90-х годах, а в 2000-х стали появляться первые свидетельства того, что эта проблема приобрела актуальность, сравнимую с мировой. Перевод вышеупомянутой статьи Р. Рорти в конце девяностых годов вызвал небывалый резонанс в российской философской литературе, но он быстро затух. Тем не менее, как результат, сформировалась область сходной проблематики, сопоставимая с обсуждаемой выше. Но здесь важно остановиться на специфике отечественной истории философии. Если на Западе, особенно в англо-американской, аналитической традиции преобладают историко-философские интерпретации, претендующие на автономное философское предприятие (например, затянувшаяся на десятилетия дискуссия Г. Властоса и У. Селларса по поводу одного платоновского фрагмента, ставшая в итоге философией «аргумента третьего человека», весьма далекой от собственно платоновской проблемы), то в России сохраняется преимущество авторских историй философии, наиболее показательные из которых – работы М.К. Мамардашвили или А.В. Ахутина. Эти принципы написания истории философии зачастую создают оппозицию конкретно-научным подходам, в частности, антиковедческой традиции в России, в которой превалируют филологические методы чтения и перевода текстов в ущерб их философской компоненте, особенно спроецированной на современную проблематику и язык. Это породило спор методологического характера о том, кто получает первоочередные права написание истории философии – филологи или историки, отдающие предпочтение конкретно-научным методам (филологическим, историческим), или философы с приложением их авторского понимания к истории мысли. Как уже было замечено, в России сильная традиция авторской истории философии, но она, как ни парадоксально, в большей мере популярна у философов и широкой

публики, чем у самих историков философии. При этом традиции истории философии как автономной философии, направленной на анализ и конструирование аргументов в рамках дискуссий прошлого, в России не сложилось, как и специального направления на конструирование собственной, не-марксистской, историко-философской методологии.

В целом вопрос о необходимости сохранения историей философии самостоятельного дисциплинарного статуса и обладания ей самоценностью решается положительно. Предлагается несколько вариантов ответов на вопрос, почему история философии сохраняет свою ценность в современной ситуации:

1) психологическая необходимость (R. Rorty), согласно которой история философии уверяет нас в том, что существует определенный интеллектуальный и рациональный прогресс; благодаря истории философии у нас есть образ интеллектуальных героев, которым мы стремимся подражать, часто история философии моделирует философию как образ жизни, к которому следует стремиться и напоминает нам о необходимости собственного интеллектуального и морального прогресса, формируя достойные цели и оптимизм;

2) моральное обязательство (J. Yolton), которое возникает перед прошлыми доктринами, требуя интерпретировать их правильно, корректно, если мы хотим сохранить их для современного дискурса или каким-либо образом актуализировать, т. е. мы обязаны аккуратно атрибутировать историческим фигурам только те точки зрения, которые можем надежно подтвердить;

3) концептуальная необходимость (Ch. Taylor) как способ освободиться от презумпции уникальности любой новой концепции через раскрытие и установление ее истоков;

4) умение задавать вопросы (D. Garber) как необходимая скептическая составляющая, стимулирующая развитие мысли;

5) инструмент поиска истины, возражений и ответов, поиск истины – это общее место, с которым согласится любой, поскольку это главная функция философии и она не может не учитывать прошлые попытки; бессмысленно задавать одни и те же вопросы снова, если мы уже знаем ответы, которое хранит прошлое философии. Знание этих ответов не позволяет мысли снова попадать в интеллектуальные тупики.

В качестве еще одного вызова современности, с которым столкнулась история философии, можно обозначить общий запрос к гуманитарным наукам на интеллектуализацию общества и его

оптимизацию на рациональных началах. Но рациональность не сводится к культурным, социальным и национальным традициям, хотя и зависит от них. Сегодня наблюдается общая утрата интереса к теоретической науке в целом, к философии, а в ее рамках – к истории философии. Создается иллюзия ненужности, избыточности этой дисциплины на фоне современного философского знания. И в свете этой проблемы ценность и автономность истории философии также очевидна. С одной стороны она, выступая хранителем образцов и форм интеллектуальной деятельности человечества, мотивирует нас на дальнейший прогресс рациональности, закладывает базу моральных обязательств перед прошлым, с другой – она, как культурное явление, может сама формировать интеллектуальную культуру, но для этого от нее требуется понимание современного состояния проблем и обсуждение их на адекватном этому состоянию языке, поскольку пути развития философии соответствуют уровню развития философии, проблемам и ее актуальному языку. Более того именно история философия может выступить гарантом решения современных моральных и этических проблем, поскольку они, как подчеркивал А. Макинтайр, требуют более широкого угла зрения, опираясь не только на рациональные критерии, но и на культурные, религиозные традиции, содержащие конкретные базовые принципы, определяющие смысл и цели как индивидуальной, так и социальной жизни человека; разум находится в зависимости от этих принципов, а не наоборот.

Таким образом ясно, что привычная история философии (с одной стороны, оценочная, контекстуальная, и с другой – и ориентированная на сохранение определенных канонов) уходит с исторической сцены и требование времени заставляет ее измениться. Российские историки философии не только должны это осознать, принять, но и определенным образом включиться в мировой процесс разработки новых направлений и содержания прошлого философии в соответствии с актуальными проблемами философии и в целом проблемами и методами гуманитарных наук, формируя и определяя культурную политику российского общества.

## Литература

1. Taylor Ch. Philosophy and its history // *Philosophy in History. Essays on the historiography of philosophy* / Ed. by R. Rorty, J.B. Schneewind, Q. Skinner. Cambridge University Press, 1984. P. 17–30.

2. Rorty R. The historiography of philosophy: four genres // Philosophy in History. Essays on the historiography of philosophy / Ed. by R. Rorty, J.B. Schneewind, Q. Skinner. Cambridge University Press, 1984. P. 49–76.

## **К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАНИЯХ ИННОВАЦИЙ: НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ФИЛОСОФИИ И РИТОРИКИ**

**А.В. Косарев**

Институт философии и права СО РАН  
[andrkw@rambler.ru](mailto:andrkw@rambler.ru)

С момента своего возникновения, которое связывают обычно с именем софиста Протагора, с риторикой соотносят два ключевых положения. Риторика возникла как генеральная техника в системе греческого образования (*paideia*), подразумевавшая базовый практикум, необходимый для того, чтобы получить образование и культурный бэкграунд. Вплоть до XIX века риторика занимала ключевое место в европейском образовании и культурной среде, огромное значение ей придавали в Средние века, эпоху Ренессанса и в Новое время. На протяжении веков техническая сторона риторики (приемы и способы убеждения, существенной частью которых являлись фигуры речи) оттачивалась и совершенствовалась, так что в конце концов за техничностью перестала быть видна практически-значимая сторона риторики. К XIX в. слово «риторика» начинает употребляться почти исключительно в негативном значении и постепенно исключается из образовательной практики, перестав быть не только необходимой, но и желательной частью институтов образования и формирования общей культуры.

Согласно сложившейся историко-философской традиции, с момента возникновения, риторика практически сразу вошла в конфронтацию с философским знанием. Вместе с тем, были периоды, когда риторика не конфликтовала с философией, например, в средние века она обеспечивала базис для любого, в том числе и философского, знания в составе *тривиума*. Так или иначе, взаимосвязь этих дисциплин остается тесной до сих пор. Подразумевая под «риторикой» практический навык создания и произнесения убедительной речи, считается, что этот навык не исключает определенных теоретических правил и условий, которые

обеспечивают не просто «красивое» звучание речи, но и убедительность, непосредственно апеллирующую, помимо технических приемов стилистического украшения текста, к различным моделям аргументации. Аргументацию же традиционно связывали со сферой философского знания, а точнее, с ее формально-логическим направлением. Более того, когда в XX в. в логике постепенно начали преобладать строгие математические методы организации знания, это фактически обеспечило перевес символической логике и формализации вывода, и постепенно вынесло логику за рамки гуманитарного знания, так что под аргументацией начинают понимать строгое доказательство. В силу этих обстоятельств в стороне – и фактически за пределами научного интереса – остались строго неформализуемые ситуации, которые нередко возникают в гуманитарных и социальных сферах (юриспруденции, политике, истории и др.), а также и вся эмотивная сторона человеческого опыта. Заполнить эту лауну предстояло таким направлениям, как критическое мышление, в рамках которого функционирует теория аргументации, а также неформальная логика, т. е. те направления, которые имеют дело не со строгим, а с обыденным мышлением. Развитие неформальной логики и теории аргументации также связывают с работами С. Тулмина и Х. Перельмана, которые заложили основания риторической аргументации, оппонирующей таким моделям аргументации как логическая и диалектическая [Огурцов, с. 117-119; Политюк, с. 115–117].

Условно (среди прочих) можно обозначить два фактора падения престижа риторической техники в XX веке:

– успех естествознания и связанные с ним изменения в методах философских наук, их тяготение к математическим и естественнонаучным способам достижения знания, и инспирированный этим лингвистический поворот в философии, а соответственно, и смена техник убеждения на более строгие формально-логические способы доказательства,

– общий кризис гуманитарных наук, в том числе связанный с падением престижа религиозной (католической, или иезуитской) модели образования, доминировавшей в Европе.

Католическая, или иезуитская модель гуманитарного знания (*the humanities*) включала в себя в качестве базиса литературу, язык и историю преимущественно в их классической форме как наиболее важные дисциплины, овладение которыми, как предполагалось в

рамках этой модели, обеспечивает гармоничное развитие человеческого существа, что имело неоспоримый плюс со светских позиций: именно эти дисциплины через образцы классической литературы, произведения великих авторов или на примерах значимых исторических событий способствовали пониманию и принятию неизменных и универсальных человеческих ценностей, формируя не столько душу человека, сколько его личность [McMahon]. Успех естествознания в XX в. начинает требовать от рынка образовательных услуг не гармонически развитую личность, ориентированную на общечеловеческие ценности, а инженера, способного справиться с технической задачей любой сложности, произвести необходимые математические расчеты и т. д. Знание высшей математики и математические способы вывода и доказательства, хоть и не базируются на лучших образцах человеческой культуры и морали, с утилитаристских позиций оказываются более ценными, чем гуманистическая сфера. Понятно, что вместе со снижением интереса к религии, кризисом историзма и общего интереса к гуманитарным наукам уходит на задний план и главный технический инструмент этих наук – риторика.

Несмотря на общую ситуацию кризиса в гуманитарной сфере, риторика выживает, существенно модифицировав область своего приложения. Она отходит на задний план в связи с успехами точных наук и логики, но наличие определенных лакун в этих методах, которые не позволяют охватить сферы человеческого опыта, связанные с естественной коммуникативной средой, эмоциональной сферой, по-прежнему делают риторику ценным инструментарием. И если лингвистической поворот и связанная с ним теория искусственного языка отказываются от риторического содержания, например, метафор, фигур речи и пр., то после кризиса, наметившегося в этой области, возврат к риторическим техникам и риторическим способам аргументации становится неизбежным. Сохранению риторической традиции и переосмыслению, передаче ее в новой форме на новый уровень функционирования способствовали и те работы, которые одновременно содействовали становлению или придерживались строгого аналитического подхода к философии. В частности, можно отметить Ч. Пирса, в основе знаковой теории и философии коммуникации которого лежит риторический базис [Драгалина-Черная], нередко говорят о риторических основаниях теории речевых актов Дж. Остина, получившей широкое распространение благодаря Дж. Сёрлу [Пере, р. 522] и др. Важно

отметить, что, как в указанных примерах, так и в ряде других современных философских работах, апеллирующих к риторике, ей не придается наиболее распространенное уничижительное определение как ложных речей и напыщенного стиля. В этом своем значении риторика отчасти соответствует нео-аристотелистским подходам, когда от нее требуется только достижение немедленного эффекта в определенной аудитории для конкретного случая. Как кажется, это очень узкое видение риторики, исходя из современного контекста ее существования, поскольку сегодня лучше говорить о риторике в значении средства достижения эффективной коммуникации, причем с отложенным результатом и с максимально широкой областью применения, от научного поиска и эпистемологии до урегулирования межнациональных, локальных, политических и др. конфликтов.

Соответственно, можно обозначить те формы, в которых существует сегодня риторика в ее позитивном определении:

- возрождение риторики,
- новая риторика,
- риторический поворот [Gaonkar].

*Возрождение риторики* связывают с процессами, которые шли вокруг этой дисциплины с первой четверти XX в., и здесь можно отметить сугубо педагогические процессы в университетах, где изучаются эффективные коммуникативные навыки, востребованные в публичных дискуссиях, из которых постепенно вытекает теоретическое осмысление и научное изучение риторики в ее теоретическом, историческом и критическом аспектах, напр. [Campbell; Richards]. Значительное внимание уделялось изучению античной и средневековой риторики, что позволяло находить разные исторические модели риторики и включать их в современные теоретические разработки. На этом уровне риторика остается специальным знанием в области коммуникации и филологии.

*Новая риторика* возникает как ответ на усилия академического сообщества по возрождению гуманитарного дискурса и попыткам адаптировать его к и сделать жизнеспособным в современных реалиях. Сосредоточенность на изучении античной и средневековой риторики создавало опасения, что современная риторика так и осталась пережитком прошлого, поскольку не несет в себе никакого принципиально нового содержания. Тем не менее, к сер. XX в. начинают складываться каноны обновленной риторики, соответствующей современным запросам (I. A. Richards, K. Burke, R. McKeon, R. Weaver, Ch. Perelman) [Gaonkar, p. 55]. Общая идея новой

риторики заключалась в том, чтобы обнаружить такие культурные формы и практики, которая способствовали бы социальной сплоченности без стирания различий между соперничающими силами как внутри одного социума, так и между сообществами.

*Риторический*, или коммуникативный, *поворот* в каком-то смысле был предвосхищен новой риторикой, но если последняя запуталась в дисциплинарной проблематике старой риторики, то риторический поворот претендует на принципиальную новизну и новые возможности, которые открывает его ориентированность на метадисциплинарность. Риторический поворот выводит риторику из привычных областей – образования, политики, литературы, коммуникативных навыков. Это уже не просто дисциплина, формирующая личность в рамках определенной культуры и общества, а «конститутивное искусство», которое само создает и поддерживает культуру и общество.

Наконец, риторический поворот в науке определяет и новые перспективы в методологии науки: понимая научные тексты как формы дискурса и нарратива, процедуры объяснения и понимания – в приложении к аргументации, выдвигая на передний план процедуры аргументации, а не доказательства [Огурцов, с. 124]. «Знание оказывается убеждением (belief) или суждением (judgement), которое использует ради своей общеобязательной значимости аргументацию из разных областей исследования» [Огурцов, с. 125]. Важное место в науке начинают играть историко-научные реконструкции «отдельных случаев» (case studies), которые принципиально не претендуют на общезначимость и универсальность, но играют роль прецедентов. Изменяется статус норм, значимость индуктивных и дедуктивных стандартов, в изучение науки вносятся принципы гуманитарных наук: герменевтические методы, нарративные интерпретации, понимающая социология, переход от универсальных норм к универсализации прецедентов и пр. [Огурцов, с. 124–125].

В современных дискуссиях о судьбе философии часто звучит вопрос о «конце философии», в тех его формах, которые характерны для Ницше и особенно для Хайдеггера. В действительности, ситуация оказывается таковой, что те задачи, особенно метадисциплинарные, которые традиционно возлагала на себя философия, сегодня подхватывает риторика в своей новой форме существования, в рамках риторического поворота. Можно сказать, что философия и риторика в очередной раз соединяют свои усилия, опираясь на существующие традиции и вырабатывая новый единый курс, для того чтобы наладить

разговор человечества с самим собой через создание единого герменевтического мета-пространства для общих действий.

### **Литература**

Драгалина-Черная Е. Г. Семиотический тривий Ч. С. Пирса // Модели рассуждений – 4. Аргументация и риторика. Калининград: Издательство Балтийского федерального университета им. И. Канта, 2011. С. 286 – 295.

Огурцов А. П. Этнос науки и риторика (От нормативного разума к коммуникативной рациональности) // Личность. Культура. Общество. 2005. Вып. 3 (27). С. 107 – 135.

Политюк А. П. Риторический поворот в теории аргументации // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. Вып. 12. С. 112 – 119.

Campbell G. The Philosophy of Rhetoric. Southern Illinois University Press, 1963.

Gaonkar D. P. The Revival of Rhetoric, the New Rhetoric, and the Rhetorical Turn: Some Distinctions // Informal Logic. 1993. XV.1. P. 53 – 64.

McMahon M. The Jesuit Model of Education // Интернет: [http://www.edocere.org/articles/jesuit\\_model\\_education.htm](http://www.edocere.org/articles/jesuit_model_education.htm)

Pepe C. Speech Genres in contemporary rhetorical theory // Pepe C. The Genres of Rhetorical Speeches in Greek and Roman Antiquity. Brill, 2013. P. 519 – 542.

Richards I. A. The Philosophy of Rhetoric. Oxford University Press, 1936.

## **АРИСТОТЕЛЬ И ФИЛОСОФСКАЯ ТРАДИЦИЯ**

**В.П. Горан**

Институт философии и права СО РАН

Новосибирский государственный университет

[goran@philosophy.nsc.ru](mailto:goran@philosophy.nsc.ru)

Чем исторически значимее философ, тем заметнее его вклад в осмысление того прошлого по отношению к нему всей философии, которое подготовило условия становления его самого как философа.

Дело в том, что, во-первых, он сам осознает эту роль предшествовавшего его появлению этапа развития философии как актуализировавшего ту проблематику, вкладу в разработку которой посвятил себя и он сам. А, во-вторых, он способен оценить значимость каждого этапа предшествующей его творчеству истории философии в процессе актуализации этой проблематики. Масштаб исторической значимости Аристотеля как философа таков, что мировое философское сообщество и к 2400-летнему его юбилею не только не ослабило внимания к его творческому наследию, но специально сосредоточивается на его исторической оценке. И это – существенная компонента весьма широкого набора мероприятий, которыми отмечается эта дата.

Если обратиться к непосредственно историко-философской составляющей творческого наследия Аристотеля, то, прежде всего, обращает на себя внимание счастливое, можно сказать, обстоятельство, что значительная часть написанного им самим сохранилась. Мы имеем его собственные произведения, а не всего лишь обрывки сведений о них или выдержки из них, сохранившиеся в дошедших до нас произведениях более поздних античных авторов. И благодаря этому мы можем по достоинству оценить масштаб вклада Аристотеля не только в приумножение, но и в историко-философское осмысление достижений его философских предшественников.

Если попытаться оценить составляющую дошедших до нас свидетельств античных авторов о так называемом досократическом этапе древнегреческой философии, принадлежащую конкретно Аристотелю, то картина оказывается впечатляющей. Ведь подавляющее большинство этих свидетельств принадлежит авторам, жившим уже в более позднюю эпоху эллинистических государств и затем господства Рима. А из свидетельств, дошедших до нас от авторов, которые принадлежали предшествующей, так называемой классической, эпохе, принадлежащие Аристотелю и лишь изредка Платону едва ли не единственные. Причем в содержательном плане свидетельства Аристотеля, как правило, весьма информативны. Но еще более важно следующее отличие этих свидетельств Аристотеля от таковых, например, жившего гораздо позже Диогена Лаэртия – весьма обильного источника наших сведений об учениях философов, творивших в, так сказать, доаристотелевские времена. Ведь в отличие от этого последнего Аристотель, как правило, не только всего лишь излагает содержание позиции того или иного предшествующего ему философа, но и дает ей свою историко-философскую оценку. А

именно, он оценивает степень значимости его вклада в решение той или иной философской проблемы и, главное, делает это в контексте изложения подходов к ней как его предшественников, так и тех последующих мыслителей, которые внесли и свой вклад в дальнейшее продвижение данного направления философской мысли. И все это имеет место у Аристотеля несмотря на то, что собственно историко-философские экскурсы представлены у него разрозненными фрагментами, включенными в контекст обсуждения отнюдь не специфически историко-философских проблем.

Один из показательных во всех отмеченных здесь мной отношениях примеров такой направленности усилий Аристотеля как историка философии – оценка им исторической значимости того, что сделали в философии Парменид и Мелисс. Приведу соответствующий текст самого Аристотеля. «Те, кто философствовал в поисках истины до нас, расходились в своих воззрениях [относительно возникновения] и с теми взглядами, которые теперь высказываем мы, и между собой. Одни из них полностью отрицали возникновение и уничтожение... Таковы Мелисс и Парменид с их сторонниками. Теории их, пусть во многом правильные, нельзя все же считать естественнонаучными, так как вопрос о существовании лишенных возникновения и совершенно неподвижных вещей должен рассматриваться не физикой, а другой, первенствующей перед ней дисциплиной. А они полагали, что, кроме бытия чувственно воспринимаемых вещей, никакой другой реальности нет, но в то же время поняли, что без такого рода [= неизменных] вещей никакое познание или мышление невозможны, и потому перенесли на первые [= умопостигаемые] те воззрения, которые были справедливы для вторых [= чувственных]» (Аристотель. О небе, Г 1, 298 b 11 // Фрагменты ранних греческих философов. Ч. I. М.: Наука, 1989. С. 279-280 (фр. 28 А 25)).

Как видим, здесь Аристотель выделяет то действительно новое, что привнесли в философию Парменид и Мелисс. Вместе с тем, в своей историко-философской оценке этого их вклада он вскрывает причины, причем опять-таки именно исторические причины, того, что это новое имело конкретно такой, еще незрелый, разумеется, с позиции учения самого Аристотеля, способ решения столь своеобразно актуализированной ими философской проблематики.

Но и это еще не все. Осуществляя историко-философское осмысление вклада этих же Парменида и Мелисса в развитие философии, Аристотель отчетливо выделяет то, что принадлежало в этом вкладе каждому из них. При этом он не забывает дать и свою

конкретную историко-философскую оценку того, что привнес в философию каждый из них в отдельности. Действительно, в «Метафизике» Аристотель пишет: «Парменид, судя по всему, исследовал формальное [соответствующее логосу-понятию] Одно, а Мелисс – материальное, поэтому первый полагал его конечным, второй – бесконечным» (Аристотель. Метафизика, А 5, 986 b 18 // Фрагменты... С. 279 (фр. 28 А 24)). И здесь, как видим, не только осуществлена констатация того, причем существенного, в чем состояло содержательное отличие учений Парменида и Мелисса, но и дано объяснение, разумеется, с позиции философского учения самого Аристотеля, оснований этого отличия.

Правда, целый ряд сравнительных оценок Аристотеля относительно как раз Парменида и Мелисса могут восприниматься как прямое опровержение моего утверждения, что Аристотель по достоинству оценивает добавляемое в сокровищницу философской мысли каждым последующим мыслителем. Действительно, Аристотель иногда оценивает Мелисса как мыслившего более грубо, чем его предшественник Парменид (см. напр.: Фрагменты... 28 А 24, 28 А 27, 30 А 7). Но при внимательном прочтении соответствующих текстов Аристотеля выясняется, что бо́льшая пронизательность Парменида по сравнению с Мелиссом состояла, согласно Аристотелю, конкретно в том, Парменид был вынужден «согласовывать [теорию] с опытом [собств. «феноменами»]...» (Метафизика, А 5, 986 b 27 // Фрагменты... С.279 (фр. 28 А 24)). А вот когда речь у Аристотеля идет о «теории» самой по себе, он недвусмысленно признает истинность позиции именно Мелисса, утверждая: «Даже если согласно истине дело обстоит так, как утверждают некоторые, а именно, что сущее бесконечно и неподвижно...» (Аристотель. Физика, Q 3, 254 a 24 // Фрагменты... С. 326 (30 А 14)). Ведь признание бесконечности сущего наряду с его неподвижностью – позиция именно Мелисса. И относительно как раз этой его позиции Аристотель здесь допускает, что дело обстоит так «согласно истине». И эта же оценка позиции Мелисса как теоретически верной высказывается Аристотелем также и в его работе «О возникновении и уничтожении» (А 8, 325 a 13): «...универсум один, а согласно некоторым неподвижен и безграничен, поскольку, мол, граница граничила бы с пустотой... Далее, в теории эти утверждения представляются верными...» (Фрагменты... С. 280 (28 А 25)). Так что следует признать, что Аристотель оценивает Мелисса как «в теории» продвинувшегося вперед по сравнению с Парменидом. Но только «в

теории», ибо непосредственно после процитированных только что слов Аристотель замечает: «но полагать так о реальных вещах похоже на сумасшествие» (Там же).

А Парменида Аристотель оценивает более высоко конкретно за следующую особенность его позиции. Парменид пытался согласовать с опытом то, что относится к той составляющей его позиции, которую Аристотель квалифицировал как «теорию». Мелисс же таких попыток не делал. И поскольку то, что Аристотель именовал «теорией», принадлежало к области не «физики», а особой, собственно философской дисциплины, которую он оценивал как превосходящую «физику» и которая позже, уже, так сказать, без ведома Аристотеля, получила название «метафизика», то приведенная им сравнительная оценка Мелисса и Парменида демонстрирует следующее. Учения Парменида и Мелисса он признает значимыми и весьма самостоятельными этапами такого продвижения мысли в области именно «теории», которое имело направленность, ведущую к результату, каковым была «метафизика» самого Аристотеля.

Таким образом, и свою собственную философию Аристотель оценивает как итог предшествующих этапов историко-философского процесса, т. е. подходит и к осмыслению того, что сделал в философии он сам, с позиции понимания того, что и его достижения в философии есть результат ее именно исторического развития. В этом проявляется также и телеологический характер осмысления Аристотелем его же исторического подхода к историко-философскому процессу: этот процесс имеет направленность, которая определяется тем, что он есть процесс движения философской мысли именно к тому результату, каковым была его «метафизика». Причем сам этот результат оказывается конечной целью такого движения. А эта цель и определяла именно такую, а не иную направленность данной составляющей историко-философского процесса, хотя до ее достижения, разумеется, Аристотелем, все предшествующие участники процесса движения к ней этого не сознавали.

Я привел эти примеры того, как Аристотель проявил себя в качестве историка философии, поскольку счел их весьма показательными, и не имею возможности из-за ограниченности объема моего текста такие примеры множить. Но и этого, полагаю, достаточно, чтобы убедиться в основательности Аристотеля как именно историка философии.

## ЭПИКУРОВСКАЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ И ВНЕШНИЕ БЛАГА

**В.В. Бровкин**

Институт философии и права СО РАН  
Специализированный учебный научный центр НГУ  
[drakar@ngs.ru](mailto:drakar@ngs.ru)

Вопрос об отношении к телесным и внешним благам является одним из главных вопросов в античной этике. Все ведущие античные мыслители и философские школы пытались дать ясный ответ на вопрос о том, как относиться к тем благам, которые коренятся за пределами души человека. Проблема соотношения душевных, телесных и внешних благ была одной из ключевых в античной этике, поскольку касалась таких важных понятий как счастье и конечная цель жизни. Высокий ценностный статус душевных благ, под которыми понималась добродетель, признавали все античные философы. Иначе обстояло дело с телесными и внешними благами. Здесь разнообразию мнений не было предела. Так, почти полный отказ от внешних благ и отказ от некоторых телесных благ проповедовали киники (см. [Антология кинизма, 1984. С. 24]). У Аристотеля имелась очень серьезная и проработанная позиция по этому вопросу. Аристотель выделял три вида благ: душевные (добродетель), телесные (здоровье, сила, красота), внешние (деньги, дружба, семья, слава, социальное положение и т. д.). Согласно Аристотелю, самым важным благом для счастливой жизни является добродетель. Однако одной добродетели недостаточно для счастья. Необходимы также телесные и внешние блага. Таким образом, по мнению Аристотеля, только совокупность всех благ может привести человека к блаженной жизни (см. [Аристотель, 1984. С. 66–68]). Одной из самых интересных позиций в вопросе о телесных и внешних благах придерживались стоики. В отличие от Аристотеля, стоики считали, что добродетели достаточно для счастья. Стоики полагали, что единственным источником счастливой жизни является душа. Соответственно, счастье человека, равно как и несчастье, связано исключительно с его душевным настроением, т. е. добродетелью или пороком. Все остальное, в том числе телесные и внешние блага, не имеют к счастью никакого отношения. Поэтому единственным и подлинным благом стоики признавали только добродетель, а все телесные и внешние вещи они относили к так называемой сфере безразличного (см. [Бровкин В. В., 2011, вып. 4. С. 118–124]).

Эпикур как основатель одной из самых влиятельных философских школ в Античности, разумеется, не мог обойти стороной вопрос об отношении к телесным и внешним благам. Тем более что центр тяжести в его учении находился именно в области морально-этической проблематики. В данной работе мы бы хотели осуществить реконструкцию представлений Эпикура о телесных и внешних благах.

Для начала, рассмотрим отношение Эпикура к телесным благам. Высокую ценность Эпикур придает телесному здоровью. В «Письме к Менекею» Эпикур прямо говорит о том, что безмятежность души и телесное здоровье являются целью счастливой жизни (см. [Лукреций, 1947. С. 557, 559]). Телесное здоровье для Эпикура обладает ценностью в первую очередь потому, что оно означает отсутствие страданий тела. А это состояние Эпикур рассматривает в качестве удовольствия, причем не простого, а высшего: «Безмятежность духа и отсутствие страданий тела суть удовольствия покоя [пассивные удовольствия], а радость и веселье рассматриваются как удовольствия движения (активные удовольствия)» (см. [Там же. С. 615]).

Следует ли из этого, что телесное здоровье для Эпикура обладает такой же ценностью, как и душевное спокойствие? Мы полагаем, что это не так. Дело в том, что отсутствие душевного спокойствия, согласно Эпикуру, неизбежно лишает человека счастья. В тоже время отсутствие телесного здоровья и наличие страданий могут и не нарушить счастливой жизни. Это видно на примере самого Эпикура, который незадолго до своей смерти, испытывая ужасные телесные страдания, тем не менее, сохранял бодрость духа и ясность ума (см. [Там же. С. 635, 637]). В качестве подтверждения данной точки зрения можно привести сообщение Цицерона, в котором говорится о том, что мудрец Эпикура «даже в Фаларидовом быке будет твердить: «Как приятно!» Как равнодушен я ко всему этому!» [Цицерон, 1975. С. 253].

Прояснить ситуацию вокруг отношения Эпикура к телесному здоровью может его позиция в вопросе о страданиях. Эпикур полагает, что любое страдание достойно презрения. Слабая боль не должна беспокоить по причине того, что она легко переносится. А сильная боль не должна беспокоить по причине того, что она либо кратковременна, либо быстро приводит к смерти (см. [Лукреций, 1947. С. 613, 645]). Что же касается смерти, то ее, по мнению Эпикура, вообще не стоит бояться, поскольку она не имеет никакого отношения к жизни и поэтому в ней нет никакого зла. Таким образом, мы можем сделать следующий вывод. Для Эпикура телесное здоровье,

несомненно, обладает высокой ценностью. Но Эпикур его рассматривает не в качестве самостоятельного блага, а, скорее, в качестве вспомогательного, которое способствует покою и укрепляет безмятежность души.

Перейдем к рассмотрению таких телесных благ как сила и красота. В сохранившихся текстах Эпикура почти ничего не говорится о том, что думает об этих благах наш философ. Тем не менее, у нас есть основания говорить о том, что Эпикур не придавал практически никакого значения таким благам как телесная сила и красота. Это можно понять, исходя из того, что для Эпикура главным критерием, определяющим ценность тех или иных вещей, является то, насколько та или иная вещь способствует обретению душевного спокойствия. Эпикур высоко оценивает все, что приближает человека к безмятежности души. Соответственно, на все, что лишает человека покоя, Эпикур смотрит крайне негативно. Очень хорошо данное положение подтверждают следующие слова философа: «Красоту, добродетель и тому подобное следует ценить, если они доставляют удовольствие; если же не доставляют, то надо с ними распрощаться» [Там же. С. 629]. Сила и красота, при таком раскладе, очевидно, вряд ли могут вызывать какой-либо интерес у Эпикура, поскольку они имеют очень слабое отношение, как к достижению душевного спокойствия, так и к тревогам и страданиям. Следовательно, мы можем уверенно говорить о том, что к таким телесным благам как сила и красота Эпикур относился равнодушно.

Теперь рассмотрим отношение Эпикура к внешним благам. Существуют ли для Эпикура внешние блага, которые он оценивает очень высоко? Такие блага, без которых, по мнению философа, невозможна счастливая жизнь? Или он встает в один ряд с многочисленными мыслителями древности, для которых единственным источником счастья была душа? Тексты Эпикура дают однозначный ответ на эти вопросы. Внешними благами, необходимыми для блаженной жизни, Эпикур считает безопасность и дружбу.

Безопасность является одним из главных условий тихой и спокойной жизни. По мысли Эпикура, очень сложно предаваться наслаждению покоя, находясь в опасности. Что, в таком случае, может гарантировать безопасную жизнь? Эпикур отвечает: тихая, незаметная и законопослушная жизнь. По мнению Эпикура, безопасность достигается и другими способами, например, с помощью денег, влияния, власти, но все эти способы ненадежны и таят в себе

существенные недостатки. Вот слова самого Эпикура: «Хотя безопасность от людей достигается до некоторой степени благодаря некоторой силе, удаляющей [беспокоящих людей], и благосостоянию [богатству], но самой настоящей бывает безопасность благодаря тихой жизни и удалению от толпы» [Там же. С. 603]. Стремление Эпикура к спокойной и безопасной жизни нашло отражение в одном из его главных жизненных принципов, который звучит «Живи незаметно!» [Там же. С. 649].

Стремление к безопасной жизни самым тесным образом связано с еще одним внешним благом, которое Эпикур ценил превыше всего. Речь идет о дружбе. Эпикур очень красноречив, когда говорит о дружбе. Достаточно привести следующие высказывания философа, чтобы понять его отношение к этому благу: «Из всего того, что мудрость доставляет себе для счастья всей жизни, самое важное есть обладание дружбой» [Там же. С. 607]; «Благородный человек всего более занят мудростью и дружбой [предается мудрости и дружбе]: одна из них есть благо смертное, другая – бессмертное» [Там же. С. 625]. Бессмертным это благо делает то, что оно дарует человеку необходимые для блаженной жизни условия. Это и безопасность, которую порождает дружба, и радость от общения, и чувство уверенности в завтрашнем дне. Дружеское общение для Эпикура очень важно и он не устает об этом говорить.

Безопасность и дружба для Эпикура являются единственными ценными внешними благами. К остальным внешним благам у Эпикура совершенно иное отношение. Достаточно прохладно философ смотрит на такие вещи как семья, брак и дети. В этом нет ничего удивительного, так как семейные и родительские обязанности связаны с большим количеством всевозможных забот и тревог. У Эпикура, который выстраивает все свое философское учение вокруг идеи безмятежности души, подобное положение дел, понятное дело, не может вызывать большого энтузиазма. Да, семья и дети могут привнести в жизнь много радости и положительных эмоций. Но одновременно с этим в жизни появятся дополнительная ответственность, заботы и неизбежные беспокойства. В результате, о душевном спокойствии можно будет забыть. Таким образом, семья и дети ставят под угрозу безмятежную счастливую жизнь эпикурейца (см. [Бровкин В. В., 2013, вып. 1. С. 141–142]).

Но, если к семье и детям у Эпикура настороженное и прохладное отношение, то к таким вещам как деньги, власть и слава – откровенно негативное. Связано это с тем, что все эти, так называемые блага, по

мнению Эпикура, несут одни проблемы. По поводу стремления к богатству Эпикур говорит следующее: «Любовь к деньгам, приобретенным нечестным путем нечестива; к деньгам, приобретенным честным путем, позорна: непристойна грязная скаредность даже и при честности» [Там же. С. 619]. Стремление к деньгам, отмечает Эпикур, заставляет забыть человека о душевном спокойствии и добродетели и предаться всевозможным порокам и губительным действиям. Погоня за деньгами означает отказ от подлинного счастья и свободы. Ничем не лучше стремление к власти и славе. Преследование этих мнимых благ, по мнению Эпикура, всегда оборачивается борьбой и соперничеством. А в этих условиях не приходится уже и говорить о тихой и спокойной жизни (см. [Бровкин В. В., 2013, вып. 2. С. 127–130]). Так что Эпикур призывает полностью отказать от стремления к богатству, власти, славе и почестям.

Итак, в ходе проведенной реконструкции представлений Эпикура о телесных и внешних благах мы установили следующее. К числу необходимых для счастливой жизни телесных и внешних благ Эпикур относит телесное здоровье, дружбу и безопасность. К таким вещам как сила и красота Эпикур относится безразлично. Семью и детей философ считает нежелательными. Стремление к богатству, роскоши, власти и славе Эпикур резко осуждает.

## Литература

Антология кинизма. Антисфен, Диоген, Кратет, Керкид, Дион. Под ред. И. М. Нахова. М., 1984.

Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1984.

*Бровкин В. В.* Место телесных и внешних благ у ранних стоиков // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Философия. 2011. Т. 9, вып. 4. С. 118–124.

*Бровкин В. В.* Эпикур о естественных, но не необходимых желаниях // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Философия. 2013. Т. 11, вып. 1. С. 138–143.

*Бровкин В. В.* Эпикур о не естественных и не необходимых желаниях // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Философия. 2013. Т. 11, вып. 2. С. 126–132.

*Лукреций.* О природе вещей. М., 1947. Т. 2: Статьи, комментарии, фрагменты Эпикура и Эмпедокла.

Цицерон. Тускуланские беседы // Цицерон. Избр. соч. М.: Худож. лит., 1975.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ И СИНТЕЗ УНИВЕРСАЛЬНОГО И ЕДИНИЧНОГО ЗНАНИЯ\*

А.А. Санженakov

Институт философии и права СО РАН  
[sanzhenakov@gmail.com](mailto:sanzhenakov@gmail.com)

Инновация как нововведение, обеспечивающее качественный рост эффективности продукции, требует особых качеств от агента инновационной деятельности. Представляется, что одним из наиважнейших качеств среди прочего будет способность надлежащим образом использовать знание. Последнее подразумевает не только прагматичное отношение к результатам интеллектуальной деятельности, но и способность безошибочно принимать верные решения на основании универсального знания. Эту способность Аристотель называл рассудительностью (*phronēsis*) и отводил ей одну из самых важных ролей в своей практической философии.

Рассудительность – это то, что делает человека способным успешно достигать собственных блага и пользы (*EN* 1140a24–28) [1, с. 176]. При этом достигаемые через принятие верных решений благо и польза не относятся к частным вещам, но касаются жизни в целом. Как нам следует это понимать? Вероятно это следует понимать так, что рассудительный способен видеть пользу выбираемой вещи не только в данных условиях, но и вне таковых, то есть способен усматривать безусловную пользу. Но как это возможно? Ведь на протяжении всей VI книги Аристотель неоднократно заявляет, что область принятия решений – это место вариативных сущностей, то есть таких сущностей, начала которых могут быть такими и иными. Как возможно производя выбор в такой области ухватить нечто, что является безусловным благом или же полезно во всяком случае? Эти вопросы указывают на нетривиальность аристотелевского понятия *phronēsis*, о которой мы уже упомянули в начале статьи. С нашей

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект «Эпистемические понятия в контексте практического разума в философии Аристотеля и Гуссерля» № 16-33-01169.

точки зрения, эта нетривиальность сводится к тому, что рассудительность обладает амбивалентным характером. С одной стороны, она имеет дело с частным (единичным), с другой стороны – с общим (универсальным). Поскольку рассудительность «связана с человеческими делами и с тем, о чем можно принимать решение» (EN 1141b8–9) [1, с. 182], а любое принятие решений касается последней данности (EN 1142a24), постольку рассудительности имеет дело с частным. «И не только с общим имеет дело рассудительность, но ей следует быть осведомленной в частных [вопросах], потому что она направлена на поступки, а поступок связан с частными [обстоятельствами]. Вот почему некоторые, не будучи знатоками [общих вопросов], в каждом отдельном случае поступают лучше иных знатоков [общих правил] и вообще опытни в других вещах» (EN 1141b14–18) [1, с. 182]. Сказанное разъясняется следующим примером: «Так, если, зная, что постное мясо хорошо переваривается и полезно для здоровья, не знать, какое [мясо бывает] постным, здоровья не добиться, и скорее добьется [здоровья] тот, кто знает, что (постное и) полезное для здоровья [мясо] птиц» (EN 1141b18–21) [1, с. 182].

Из вышесказанного ясно, что рассудительный имеет дело скорее с единичными вещами, нежели с универсальными. Другими словами, рассудительный не может *напрямую* применять универсальное знание к единичным предметам, поскольку они существуют в разных онтологических плоскостях. Поэтому Х.-Г. Гадамер, сравнивая рассудительность с герменевтикой, отмечал, искусство понимания и интерпретации так же как и рассудительность вынуждена иметь дело с единичными обстоятельствами, ибо нет и не будет универсального понимания, которое можно было бы применять напрямую к каждой частной ситуации [2, с. 351].

Необходимость осведомленности в единичных обстоятельствах не освобождает рассудительного человека от потребности в знании общего (*to katholou*), *кафолического*. Для чего рассудительному универсальное знание, если, это знание на практике показало свою ограниченность? Обычно *кафолическое* в рассудительности понимают как универсальные правила и нормы, которые могут быть применены на практике в частных условиях. Вероятно, эта в целом правдоподобная интерпретация исходит из аристотелевского понятия практического силлогизма, в котором одна посылка универсальная, другая – частная, а вместо итогового умозаключения выступает поступок. При таком ходе толкования действительно возникает

модель, в которой знание транслируется беспрепятственно и без изменений от общего к частному, трансформируясь в поступок. Но это не единственный способ представления этого процесса, и возможно не самый верный. Дело в том, что если следовать предложенной логике, выходит, что единичное – это частный случай универсального, то есть осведомленность о том, что мясо птицы полезно для здоровья является результатом знания о том, что для здоровья полезно постное мясо. Но ведь эта связь не является необходимой, более того, вполне допустимо, что в своих действиях более успешным будет как раз тот, кто владеет частным знанием. Выходит рассудительный может и не знать универсального правила, но, будучи осведомленным в частном, способен добиваться собственного блага. В таком случае следует задаться вопросом, какова же тогда роль *кафолического* в практической философии? Как объяснить причины практической успешности рассудительного человека при не осведомленности его в *кафолическом*? На эти вопросы мы не сможем ответить до тех пор, пока не поймем со всей отчетливостью в чем состоит специфика *кафолического* в практической философии Аристотеля.

Возможно роль и смысл *кафолического* в практической философии станут нам яснее, если мы узнаем какова его роль в других частях философии Аристотеля и чему оно противостоит там. Ближе всего к обсуждаемой нами проблеме стоит *кафолическое* в эстетике. Об этом свидетельствует первостепенность чувственного восприятия, опыта и памяти в формировании эстетического *кафолического*. Все эти моменты имеют место и в связи с рассудительностью. Так, Аристотель отмечает, что молодые люди могут быть геометрами, но не могут быть рассудительными, поскольку не имеют опыта (*EN* 1142a11–15). Далее он относит рассудительность к особому виду чувства (*EN* 1142a23–30). Вместе с тем очевидно, что *кафолическое* рассудительности нельзя отождествлять с *кафолическим*, полученным из опыта, поскольку последнее имеет каждый человек, но не каждый считается рассудительным.

В поисках уникальности *кафолического* рассудительности Д. Девере предлагает обратиться к III книге «Никомаховой этики», где Аристотель отделяет точные и самодостаточные науки от неточных и не самодостаточных: «О точных и самодостаточных [знаниях, или] науках, например о правописании, не может быть решения, ибо мы не сомневаемся, как следует писать, но о том, что зависит от нас и не всегда бывает одинаково, мы принимаем решения, например о том,

что связано с искусством врачевания или наживания денег...» (EN 1112a33–b4) [1, с. 102]. Девере полагает, что в этом фрагменте наиболее явно противопоставляется теоретические и практические науки. Главное отличие заключается в том, что теоретические науки дают такие правила и нормы, которые можно без труда применять к частным случаям, а практические не способны вырабатывать такие нормы. Так, выучившись однажды правописанию его можно применять затем не испытывая осложнений, поскольку правила не меняются от случая к случаю. Поэтому можно сказать, что в теоретических науках знание частных мы получаем вместе с универсальным знанием. В практических же науках все обстоит иначе [4, р. 493].

Девере отмечает, что в то время как *кафоллическое* в теоретическом философии является точным знанием, а частное, напротив, страдает от неточности, в практической философии *кафоллическое* несет на себе печать неточности, а частное знание лишено этого недостатка. Это связано с предметом практической философии, на котором Аристотель специально останавливается в начале «Никомаховой этики». Там он отмечает, что «давать любое [определение] поступкам лучше в общих чертах и не точно..., ведь во всем, что связано с поступками, их пользой [и вредом], нет ничего раз и навсегда установленного» (EN 1103b34–1104a5) [1, с. 80]. Таким образом рассудительность имеет дело с областью, где «нет ничего раз и навсегда установленного», поэтому в этой области невозможно выработать безусловные правила и нормы, поскольку они меняются в зависимости от ситуации. Так как сам предмет практической философии требует общих и неточных формулировок, *кафоллическое* рассудительности не может дать полное и точное знание, в отличие от *кафоллического эпистемы*.

Итак, *кафоллическое* в практической философии, обладая универсальным характером, тем не менее, не может претендовать на точность и определенность, поскольку область его применения постоянно «плывет». Что тогда мы должны понимать под универсальностью *кафоллического* в данном контексте? Ответ на этот вопрос мы можем найти в следующем замечании Е. В. Орлова: «Рассудительность связана с практическими силлогизмами, а они в качестве первой посылки требуют универсальных посылок. Возможное предположение состоит в том, что *софия*-мудрость дает рассудительности первые посылки практических силлогизмов. Однако, если это и так, то лишь в редких случаях. Ибо в большинстве

случаев в качестве первых посылок практических силлогизмов принимаются общепризнанные и вероятные посылки, а не истинные и необходимые; а ведь *софия*-мудрость имеет дело с истинным, а не общепризнанным» [3, с. 124]. Таким образом, *кафолическое* рассудительности представляет собой общепризнанное или же вероятное знание, которое призвано отразить условные нормы и правила. Применение этих норм на практике может столкнуться с рядом сложностей и привести в конечном итоге к их коррекции или к полному переименованию. Поэтому *кафолическое* в данном контексте можно понимать как универсальное лишь условно.

Завершая рассмотрение рассудительности и *кафолического* в практической философии Аристотеля, важно отметить следующее. Специфика *кафолического* рассудительности так или иначе осознается современными исследователями и отражена в литературе, однако есть все основания полагать, что это осознание не в полной мере было применено к практическому силлогизму Аристотеля и характеру его связи с рассудительностью. Общим местом является утверждение о том, что вывод из посылок практического силлогизма не следует необходимым образом (т. е. даже при наличии «правильных» посылок действие может не последовать), и о том, что вторая посылка представлена единичным термином. Однако на сложность перехода от правила к его применению в единичных обстоятельствах редко обращают внимание. В этой связи показательно следующее заключение: «...применение некой универсальной нормы (на языке Аристотеля: “правильного логоса”) к частной ситуации в практическом силлогизме Аристотеля происходит аналогично применению универсального знания к частным случаям» [3, с. 300]. Иначе говоря, правила вывода в практическом силлогизме не отличаются от правил вывода в доказательном силлогизме. С этим нельзя не согласиться когда речь идет о единичных обстоятельствах «подчиняющихся» общепризнанному знанию. Однако если мы имеем ситуацию, в которой вероятные посылки не могут предоставить нам правил подведения, ведущих к успешной деятельности, то требуется нечто иное нежели простой практический силлогизм. В такой ситуации возникает потребность в практическом поиске. Следовательно, интерпретация рассудительности через практический силлогизм имеет серьезные ограничения, так как она упускает из виду наиважнейший момент принятия решения, который невозможно объяснить через практический силлогизм.

## Литература

1. *Аристотель*. Соч.: В 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 4.
2. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988.
3. *Орлов Е. В.* Философский язык Аристотеля. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2011.
4. *Devereux D.* Particular and Universal in Aristotle's Conception of Practical Knowledge // Review of Metaphysics, № 39 (March 1986). P. 483–504.

## ФИКХ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН НАУЧНОЙ СТАГНАЦИИ ИСЛАМСКОГО ОБЩЕСТВА

**К.И. Ольховский**

Экспертно-криминалистический центр Восточно-Сибирского  
Линейного Управления МВД России на транспорте  
[kostol81@mail.ru](mailto:kostol81@mail.ru)

На сегодняшний день ислам – самая динамично развивающаяся религия. Число его последователей растет день ото дня, привлекая в свои ряды в том числе и представителей тех народов, для которых ислам не является частью исторически сложившейся традиции. Пожалуй, в настоящий момент это единственная конфессия, оказывающая прямое и очень значительное влияние на происходящие в мире процессы, сама ставшая фактором международных отношений.

Как религиозная система ислам охватывает все стороны жизни мусульманского общества, инкорпорируя государственные и общественные институты, включая семью, в связи с чем ислам порою называют «тотальной религией». Глубина проникновения в самые, казалось бы, незначительные стороны жизни не может не поражать незнакомого с этой системой человека – фетвы (религиозно-правовое предписание) могут касаться, например, вопросов протирания носков. Обусловлена такая его особенность тем, что в отличие от христианства, в котором истинная вера выражается в «ортодоксии», т. е. правильной вере, в исламе истинная вера выражается в «ортопраксии», т. е. в правильном поведении, а сама вера с её

догматами (акыда) хотя и имеет безусловно огромное значение, всё же оттеснена на второй план.

Выработка «правильных» норм поведения осуществляется в исламе в рамках фикха. Сразу заметим, что имеется значительное количество определений этого понятия, данных как современными исламоведами, так и улемами и факихами. Так, например, выдающийся средневековый ученый ибн Хальдун (1332–1406 гг.) дал такое: «Фикх – это знание ниспосланных Великим Аллахом правил, которые оценивают поступки всех тех, кто должен подчиняться этим заповедям, как обязательные, осуждаемые, поощряемые, запрещаемые или дозволенные. Указанные правила получают из Писания, сунны или иных источников, которые для распознавания этих норм установил Законодатель. Извлеченные из таких источников нормы также называются фикхом». В словаре «Ислам. Энциклопедический словарь» изданном в 1991 году, определение такое: «Исламская доктрина о правилах поведения мусульман (юриспруденция), исламский комплекс социальных норм (мусульманское право в широком смысле)». Таким образом, фикх – правила поведения, нормативная сторона шариата. И в то же время, фикх, это специальные научные дисциплины – усуль аль-фикх, фуру аль-фикх и т.д. предметом которых является формулирование правил выведения норм, их применения, систематизации и т.д. Здесь, также можно привести содержание диалога в одном из многочисленных египетских сериалов посвященного, как сказали бы мы, жизни замечательных людей. В одной из серий молодой имам аш-Шафии (767–820 гг.), эпоним шафиитского мазхаба, так говорит своей матери: «Знания бывают двух видов – науки о религии и науки о теле. Наука о религии – это фикх». Короче говоря, если в некоторой степени упростить, то можно сказать, что фикх – суть и есть ислам, так как «это квинтэссенция истинного мусульманского духа, наиболее ясное выражение мусульманской идеологии, краеугольный камень ислама» (Гамильтон Гибб).

Разработка теоретических и практических проблем фикха стала стержнем интеллектуальной жизни исламских обществ, включая и её образовательную сторону – фактически единственной программой высшей школы исламских стран в период средневековья и нового времени (а местами и новейшего) был фикх того или иного мазхаба, на более высоком уровне – фикх сразу нескольких мазхабов. Было конечно и медицинское образование, и медресе, в которых изучались преимущественно хадисы и связанные с ними дисциплины (к

примеру, или ар-риджал – «наука о мужах», т.е. дисциплина изучающая личности передатчиков хадисов). Однако, их распространенность не шла ни в какое сравнение с религиозно-правовым и более того, «хадисное» образование носило подчиненный, вспомогательный характер. И по сей день, в системе религиозного образования изучение фикха является наиболее уважаемым, и соответственно, наиболее престижными являются соответствующие факультеты религиозных высших учебных заведений. Занимательный и наглядный пример: в Мединском исламском университете здание факультета шариата (который в данном случае можно рассматривать как синоним фикха) – на английском языке название факультета «Faculty of Shari'a (Islamic Law)» – резко выделяется своими размерами и оформлением в качественную сторону от остальных факультетов, не оставляя никаких сомнений в том, какое место он занимает в общей иерархии.

Причины, по которым фикх занял столь значительное место, необходимо искать в раннем и высоком средневековье, т.е. в VII-XIII веках. Здесь мы не будем на них останавливаться, но констатируем факт, что утверждение фикха и его проблем в качестве главного содержания научной жизни имело далеко идущие последствия. Одним из них стало вытеснение философии из сферы интеллектуальной жизни исламского общества. Это установило сложно преодолимые преграды на пути развития естественно-научных дисциплин, окончательное оформление и выделение которых из философии возможно только с появлением четко очерченного предмета и, что наиболее важно, соответствующих методологических парадигм, возникновение которых прямо связано с возможностью секулярных рациональных рассуждений (показательно, что наблюдательная астрономия и математика продолжали, пускай порою и не без проблем, существовать, и даже до определенного предела развиваться, ибо не требовали такой возможности). Итогом стало нарастающее отставание исламских стран поначалу от Западного мира, а затем и тех стран, что избрали, пусть и с национальным колоритом, европейский путь развития (России, Японии, Южной Кореи и других).

Хотя многочисленные апологеты ислама пытаются относить отставание только на последствия колониальной зависимости исламского мира, по существу такой подход не выдерживает никакой критики, так как, выражаясь фигурально, он пытается поставить телегу впереди лошади – слабыми становятся ни от того, что попадают в зависимость, а попадают в зависимость от того, что

являются слабыми. Хотя, вероятно, колониальная зависимость также сыграла в этом некоторую негативную роль.

Понимают ли проблему прогрессирующего отставания лидеры исламских стран? Беспокоит ли она их? Да, понимают и да, беспокоит. И предпринимают значительные усилия по созданию современной науки и современной системы образования. Отметим, что исламские страны различаются по уровню развития и своим возможностям, посему частные стороны стоящих перед ними общих проблем и пути их решения могут различаться.

Тем не менее, несмотря на осуществляемые в указанном направлении шаги, значение фикха в интеллектуальной жизни исламских стран если и падает, то вряд ли можно сказать, что радикально и это по-прежнему является тормозом общественного, в том числе, интеллектуального, развития.

Сама по себе эта проблема могла бы оставаться «проблемой утопающих», т. е. самого исламского общества. Однако, в современном стремительно глобализирующемся мире она становится проблемой общей.

Дело в том, что отставание исламского мира приводит к усилению позиций фундаменталистов и экстремистов всех мастей. Чувство неполноценности и несостоятельности, отсутствие жизненных перспектив вызывают озлобление и зависть (которую пытаются всячески завуалировать), в первую очередь среди молодежи. Особенное раздражение вызывает отставание в развитии науки, роль и значение которой в современном мире можно охарактеризовать словом «определяющая». Крайне болезненно реалии сегодняшнего дня выглядят в исторической ретроспективе. "Золотой век" ислама, плеяда выдающихся ученых, называемых в исламских странах "исламскими" (даже здесь видна попытка включить этих людей в систему ислама, что примерно равнозначно использованию для характеристики Леонардо да Винчи, Гюйгенса, Фибоначчи и других ученых термина «христианские») – это с одной стороны. А с другой – сегодняшнее периферийное место этих стран в мировой научной жизни. При этом, успехи европейской науки объясняются фундаменталистами не иначе как заимствованием исламских знаний (эта тенденция – преувеличивать значение достижений исламской цивилизации – усиливается и заметна уже в трудах не религиозных ученых), а пути к процветанию видятся в усилении «исламских исследований» как путем создания специальных «дисциплин», отражающих претензию на обладание абсолютным научным знанием,

якобы содержащимся в Коране (так называемые «научные чудеса в Коране и Сунне»), так и за счет фикха, который позволяет не просто опираться на него как на традицию, но и пользоваться его определенной научностью, что в условиях сегодняшнего значения науки в принципе имеет довольно-таки немалое значение. «Вот, – как бы говорят они, – наука существует и в исламе». Стоит ли говорить, что к расширению сферы интеллектуальной жизни все это не приведет и фактически образует замкнутый круг.

В связи с этим, выяснение причин, по которым фикх занял доминирующее положение в интеллектуальной жизни исламского общества вытеснив философию, кроме самооценности, позволяет лучше понять его роль в стагнации исламского общества.

## **МНОГОМЕРНАЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ИННОВАЦИИ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ**

**С.С. Попова**

Институт лазерной физики СО РАН  
Новосибирский государственный университет  
[svetlanas\\_popova@mail.ru](mailto:svetlanas_popova@mail.ru)

Философия как область знания занимает особое место среди других наук. Для неё во все времена были характерны многогранность, открытость для обмена информацией со всеми направлениями человеческой деятельности: от обыденной рутины до таких видов как наука, искусство или политика. Умение найти общее, выделить особенное, сопоставить и провести анализ в разнообразных сферах применения философской мысли обретает особую значимость в современном обществе знаний.

При подготовке курсов для специализирующихся в философии науки студентов, возникает серьёзная задача сбалансировано сочетать широту философских методов с достаточно глубокими знаниями конкретно-научных дисциплин. Понимание того, как наука формируется, развивается и функционирует невозможно без внимания к научному содержанию, которое изменялось (причём нередко весьма прихотливым образом) в разные периоды истории науки.

История естественнонаучного эксперимента – это уникальная возможность проследить все сложности обращения к «свидетельству

самой природы». Понимание того, насколько по-разному интерпретировались «факты» в зависимости от исторического контекста способствует формированию навыков, необходимых для активной деятельности в условиях современного общества знаний.

Очевидно, что современный курс, связанный с историей науки, не может быть построен как последовательная линия «открытий», что было раскритиковано ещё Т. Куном в середине прошлого (XX-го) века. Задача ещё осложняется тем, что помимо столкновения научных идей в изучаемый исторический период, существует столкновение современных интерпретаций пути экспериментального открытия. Авторы, обращаясь к одному и тому же историческому материалу, акцентируют разные моменты исследования и по-разному реконструируют логику научного спора. Необходимо, чтобы специалист, получающий высшее образование, связанное с философией науки, хорошо себе представлял суть современных дискуссий относительно истории экспериментальных открытий, знал сильные и слабые стороны аргументации участвующих сторон и понимал как они связаны с философской позицией автора.

Всё вышеизложенное к естественному для исторического курса измерению (времени) добавляет дополнительные размерности вдоль которых разворачиваются те или иные ветви дискурса, связанные с отдельным экспериментом. Многомерность и комплексность изучаемого предмета затрудняет разработку оптимальной логически последовательной учебной программы.

Одним из способов преодоления проблем является использование концепции эмпирических опосредующих структур в изложении материала. Эмпирические опосредующие структуры – это несколько взаимосвязанных явлений, скомбинированных в такую систему, которая позволяет по воспринимаемым органами чувств характеристикам судить о свойствах, недоступных для непосредственного наблюдения [1]. Использование этой концепции в анализе эксперимента позволяет выделить независимую от интерпретации составляющую (воспринимаемое органами чувств) и составляющую, являющуюся реконструкцией того, какие процессы обеспечивают наблюдаемый эффект.

Примечательной особенностью является то, что одно и то же наблюдение, в разных сочетаниях с другими явлениями может интерпретироваться фактически противоположным образом. Один из известнейших переломов в истории науки – это переинтерпретация видимого движения солнца по небесному своду, сделанная Галилеем. Выстраивая цепочки наблюдаемых явлений таким образом, чтобы

выделить явно природу инерциального движения, Галилей показывает, что наблюдаемое движение Солнца по небу может свидетельствовать о том, что движется именно Земля (вокруг своей оси и по орбите). Важно отметить, что здесь ключевыми являются не какие-либо новые, ранее недоступные научному сообществу наблюдения (например, с помощью телескопа), а новая комбинация в аргументации известных явлений [2].

Здесь стоит отметить, ещё один навык важный на современном этапе развития общества. В условиях лёгкой доступности самых разнообразных источников сведений особую ценность приобретает способность правильно оценить, проанализировать и сопоставить полученную информацию. В зависимости от способа обработки, одни и те же данные могут свидетельствовать в пользу противопоставленных точек зрения.

В последнее время активно развиваются методы обработки данных, позволяющие при помощи компьютерных технологий статистически обрабатывать большие массивы информации, вычислять ключевые индексы и оперировать сводными характеристиками объектов. Не отрицая важность развития данных методов, хотелось бы отметить, что в руках тех, кто не понимает сути применения таких способов анализа, вся вычислительная мощь работает вхолостую, если не вводит в заблуждение. Использование в расчётах моделей, не адекватных анализируемому явлению, может обеспечить отчёт большим количеством чисел и математических выкладок, но помимо этого не будет полезно ни для чего.

Одним из интереснейших примеров того, как отказ от пустой математизации привел к открытиям, изменившим научные представления, является работа Л. Гальвани с животным электричеством [3]. В тот период развития науки стандарты вычислений были достаточно высоки. Идеалом, к которому стремились во всех сферах научной деятельности была механика, достигшая в тот период высокой точности измерений и использующая для обработки данных хорошо разработанный математический аппарат. Судя по лабораторным дневникам, первоначально итальянский учёный стремился следовать канонам аналитической механики, пытаясь организовать результаты измерений в систему уравнений.

Если бы в этих исследованиях была последовательно продолжена линия механических аналогий, понимание природы электричества пришло бы существенно позже. Механические модели сыграли в этой области положительную роль но на определённом этапе скорее

тормозили развитие физики электричества, чем способствовали ей. Именно отказ от количественной точности, но внимание к эффекту, который сделал электричество «почти видимым», стал тем поворотным моментом, после которого исследования электричества выходят за рамки механики. Лягушачья лапка в исследованиях Гальвани стала той самой ключевой эмпирической опосредующей структурой, которая сделала электричество доступным для наблюдения. Прошло более века прежде чем физики, основываясь на разработанной теории электричества смогли создать более чувствительные приборы.

Важной особенностью разработанного курса «История естественнонаучного эксперимента» является не столько изложение сведений о содержании научных исследований в различные исторические периоды, сколько формирование у обучающихся многогранной картины научного спора, выделение особенностей аргументации научных выводов, выявление неоднозначной роли ошибочных интерпретаций. Такое понимание важно не только для специализирующихся в достаточно узкой области философии науки, но и для любого образованного специалиста.

### **Литература**

1. *Попова С.С.* Эмпирические опосредующие структуры. // *Философия науки.* – 2010. - № 3(46). – С. 81-91.
2. *Попова С.С.* Галилей: эмпиризм ли? // *Вестник НГУ. Серия: Философия.* – 2007. – Т. 5, вып. 2. – С. 29-33.
3. *Попова С.С.* Биофизический эксперимент в эпоху Просвещения. // *Философия науки.* – 2011. -№ 1(48). – С. 121-131.

## **РАЗЛИЧНЫЕ ТИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ И ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**Л.Л. Чекалов**

Институт проблем управления сложными системами РАН  
[ltrans777@mail.ru](mailto:ltrans777@mail.ru)

Возможность успешного инновационного развития экономики обычно связывается не только с усилиями в производственной сфере,

но и с наличием определенных социально-политических условий в обществе. Об этом говорил профессор МГТ Лорен Грэхем на Петербургском экономическом форуме 2016 года [1]. Возможно, что социально-политические условия в обществе оказывают влияние на успешность инновационного развития экономики. Но в данной работе хотелось бы обратить внимание на другой аспект влияния – различные типы функционирования сознания в процессе реализации всех трех функций университета.

Типы функционирования сознания будут рассматриваться относительно понятия информации, инвариантного к любому виду конкретной предметной области знания, что может отличаться от множества различных определений информации [2].

Информация физического мира (физическая информация), взаимодействуя с нашими органами чувств и тем самым изменяя их состояние, переходит в чувство (ощущение) и становится психической информацией (чувством). У человека нет никаких других способов контакта с окружающей физической реальностью и с собственной физиологией (телом), кроме как через чувство.

Ежесекундно тело человека подвергается огромному количеству воздействий – физических, химических, электромагнитных. Но, пока, только в диапазонах чувствительности наших «традиционных» пяти органов чувств человек переводит потоки физических воздействий (физической информации) в психическую информацию. Психическая информация это уже не просто ощущения, но уже смыслы, которые являются основой для осознанного управления деятельностью организма (питание, избегание опасности и все другие виды деятельности, включая обучение, научную работу, внедрение). Сам процесс перехода от физической информации к психической сформировался у живых организмов эволюционно, и от адекватности его работы в огромной степени зависело выживание организмов каждого вида животных.

Можно выделить два различных периода в переходе от физической информации в психическую:

– период обучения, когда формируется психическая память (опыт), связанная с удачными или неудачными действиями (ребенок учится ходить, изучает физику или математику, или уже взрослый человек учиться водить машину);

– период применения опыта.

И в период обучения и в период применения опыта наше сознание может работать с информацией двумя способами:

- управляемо-дискретно,
- неуправляемо-непрерывно [3].

Рассмотрим сначала второй способ функционирования сознания. Представьте, что Вы впервые прилетели в страну, где живут представители другой расы. Сначала Вам кажется, что лица у всех одинаковые. Но проходит месяц, другой – и Вы, не прилагая ни каких ментальных усилий (управления), начинаете спокойно различать людей. Вы постоянно видели перед собой лица другой расы, эти лица заполнили Вашу память и Ваше сознание само в непрерывном потоке стало без усилий с Вашей стороны более дифференцированно различать потоки внешней информации. Дифференцирование и классификация – естественные эволюционно сформированные свойства сознания.

А в случае с первым способом работы с информацией Вы можете остановить непрерывный поток сознания и заняться управляемым поиском различий в лицах. На бытовом уровне сознание находится в основном в неуправляемо-непрерывном способе работы с информацией, а в процессе научных исследований и технических разработок сознание работает в управляемо-дискретном режиме.

Режим неуправляемо-непрерывный на порядки гораздо более информационно емкий, чем режим дискретно-управляемый. При работе в неуправляемо-непрерывном режиме критерием истины для сознания является чувство истины, и его нарушение чаще всего приводит к срабатыванию детектора лжи, а в управляемо-дискретном режиме критерием истины является формальный алгоритм, построенный на формальном описании прошлого опыта.

И научная деятельность, и технические разработки могут вестись в двух совершенно различных стилях:

- улучшение уже созданных структур,
- создание принципиально новых структур при дифференциации проблемы.

Улучшение уже созданных структур можно вести преимущественно управляемо-дискретным способом работы с информацией, шаг за шагом улучшая объекты или процессы. Этот способ работы с информацией просто необходим для успешного внедрения инноваций.

Если же сознание инноватора в своей работе пользуется преимущественно неуправляемо-непрерывным способом работы с информацией, то ему легче будет даваться осознание принципиально

новых инновационных решений. Но успешное внедрение при такой работе сознания не гарантировано.

Университет, имея возможность объединить учебную, научную деятельность и применение технологических знаний, может в учебной деятельности, помимо передачи студентам конкретных знаний по различным специальностям, в курсе философии и иных гуманитарных дисциплинах раскрывать разные возможности сознания при работе с информацией.

Осознанное применение таких возможностей позволит более успешно как создавать инновационные продукты, так и внедрять их в массовое производство.

Нужно учитывать и тот факт, что различные виды деятельности формируют привычку у человека находиться преимущественно в одном или другом режиме обработки информации. Это хорошо показано в работе Ю.И. Александрова и Н.А.Александровой [4], где приведённые типы мышления обозначены как холистический и аналитический.

Современная искусственно созданная техническая и информационная среда функционирования человека развивает привычку к формально-логическому функционированию сознания. Такое однобокое функционирование сознания ведет к проблемам, описываемым понятием «цифровое слабоумие» [5]. Поэтому желательно в процессе обучения большее внимание уделять предметам, связанным с гуманитарными направлениями и искусством.

В результате инновационной деятельности предполагается коммерческий успех. В связи с этим хотелось бы обратить внимание на то, что на протяжении многих тысяч лет эволюционное развитие биологических систем происходит в естественной природной среде. Этот процесс самостоятельно дошел до появления человека на планете Земля. Но за последние всего лишь сто лет человек, благодаря своим инновациям, создал вокруг себя искусственную среду обитания и начал оказывать влияние не только на физическую и химическую среду обитания, но и на генетическую. Поэтому хотелось бы обратить внимание инноваторов не только на коммерческий успех, но и на сохранение естественной среды обитания на планете Земля не только для человека, но и для других биологических систем. Для понимания этой проблемы необходим целостный холистический взгляд на мир, который формируется изучением гуманитарных наук.

## Литература

1. Историк науки Лорен Грэхем – о русских попытках получить молоко без коровы. URL: <https://openrussia.org/post/view/15850>. (Дата обращения: 27.06.2016).
2. Чернавский Д.С. Синергетика и информация. Динамическая теория хаоса. М.: Наука, 2001.
3. Чекалов Л.Л. Способы принятия решений в биологических системах, их эволюция и проблема описания // Вестник Томского государственного университета. Философия. Политология. Социология. 2012. №4 (20). С. 129–134.
4. Александров Ю.И., Александрова Н.А. Комплементарность культуроспецифичных типов познания. Вестник Московского Университета, сер.14. «Психология». 2010. № 1, 3.
5. Шпитцер М. Антимозг. Цифровые технологии и мозг. Москва: Изд. АСТ, 2014.

**Круглый стол**  
**Университет и проблема капитализации знаний**

**УПРАВЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОМ В  
УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОГО КАПИТАЛИЗМА:  
РЕФОРМЫ И ТРАДИЦИИ**

**В.С. Диев**

Новосибирский государственный университет  
Институт философии и права СО РАН  
[diev@smile.nsu.ru](mailto:diev@smile.nsu.ru)

Реализация третьей миссии университета невозможна без эффективного управления. Мне представляется, что этот тезис является очевидным. Какова же должна быть модель управления современным университетом, когда речь идет о его деятельности за пределами академической среды? Напомню, что управление – это процесс, направленный на достижение целей организации посредством упорядочения исходных субстанций или ресурсов (труда, материалов, денег, информации и т. п.) в требуемые результаты (изделия, услуги). Основными элементами управленческой деятельности являются объект, субъект, цели, средства, результаты и условия управления [1]. Еще в середине семидесятых годов прошлого века А. Чандлер сформулировал свой знаменитый тезис о том, что видимая рука менеджмента заменила невидимую руку рыночных сил Адама Смита. В этой же работе А. Чандлер пишет о том, что структура организации следует за стратегией, которая определяется поставленной целью. То есть, сначала должна быть поставлена цель, затем определяется стратегия, и уже потом строится структура для ее достижения. В этой связи замечу, что, по моему мнению, сегодня российское научное сообщество смирилось с неизбежностью реформы академической науки, хотя при этом ее цели и целесообразность для большинства ученых так и остаются непонятными.

В конце девяностых годов прошлого столетия появился термин «академический капитализм» [2,3], и мне он представляется весьма удачным для описания современной ситуации в высшем образовании в нашей стране. Понятно, что многие проблемы отечественной высшей школы, не являются уникальными и вызваны исключительно национальными особенностями. Сегодня во всем мире происходят трансформации в этой сфере. Но с учетом российской традиции, когда основные исследования проводились в академических институтах, этот термин, на мой взгляд, приобретает дополнительное содержание. Кроме того, изменились и представления о капитализме. Л. Болтански и Э. Кьяпелло – авторы фундаментального труда «Новый дух капитализма», в качестве источника информации о духе капитализма использовали именно литературу по менеджменту. По их мнению «...в литературе по менеджменту второй дух капитализма находит свое самое естественное выражение. Можно полагать также, что в ней фиксируются и его модификации, его преобразования в сторону иных умственных представлений». Они остроумно отмечают, что «...менеджмент неизменно сводится к умению делать так, чтобы кто-то делал что-то» [4].

Глобализация в сфере образования существенно повлияла на модель управления российской высшей школой, причем это касается не только тех вузов, которые участвует в программе попадания в ТОП-100 (полагаю, что проблемы управления образованием представляют не только академический интерес). Остановлюсь на некоторых, но, на мой взгляд, весьма значимых тенденциях в модели управления современным российским университетом. Прежде всего, хочу отметить, что в качестве образца управления высшей школой используется модель управления крупной корпорацией. Во многом это оправданно, поскольку такой подход доказал свою эффективность в глобальной экономике. В то же время его реализация имеет ряд противоречивых тенденций. К позитивным изменениям, хотя кому-то это может показаться странным, отношу постепенный уход от выборов ректоров. Дело в том, что эта практика, на мой взгляд, имела больше минусов, чем плюсов и приводила к практической несменяемости ректоров. Выборы зачастую носили постановочный характер. Ректора уходили со своего поста только по возрасту и в основном на должность президента вуза. Кандидат «со стороны» практически не имел никаких шансов на избрание. Эта практика не позволяет производить ротацию в ректорском корпусе, а она необходима.

К сожалению, в настоящее время существенно снижается роль ученого совета вуза, на первый план выходят наблюдательные, попечительские и подобные им советы. Именно они теперь и предлагают кандидатуру будущего ректора министерству. Все как в крупной транснациональной корпорации. Подобная тенденция четко просматривается и на уровне управления факультетом – важнейшей структурной единицей любого университета. Если двадцать лет назад ученый совет факультета – орган, в котором собраны все ведущие профессионалы – выбирал декана, а ректор должен был утвердить избранную кандидатуру, то сегодня ситуация поменялась радикально: декана избирают на ученом совете университета, поэтому в этой процедуре не участвует профессиональное сообщество. Увы, в современной российской практике уже есть случаи, когда административный ресурс позволяет решать кадровые вопросы, вопреки мнению профессионального сообщества.

Говоря о современных тенденциях в сфере управления, следует отметить, что сегодня критике подвергаются практически все сложившиеся управленческие структуры, включая, матричные, иерархические, параллельные, дуальные и т. п. Оппоненты этих структур призывают, прежде всего, к их упрощению, а наиболее ортодоксальные требуют вовсе упразднить все сложные организационные формы. Основным недостатком существующих систем отмечается их ориентация на решение внутренних проблем, а не на внешнюю обстановку, что жизненно необходимо для функционирования всякой организации. Последнее обстоятельство имеет особое значение для реализации третьей миссии университета. При изменении внешних условий, современные организации, в противовес традиционному совершенствованию организационно-управленческой структуры все чаще применяют функциональные методы. В основе этих методов лежат принципы самоорганизации, автономности отдельных подразделений и звеньев, «мягкие» связи между ними и т. п. Эти методы, призваны, прежде всего, в какой-то степени преодолеть недостатки, связанные с иерархическим принципом построения большинства организаций. Главный изъян этого принципа в том, что вся информация, необходимая для принятия решений, концентрируется внизу иерархической пирамиды (у подчиненных), а вся ответственность и право на его принятие – наверху (у руководителя). В результате требуется большое количество времени и согласований для принятия решения, которое зачастую оказывается далеко не оптимальным. Одна из современных

управленческих идей заключается в том, чтобы вместо иерархических систем, использовать сетевые. Это позволяет избежать координации на иерархических принципах. В этом случае координацию осуществляют рабочие группы, связанные в сеть. Мне представляется, что в условиях использования сетевой структуры управления, возможен своеобразный «возврат» к университетским традициям, связанными с ролью и значением академического сообщества.

### **Литература**

1. Диев В.С. Управление. Философия. Общество // Вопросы философии. 2010. № 8. С. 35-41.
2. Slaughter S., Leslie L.L. Academic capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. The John Hopkins University Press, 1997.
3. Hackett E.J. Science as a vocation in 1990s: The changing organizational culture of academic science // Journal of Higher Education, 1990, 61: 241-77.
4. Болтянски Л., Кьяпелло Э. Новый дух капитализма / Пер. с фр. под общ. ред. С.Фокина. – М.: Новое литературное обозрение, 2011.

## **ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: МОДЕЛЬ Б. КЛАРКА И ЕЕ ПРИЛОЖЕНИЯ**

**Н.В. Головко**

Новосибирский государственный университет

Институт философии и права СО РАН

[golovko@philosophy.nsc.ru](mailto:golovko@philosophy.nsc.ru)

Концепция предпринимательского университета Б. Кларка [Clark, 1998, 2004] является одним из основных средств анализа трансформации образа классического университета в современном обществе. Тем не менее, с самой этой концепцией связаны ряд проблем, основной из которых является обвинение в спекулятивном характере. Напомним, модель предпринимательского университета Б. Кларка представляет собой пример чрезвычайно убедительного эмпирического обобщения множества практик, инициатив и смыслов, которые перенимает университет, стремясь стать «предпринимательским»: три

«основания» – риск, инновационная деятельность, предпринимательская культура; пять «путей трансформации» – усиление управленческого потенциала, расширение периферии, диверсификация финансовой базы, рост научного потенциала, формирование интегральной предпринимательской культуры; двадцать критических показателей – независимость от государственного финансирования, качество управленческого персонала, наличие предпринимательской культуры, наличие технопарка и активность поддержки малых предприятий, конкурентная инфраструктура кампуса, междисциплинарные передовые исследовательские проекты и т.д. Сложность заключается в том, что, опираясь на подобное представление, нельзя однозначно сказать, насколько тот или иной университет является «предпринимательским». Можно сказать, что университет является таковым, если его руководство стремится (и имеет возможность) максимально использовать потенциал коммерциализации знаний и разработок, активно привлекая для нужд технологического трансфера стороннее финансирование и перенимая корпоративную модель управления внутри университета, и при этом поддерживать высокий уровень фундаментальных исследований и образовательных услуг. Все, что касается выявления «общих структур и отношений», в данном случае, ограничено рядом дискурсивно упорядоченных фактов (практик), которые в той или иной степени обнаруживают сходство в рамках сравнительного социологического исследования разных университетов. Слабость предсказательной силы и эвристического потенциала послужили основанием для общего скепсиса и вывода, что на практике никакого «предпринимательского университета» не существует, а есть только соответствующие «предпринимательские практики», реализуя которые университет демонстрирует свою успешность в выполнении «третьей миссии» и степень адаптации к изменяющимся внешним условиям (см., например, [Gibb, 2007]).

Очевидный выход, который можно указать для того чтобы «спасти» концепцию Б. Кларка состоит в том, чтобы поместить концепцию в более широкую перспективу и, тем самым, наполнить теоретическим содержанием отмеченные критерии, показать, что они не случайны. Рассмотрим наиболее успешные, на наш взгляд, попытки уточнения концепции предпринимательского университета Б. Кларка. Приведенный ниже перечень подходов не является полным в смысле требования полноты описания явления, наша цель показать

многообразии возможных подходов и необходимость дальнейшего уточнения понятия «предпринимательский университет».

А) Уточнение определения. Достаточно большое количество работ посвящено уточнению понятия «предпринимательский университет» в контексте предложенной Б. Кларком методологии (см., например, [Guerrero-Cano et al, 2007]). По-видимому, одно из первых определений предпринимательского университета приводит Г. Ицковиц: «Университет, который использует новые источники финансирования, такие как патенты, доходы от исследований по контракту и от партнерства и частными фирмами» (1983). В дальнейшем, количество определений множится с ошеломляющей скоростью: «предполагает создание профессорами, работниками или студентами новых бизнес предприятий» (Дж. Крисман, 1995); «предпринимает усилия по капитализации знаний, получаемых университетом, посредством создания коммерческих предприятий, на которые ложится функция трансфера технологий» (Д. Дилл, 1995); «обозначает три вещи: университет сам по себе, как организация, становящаяся предпринимательской; как субъект, подчиняющийся университету, который занимается предпринимательской деятельностью; как характеристика взаимодействия университета и общества» (Й. Ропке, 1998); «характеризуется близким партнерством с бизнес предприятиями, активной деятельностью по привлечению внешних источников финансирования, и продуманной политикой в области управления, лидерства и планирования» (Дж. Субботски, 1999); «находится в центре любой предпринимательской культуры, характеризуется инновационной деятельностью, созданием возможностей для предпринимательской деятельности, командной работы, принятия рисков и реакции на соответствующие вызовы» (Д. Кирби 2002); «точно также, как университет обучает студентов и выпускает их в большой мир, предпринимательский университет, как инкубатор, обеспечивает поддерживающую структуру для преподавателей и студентов быть вовлеченными в предпринимательскую активность» (Г. Ицковиц, 2003); «основан одновременно и на коммерциализации (создание инфраструктуры, консультационные услуги и т.д.) и на коммодификации (лицензирование, старт-апы и т.д.) знания» (М. Якоб, 2003); «ни что иное, как продавец услуг в индустрии производства знаний» (Г. Вильямс, 2003); «отражение, одновременно, и институциональной адаптируемости к требованиям общества, и способности университета к производству инноваций в сфере получения знания» (М. Шатток, 2008).

Естественно, общая проблема всех этих определений повторяет проблемы концепции Б. Кларка: вывод о значимости конкретных характеристик предпринимательского университета делается на основании анализа конечного числа случаев (эмпирических фактов, доступных данному исследователю в определенный момент времени). На этом фоне, даже, например, попытка М. Гереро-Кано разделить формальные и неформальные факторы, описывающие трансформацию университета, не выходит за рамки кларковского подхода.

Б) «Предпринимательский университет» как элемент. Подавляющее большинство современных концепций, описывающих те или иные трансформации общества, затрагивающие, например, изменение типа производства научного знания, эволюцию системы высшего образования и т.д., включают в себя представление о предпринимательском университете. Очевидно, в данном случае, преимущества концепции Б. Кларка будут существенным образом зависеть от потенциала, использующей ее теории. Приведем два примера. Предпринимательский университет Б. Кларка является ключевым элементом теории Тройной спирали (Triple Helix Theory), которая описывает взаимодействие университета, государства и бизнеса [Etzkowitz, Leydesdorff, 1997] в условиях трансформации традиционного для индустриального общества отношения «государство – производственная сфера», которые диктует развитие общества знаний. Суть этой теории, кроме синтеза различных элементов, по-своему интерпретирующих новые роль университета, задачи государства и модели развития бизнеса, с целью обоснования новых институциональных, а также социальных форм производства, трансфера и приложения знаний, отражают две максимы: «неоинституционализм» и «неоэволюционизм». Сочетание последних, например, дает возможность, непосредственно опираясь на концепцию предпринимательского университета Б. Кларка, рассматривать проблему капитализации знания, как проблему коллективного действия (классический образ университета трансформируется, возникает необходимость рассмотреть мотивации, потенциал, условия и нормы, контролирующие деятельность индивида) (см., например, [Viale, 2010]). В данном случае, интерпретации предпринимательского университета, его оснований и динамики у Б. Кларка и у Г. Ицковица практически не различаются. Другой пример – попытки представить современное состояние университета как результат развития некоторого «эволюционного» процесса. Тот же Г. Ицковиц (2004) говорит о череде «академических революций»,

которые перестраивают традиционное представление о влиянии университета на социальное и экономическое развитие общества, подчеркивая значимость интеграционных процессов и соответствующие изменения миссии университета. В этом смысле, обоснование перехода к университету третьего поколения (университету 3.0), в концепции Й. Уисема [Wissem, 2009], не является чем-то принципиально новым. Однако, ключевой элемент новизны концепции «Университета 3.0» связан с тем, что основания интерпретации понятия «предпринимательской практики», которую перенимает современный университет, являются у Й. Уисема и у Б. Кларка разными. С точки зрения Б. Кларка, предпринимательский университет отражает «дыхание» трансформирующегося общества эпохи глобализации (требования развития инновационной экономики, технологического трансфера и т.д.). С точки зрения Й. Уисема, предпринимательский университет – есть реакция университета справиться со своими собственными проблемами в борьбе за источники финансирования, талантливых профессоров и студентов. Это две стороны «одной и той же медали», но концепция Й. Уисема гораздо более удобна для того, чтобы описать трансформацию именно «внутреннего» этоса университета.

В) Функционалистская перспектива. Этот подход, в определенном смысле, синтезирует обе предыдущие стратегии. Применяя классическую схему функционального объяснения А. Стинчкомба (1987), можно попытаться задать описание отдельных эмпирических элементов и практик, для того чтобы отразить скрытые закономерностей и внутреннюю динамику (см., например, [Arditi, 1988]). «Пусть  $H$  (гомеостатическая переменная) – успешность капитализации знания. В данном случае, поддерживающая структура, а также связанные с ней издержки, будут, так или иначе, затрагивать тему репутационных или академических характеристик. Академические характеристики успешности, в частности, будут учитывать важность для профессионального сообщества быть вовлеченными в трансфер технологий, престижность, уровень проводимых в университете научных исследований, международное академическое сотрудничество и т.д. Пусть  $H_1$  (издержки) – профессиональная репутация. Усилия по сохранению уровня капитализации знания ( $S$ ) с необходимостью приводят к тому, что «неприбыльные» области, в частности, фундаментальные исследования, могут быть забыты и отодвинуты на второй план, будучи замещенными «перспективными» прикладными исследованиями. Реальная практика прикладных

исследований превращается в рутинную «перестановку показателей», лишенную претензий на серьезность научного результата и, тем самым, в ряде случаев, может понижать уровень профессиональной репутации [Головко, 2014. С. 58]. На наш взгляд, функционализм – один из наиболее удачных подходов для того, чтобы преодолеть отмеченный скепсис относительно предсказательной силы и эвристического потенциала концепции Б. Кларка. Независимо от того, какой «этнос» университета мы рассматриваем: внешний, внутренний, образовательный, экономический, культурный, политический и т.д., в данном случае, мы сознательно трансформируем концепцию предпринимательского университета Б. Кларка с целью ее «концептуальной адаптации», суть которой сводится к ревизии понятийного аппарата перед лицом теоретической гипотезы, объясняющей явления. «В процесс этой работы понятия одновременно приспособляются: во-первых, к специфике эмпирического материала, а, во-вторых, к общей проблеме и исходной гипотезе выявления причинной связи между явлениями» [Розов, 2001. С. 94].

Таким образом, возвращаясь к претензии тех, кто упрекает модель Б. Кларка в недостаточной содержательности. Действительно, основные элементы концепции Б. Кларка, по сути, являются эмпирическими параметрами, найденными в результате сравнительного анализа нескольких европейских университетов. Это практики, которые обнаруживаются и в той или иной степени проявляются при переходе университета к новому состоянию в ответ на изменение внешних условий. Тем не менее, эвристический потенциал «оснований», «путей трансформации» и «критических показателей» наглядно демонстрируется тем, насколько широкое применение находит концепция Б. Кларка, допуская различные трактовки своих основных элементов.

## Литература

*Головко Н.В.* Предпринимательский университет и функционализм А. Стинчкомба // Вестник НГУ. Серия: Философия. 2014. 12 (4): 53-62.

*Розов Н.С.* Разработка и апробация метода теоретической истории. Новосибирск: Наука, 2001.

*Arditi G.* Equilibrium, Structural Contradictions, and Social Conflicts: Revisiting Stinchcombe // Sociological Forum. 1988. Vol. 3, No. 2: 282–292.

*Clark B.* Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways of Transformation. Guildford, UK: Pergamon, 1998.

*Clark B.* Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. New York: Open University Press, 2004.

*Gibb A.* Entrepreneurship: Unique Solutions for Unique Environments. Is it Possible to Achieve This With the Existing Paradigm? // International Journal of Entrepreneurship Education. 2007. Vol. 5. P. 93–142.

*Gurrero-Cano M., Urbano D., Kirby D.* A Literature Review on Entrepreneurial Universities: An Institutional Approach / Working Paper Series, 06/8. Business Economics Department of Autonomous University of Barcelona, 2007

*Etzkowitz H., Leydesdorff L.* Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. London: Pinter, 1997.

*Wissema J.* Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, 2009.

*Viale R.* Knowledge-Driven Capitalization of Knowledge / H. Etzkowitz, R. Viale (Ed.) The Capitalization of Knowledge: A Triple Helix of University-Industry-Government. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2010. P. 31–73.

## **УНИВЕРСИТЕТ МИРОВОГО КЛАССА: АМЕРИКАНСКАЯ МОДЕЛЬ В РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ\***

**В.В. Петров**

Новосибирский государственный университет

Институт философии и права СО РАН

[v.v.p@ngs.ru](mailto:v.v.p@ngs.ru)

Политика, которую проводит министерство образования и науки за последние десять лет, привела к серьезному изменению структуры взаимодействия российских науки и образования. Это выражается в стремлении государства перенести научные исследования из сектора науки в образование (по аналогии с западными моделями развития) –

---

\* Материал подготовлен при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-03-00437 «Реформируемая наука. Институциональные и социальные последствия реформы академической науки в России»

за 13 лет практически в два раза уменьшилось количество научно-исследовательских организаций (с 2686 в 2000 году до 1719 в 2013 году) и одновременно в два раза увеличилось количество организаций высшего образования, осуществляющих научные исследования (390 и 671 соответственно) [Доклад по Плану реструктуризации..., 2014, с.3]. Но академический сектор науки отличается от вузовского по-прежнему повышенной долей уникальных комплексов и крупных установок в основных фондах. Так, общая стоимость основных средств академической науки к 2000 г. составляла около 21% и в 2013 г. 25% от основных средств сферы научных исследований и разработок. Это объясняется наличием в академическом секторе уникальных комплексов и установок, таких как радиотелескопы, установка для исследований в области термоядерного синтеза, мезонная фабрика, нейтринная обсерватория, научно-исследовательские суда и др. Безусловно, наука и образование должны быть неразрывно связаны между собой, но если в классическом западном понимании производством научного знания занимаются Университеты, которые создают идеи, при этом правительство формирует нормативную базу, а бизнес обеспечивает ресурсами, то в российской модели развития науки и образования исторически сложился иной подход, когда научными исследованиями занимались институты специально созданной для этого Академии наук, в то время, как на университеты возлагалась преимущественно образовательная функция. Понятно, что реформы Академии полностью остановить уже невозможно. Но невозможно и слепо копировать зарубежные схемы и образцы для внедрения в отечественные условия – вырванные из социокультурного контекста даже самые лучшие модели, показавшие свою эффективность в условиях западных обществ, оказываются неработоспособными в российских реалиях.

С другой стороны, в современных социокультурных условиях под влиянием глобализации сложилась ситуация, когда интеграционные процессы науки, образования и производства пока еще могут не только сохранить отечественную науку, но и привести к созданию предпринимательских университетов [Clark, 1998, р. 38], которые могут выводить на мировой рынок инновационные идеи и разработки. Но рынок сам по себе не решает всех проблем, связанных с инновациями. Еще в середине семидесятых годов прошлого века А. Чандлер сформулировал свой знаменитый тезис о том, что видимая рука менеджмента заменила невидимую руку рыночных сил Адама

Смита [Chandler, 1977, p.36]. Наряду с рыночными механизмами еще требуется эффективное управление процессами нововведений. Стремление к модернизации общества требует разработки фундаментальных исследований. В свою очередь, фундаментализация образования как основа новой образовательной системы подразумевает, что в основе образования должны лежать фундаментальные знания, которые открывает современная наука. В истории развития отечественных науки и образования существуют успешные модели интеграции академических институтов, университетов и пояса внедрения, в которых основные принципы взаимодействия всех акторов этого процесса полностью укладываются в предлагаемые схемы реформирования. В качестве одного из образцов эффективного развития науки и образования можно привести модель университета мирового класса, которую разработал сотрудник Всемирного банка Джамиль Салми [Салми, 2009, с. 34]. В его модели эффективного университета, способного развивать фундаментальную науку, осуществлять трансфер технологий и заниматься внедрением результатов научных исследований, необходимо взаимодействие трех базовых блоков: концентрация талантов, изобилие ресурсов и эффективное управление. При разработке этой модели Д. Салми апеллирует к солидному перечню исследований, выявляющих характерологические особенности современных университетов и выделяет 24 критерия для оценки эффективности университета [Салми, 2009, С. 85–86]. Исследования, проведенные отечественными учеными еще в 1990-х гг., выявили 19 схожих позиций [Врагов и др., 1994, С. 52–55]. Привлекательность модели Салми заключается как в минимизации базовых блоков и составляющих их ключевых характеристик, так и в демонстрации их тесного взаимодействия. «Первое и, вероятно, определяющее свойство превосходства – это наличие критической массы лучших студентов и выдающихся преподавателей. ...Высокая степень обеспеченности ресурсами является вторым фактором, характеризующим большинство университетов мирового класса, поскольку содержание современного комплекса, в котором проводятся интенсивные научные исследования, является непростым делом и требует огромных затрат. ...Третья характеристика... связана с общей структурой управления вузами, конкурентоспособной средой и степенью академической и управленческой автономии. ...Важно подчеркнуть, что комбинация трех факторов, характеризующих университет мирового класса – концентрация талантов, высокий уровень финансирования и

эффективное управление – именно это и является их основной отличительной чертой. Динамическое взаимодействие между всеми тремя группами отличает университеты, принадлежащие к элите академического мира» [Салми, 2009, с. 32]. В качестве итога такого взаимодействия выступают выпускники, результаты научных исследований, распространение новых идей и технологий – все компоненты, которые требуются современному российскому обществу. Безусловно, университетов мирового класса, реализующих подобное взаимодействие на практике, не может быть много, но все они находятся в верхних строчках мировых и национальных рейтингах и классификаторов.

Может ли подобная модель взаимодействия быть реализована в нынешних российских условиях? В последние годы активно обсуждается идея создания на базе отечественных вузов научно-образовательных центров, где за основу берется американская модель развития образования. Но такое директивное «слияние» этих различных по своей природе сфер общества может привести к самым плачевным результатам и для Российской академии наук, и для отечественной системы подготовки специалистов высшей квалификации. В системе многообразных отношений современного общества сферы науки и образования играют основополагающую роль - и каждая в отдельности, и в совокупности [Петров, 2016, с. 68]. Необходимым условием развития общества является их тесное взаимодействие. Но «взаимодействие» и «слияние» - это два абсолютно разных процесса.

Слияние обозначает объединение в единое целое, а взаимодействие предполагает лишь обоюдное влияние, обмен, проведение совместных действий, мероприятий и т.п. В научной и образовательной сферах Советского Союза и России всегда и успешно осуществлялось взаимодействие. Хотя на это взаимодействие оказал существенное влияние кризис 1990-х гг., тем не менее, оно продолжается, хоть и в меньшей степени, до сих пор. Сферы науки и образования складывались в нашей стране веками. Они имеют свои традиции и по многим направлениям успешно конкурируют с западными научными и образовательными центрами. В СССР были одни из лучших в мире наука и высшая школа, которые функционировали автономно, но в тесном взаимодействии. Тогда существовала уникальная в мире, способная генерировать и материализовать научно-технические идеи система взаимосвязи теоретической науки, практики и образования в рамках проведения научно-исследовательских и опытно-

конструкторских разработок. Говоря о необходимости сохранения имеющейся системы взаимосвязи науки и образования, нельзя, конечно, исключить возможности новаций во взаимодействии науки и образования, то есть создания некоторых новообразований, которые бы в определенной степени совмещали образовательную, научную и внедренческую деятельность. Такие удачные попытки были и в Советском Союзе, и в современной России.

В качестве примера приведем «треугольник Лаврентьева», сформулированный как «наука - внедрение - подготовка кадров», который был реализован при создании Новосибирского Академгородка. Но «треугольник Лаврентьева» в действительности оказался «равнобедренным», а не «равносторонним» – основная проблема заключалась во внедрении научных достижений в практику, то есть преодоления противоречий между ученым, выдвинувшим идею, и директором завода, который закономерно не хочет идти на риск [Лаврентьев, 1982, с. 78]. Практика советского времени показывала, что традиционный «конвейер» внедрения – академический институт – отраслевой институт – конструкторское бюро – промышленность – часто действовала слишком медленно. Организация «пояса внедрения» – группы отраслевых конструкторских бюро – частично позволила решить эту проблему, что и привело, в конечном итоге, к устойчивости модели М. А. Лаврентьева, которая начала реализовываться еще в 1950-х-60-х гг. на социалистическом этапе развития российского общества, но оказалась настолько удачной, что позволила эффективно развиваться интеграции науки, образования и производства в условиях рыночной экономики. В современных условиях равенство сторон треугольника может поддерживаться развитием технопарковой деятельности. Более того, если совместить «треугольник Лаврентьева» и модель университета мирового класса Дж. Салми (как показано на рис.), то мы увидим, что «треугольник Лаврентьева» позволяет соблюдать основные принципы производства фундаментального знания, его трансляции и внедрения результатов научных исследований. Т.е. фактически существующая отечественная практика создала предпосылки для развития в России университета, который Дж. Салми называет университетом мирового класса. Такой университет интегрирован в действующую академическую среду и неразрывно связан с технопарковой деятельностью.

Рыночные отношения предполагают создание определенных форм взаимодействия науки и производства. Зарубежный опыт

свидетельствует, что рыночная инфраструктура трансфера технологий имеет достаточно непростую структуру, куда обязательно входят, во-первых, исследовательская лаборатория или институт; во-вторых, венчурный фонд; в-третьих, фирма, основанная на венчурном капитале, финансирующая начало производства; в-четвертых, инновационная компания, получающая основную часть прибыли, или же быстро разоряющаяся, в первые годы появления нового продукта на рынке; и, наконец, в-пятых, крупная компания, производящая этот продукт уже в массовых количествах.



Рис. Модель университета Д. Салми и «Треугольник Лаврентьева»

Необходимо отметить, что без промежуточных звеньев между исследовательской лабораторией и массовым производством эффективность передачи новых идей и разработок будет оказываться крайне низкой, что показала реализация «треугольника Лаврентьева»

в условиях плановой экономики. Сегодня в передовых странах существует следующая статистика: из исследований, которые предполагают получение нового продукта, завершаются выходом на рынок только 8–10 %. И это с учетом того, что постоянно ведется мониторинг исследований, имеющих целью выход товара на рынок. Трудности внедрения новых технологий в России, связаны, прежде всего, с отсутствием именно этих трех звеньев. В данной модели развитие технопарковой деятельности как раз и позволяет выстраивать полную цепочку трансфера технологий.

Если удастся соблюсти все ключевые принципы организации такого предпринимательского университета, то эффективное тесное взаимодействие образования, науки и производства (внедрения) окажется возможным в рамках существующей схемы без слепого копирования зарубежных схем и моделей, которые, будучи вырванными из контекста исторических условий, не смогут быть реализованы в России без детальной проработки на основе глубокого философского анализа. В действующей модели каждый участник в процессе тесного взаимодействия по-прежнему сохраняет свою автономию и занимается тем, что умеет делать лучше всего: ВУЗы – подготовкой специалистов с учетом требований современной науки, научно-исследовательские институты – фундаментальными и прикладными исследованиями, привлекая специалистов, подготовленных ВУЗами, а технопарки – внедрением прикладных разработок.

### Литература

1. Врагов В.Н., Ильин В.Е., Лисс Л.Ф., Хаславская Л.М. Основные принципы современного университетского образования. Новосибирск, 1994.
2. Доклад по Плану реструктуризации научных организаций по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию 8 декабря 2014 года [Электронный ресурс] URL: <http://www.ipr-ras.ru/wnews/fano-wgreport-2015-04-17.pdf> (дата доступа 20.05.2016)
3. Лаврентьев М.А. ...Прирастать будет Сибирью. 2-е изд. Новосибирск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1982.
4. Петров В.В. Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций:

русская специфика // Гуманитарный вектор. Серия: философия, культурология. Т. 11, вып. 2, 2016. С. 65–71

5. Салми Д. Создание университетов мирового класса. М., 2009.

6. Chandler A.D. The Visible Hand: The Managerial Revolution in American Business. Harvard University Press. 1977.

7. Clark B. R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. New York: Pergamon Press, 1998.

## **УНИВЕРСИТЕТ В РУИНАХ?**

**Ю.А. Пустовойт**

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС  
[pustovoit1963@gmail.com](mailto:pustovoit1963@gmail.com)

В наших рассуждениях мы будем отталкиваться от основных положений известной работы канадского исследователя Билла Ридингса «Университет в руинах». Название книги с несколько иной интонацией вошло в заглавие этой статьи. Ридингс, рассматривая идеи развития университета, показывает стройную эволюцию от модели «Университета Разума» Канта к «Университету Культуры» Гумбольдта и современному Университету Совершенства. В первом случае речь идет о том, что Университет представляет собой место, где идет поиск Истины через непрерывный спор между «традицией, признаваемой тремя высшими факультетами (теологии, медицины и права), и свободными поисками низшего факультета (философии)» [1, С. 95]. Именно это дискуссионное взаимодействие, предполагающее наличие рефлексии и способности к критическим суждениям, обеспечивает развитие и порождает универсально обоснованную рациональность.

Идеал разума в дальнейшем перестраивается в модели «Университета культуры» Гумбольдта, где единство знания достигается одновременным соединением преподавания и исследования. Университет в этом случае представляет собой ядро национальной культуры, место формирования культурной идентичности. Университет становится основой национального государства, которое, по мнению Гумбольдта, «...должно заботиться о богатстве, жизнеспособности и многообразии духовной силы посредством отбора ученых, а так же о свободе их деятельности» [1,

С.112]. Инструментом, который соединяет этничность и культуру в англоязычном мире, становятся национальная литература и кафедры литературоведения. Именно они занимают место кафедр философии в англоязычных странах. Сплочение индивидов в единую нацию происходит скорее через «народно-демократическое» обсуждение драматургии Шекспира, чем в элитарных философских дискуссиях: «Даже круглая форма театра «Глобус» поддерживает образ органически единого общества, во многом совпадающего с представлениями немецких идеалистов о политической жизни города-государства, где граждане (за исключением женщин и рабов) ведут споры на круглой площади так, что каждый беседует с каждым» [1, С.129]. Таким образом, Университет, встроенный в социальное развитие, был ориентирован на приобщение к интеллектуальной культуре и может быть рассмотрен как место формирования национальной идентичности.

Постисторический «Университет совершенства» – институт нового типа, институт, не столько связанный с судьбой национального государства, сколько учреждение нового типа, транснациональная бюрократическая корпорация или структура, ее обслуживающая. Центральной фигурой Университета становится фигура администратора-ректора, сменившая фигуру профессора; центральной идеей – идея Совершенства как системы соответствия разнородным показателям эффективности и качества; ключевым критерием оценки – прибыль, сменившая национально культурную миссию, ранее обеспечивающую смысл существования университетского сообщества.

Столь широкомасштабный диагноз, поставленный, к слову двадцать лет назад, всесторонне обосновывается на трехстах страницах совсем не забавного и информационно-насыщенного текста, к которому мы отсылаем тех, кто желает разобраться с аргументацией автора подробнее. В рамках этого материала уместно лишь отметить, что гибель Университета связана не столько с обывательским индивидуальным ворчанием вне и внутри его стен, сколько с неопределенностью его роли в обществе, обусловленного крахом национально-государственных систем. Сопrotивление разрушительным тенденциям без впадения в ностальгию по утрате национальной культуры и активного включения в административно-потребительский дискурс Б. Ридингс видит в культивировании критического Мышления. «Обитание на руинах» возможно при уходе

в бесконечный и непрерывный поиск истины, несмотря на ее не востребованность обществом и незавершенность.

Перенос концептуальных идей Б. Ридингса (в отечественной практике вместо понятия «Совершенство» используются термины «оптимизации» и «контроль качества») показывает, по мнению российского исследователя Анны Очкиной, что современная российская система образования не только отдана на откуп рыночным капиталистическим отношениям, но и «...становиться универсальным инструментом администрирования внутри университета. Вузы в России создали отделы «управления качеством», которые непрерывно производят многочисленные инструкции, содержащие указания на то, какая работа вуза и преподавателей признается хорошей, а какая не признается вовсе ...мы получаем стремительный рост ложных интеллектуальных продуктов. Ложных потому, что они часто не имеют иного адресата, кроме чиновника, для которого предназначен соответствующий отчет» [2, С. 15]. Далее высказывается ряд небезынтесных идей и наблюдений: о росте имитационных мероприятий, о том, что качественное преподавание и интеллектуальная деятельность становятся ненужными в современном университете (так как отрывают силы профессорско-преподавательского состава от «серьезных» занятий, дающих максимальные рейтинговые баллы), о «пафосных», но бессмысленных научных мероприятиях, Интернет –тестировании, текстах, написанных для соблюдения отчетности по НИР и т.д. «Чиновникам – жрецам совершенства – удалось то, что не удалось партийным идеологам в Советском Союзе: не просто войти в каждую аудиторию, а проникнуть в каждую голову. Не нужен прямой контроль, не нужны доносчики – преподаватель сам будет следить, что бы в его курсе были упомянуты все «дидактические единицы», будет стараться упомянуть как можно больше имен и фактов и заставить затвердить их» [2, С. 15].

Бюрократический контроль становится основой финансового контроля, и на основе рейтингов оценивается не только продуктивность работы отдельных кафедр и преподавателей, но и университета в целом. В конечном итоге опубликованные рейтинги определяют репутацию университета и объем его финансирования. Соответственно, вопрос выживания учебного заведения сводится к вопросу соответствия рейтинговым показателям. При отсутствии альтернативных государству по платежеспособности субъектов (российский бизнес, частные лица, неправительственные организации

и западные фонды как минимум не спешат осуществлять рейдерский захват отечественного высшего образования) судьба большинства российских университетов представляется незавидной и не впечатляющей. При доминировании только критериев «совершенства» на поток поставляется процесс подготовки людей, которые хорошо умеют сдавать тесты и могут научить этому других. В этом случае потеря смысла университетского существования кроме смысла получения прибыли означает не только смерть любого творческого начала и культа «скептического» интеллекта, но и конец советского социального проекта (где образование, рассматривалось как лифт социальной мобильности), последним бастионом которого выступают остатки советской высшей школы.

Традиционно смысл российского образования определяется как подготовка специалистов для производства, а не как лаборатория национальной идеи и тем более культивирование критического разума. Ставка на массовое производство специалистов была обусловлена, в первую очередь, потребностями модернизации и преодолением технической отсталости, прежде всего в военно-промышленном комплексе. В отличие от университетской жизни в Западной Европе и США, имманентной, индивидуальной потребности в знаниях до середины XIX века в России вообще не наблюдается, хотя существует и активно проповедуется необходимость получения образования. В работе Е. С. Ляховича и А.С. Ревушкина «Университеты в истории и культуре дореволюционной России» можно найти некоторые психолого-педагогические методы «принуждения к знанию» от домостроевских «драть как сидорову козу» до получения университетским студентом шпаги и, соответственно, дворянского статуса [3, С.79-81].

К 60-м годам прошлого века система получения высшего образования в СССР была сформирована и вполне отвечала поставленным государством целям. Были учебные заведения, ориентированные на высочайшие научно технологические стандарты и по эффективности мало-отличающиеся от западных университетов и национальных лабораторий, были вузы, ориентированные на текущее производство, была определенная кадровая мобильность и сложилась достаточно логичная система повышения квалификации. Выходивший с дипломом массовый специалист может быть не особенно хорошо и детально знал тонкости и нюансы «своего» производства, не всегда досконально осваивал логику и механизмы научного познания и написания текстов, но достаточно легко мог переучиться и

адаптироваться к текущим жизненным и производственным реалиям. И в этом смысле советский университет выполнял свою миссию как учреждения, критическим образом, создающее и распространяющее культуру и задающее стандарты жизни среднего класса. Сейчас от университета требуют большего. Требуют того, что точнее всего выразил Стив Джобс, как основу предпринимательства: «Наша работа – угадывать, что понадобится потребителям, прежде них самих. По-моему, Генри Форд как-то сказал: «Если бы я спросил у покупателей, что им нужно, они ответили бы: более быстрая лошадь». Люди не знают толком, чего они хотят, пока ты не покажешь им это. Вот почему я никогда не полагаюсь на исследование рынка. Наша задача – прочесть то, чего еще нет на странице».

Насколько эта задача вообще выполнима в ситуации массового высшего образования?

### **Литература**

1. Ридингс. Б. Университет в руинах / Б. Ридингс / пер.с англ. А.М. Корбута – М. : Изд. Дом Гос. Ун-та Высшей школы экономики, 2010.
2. Очкина А. Совершенство пустоты / А. Очкина // Пушкин.– 2010 – №1 – С. 14 -18.
3. Ляхович Е.С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России / Е.С. Ляхович, А.С. Ревушкин – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 1998.

## **КАПИТАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ**

**А.А. Слесарев**

Кузбасский государственный технический университет  
[a-a-slesarev@yandex.ru](mailto:a-a-slesarev@yandex.ru)

После распада Советского Союза, а вместе с ним и советской системы образования в России и других бывших союзных республиках наблюдаются две отчётливые тенденции: коммерциализация высшей школы и резкое увеличение количества людей с дипломами о законченном высшем образовании. Эти тенденции неразрывно связаны между собой. Если есть учреждения,

готовые давать образование за плату, то возможности поступления в вуз увеличиваются. А с другой стороны наличие людей, готовых платить за образование, порождает спрос, а вместе с ним и предложение. Однако эти тенденции порождают целый ряд аксиологических проблем, в том числе и проблему сохранения социальной справедливости. Эта тема и рассматривается в нашей работе.

К вопросу о влиянии коммерциализации на процесс и результаты образования обращались многие авторы, ведь эта тема затрагивает широкие слои населения. Проблему социальной справедливости в новой системе образования рассматривает Абалмасова О. Н. в статье «К вопросу о коммерциализации высшего образования». Абалмасова пишет: «Коммерциализация образования – это превращение образования в товар, что противоречит требованию социальной справедливости, так как образование, т.е. процесс освоения знаний, принадлежащих всему обществу, оказывается привилегией для элиты, а не достоянием всех» [1, с. 37]. Взимание платы за обучение, как считает автор, закрывает доступ части населения к образованию, что закрепляет социальное неравенство и способствует элитаризации некоторых сфер деятельности. Таким образом, коммерциализация образования идёт вразрез с правом каждого человека на саморазвитие и самосовершенствование. Если рассматривать высшее образование как социальное благо, то коммерциализация есть нарушение прав человека, что является имущественной дискриминацией в сфере образования, существование которой, по мнению Абалмасовой, может пагубно сказаться на обществе.

Данная точка зрения на первый взгляд представляется обоснованной. Капитализация высшего образования ведёт к тому, что одной из главных целей вуза становится получение прибыли. К этому вузы подталкивают как экономические реалии, так и министерство образования. Следовательно, образовательные организации заинтересованы не столько в способных и трудолюбивых студентах, сколько в платёжеспособных. Для тех же, кто не может оплатить обучение, закрывается один из важнейших социальных лифтов, а значит, уменьшается социальная мобильность и увеличивается расслоение общества. Однако в действительности дело обстоит несколько иначе. За последние годы, несмотря на коммерциализацию образования, количество людей, получающих его, не только не уменьшилось, но и значительно увеличилось. Увеличение количества вузов за счёт негосударственных образовательных учреждений и

филиалов позволило многим желающим за приемлемую (хотя и тяжелую для некоторых семей) плату получить диплом, что, в свою очередь, стало возможным именно благодаря обучению студентов на коммерческой основе.

Рассмотрим противоположную ситуацию. Если опираться на образовательную систему с полностью бесплатным образованием, то возникает другая проблема, чисто практического характера. Финансировать эту систему сможет только государство, но ресурсы правительства (даже самого богатого) не бесконечны. Следовательно, вузов при такой системе не может быть много, значит, очень многие не смогут получить высшее образование, доступ к самосовершенствованию будет закрыт, но уже по другой причине. Подобная ситуация наблюдалась в СССР. Поступить в вуз, особенно на популярные факультеты, было очень сложно. Доступ к образованию получают самые одаренные от природы, самые подготовленные и опять же самые богатые, ведь у состоятельных семей гораздо больше возможностей для подготовки ребёнка к поступлению. Не будем забывать о вузовской коррупции и личных связях. Таким образом, если рассматривать высшее образование как социальное благо, а доступ к нему как часть социальной справедливости, то наилучшее положение обеспечивает сочетание коммерческого и бюджетного образования.

Таким образом, капитализация образования в России привела к широкому распространению высшего образования и к значительному увеличению числа людей с дипломами. Однако российский опыт показывает, что увеличение доступности высшего образования привело к падению его качества и престижности. А ведь именно качественное и престижное образование необходимо всем заинтересованным сторонам. Это важно и для учебных заведений, и для выпускников, и для работодателей. Ведь если образование превращается просто в социальный акт, в получение диплома, позволяющего заниматься той или иной деятельностью, то можно смело заявлять, что вузы не выполняют своих социальных функций. Диплом – это ещё не образование, за ним должны стоять необходимые в выбранной профессии навыки и умения, развитие человеческого потенциала и самосовершенствование. Если всего этого нет, то ценность образования падает, оно перестаёт рассматриваться как благо. Это мы и наблюдаем в наших вузах. Студенты рассматривают обучение как формальность, включающую в себя прохождение определённого количества испытаний (экзамены, контрольные, зачёты)

и выплату установленной суммы. Я не раз в разговорах студентов отмечал следующую точку зрения. Своё профессиональное становление студенты связывают вовсе не с вузом, а с работой и самообразованием, вуз же нужен именно для диплома, то есть для получения разрешения работать в выбранной сфере. Студенты не чувствуют, что, обучаясь в вузе, они приобщаются к важному социальному благу, не чувствуют, что образование повышает их социальную значимость, что немедленно сказывается на процессе обучения. Получается противоречивая ситуация: имеется доступ к социальному благу, но ценность этого блага упала.

Дело в том, что высшее образование исторически всегда было привилегией. Большое количество людей с высшим образованием просто не нужно. Соответственно нужны способы отсекаать часть желающих. Плата за обучение, баллы ЕГЭ, экзамены – всё это способы ограничить доступ к получению диплома о высшем образовании. Плата за обучение воспринимается как самый несправедливый из них в силу того, что здесь оцениваются не способности абитуриента, а его финансовые возможности (а чаще всего возможности его родителей). Высшее образование не может быть таким же социальным благом, как начальное и среднее образование, оно не может быть массовым, оно должно быть избирательным, это скорее социальная привилегия. Причём получение этой привилегии должно сочетаться с профессиональным и личностным ростом. Только в этом случае престиж высшего образования по-настоящему высок. Здесь уже не может идти речь о равенстве и доступности, ибо такое образование – это ценность, за которую стоит бороться.

Главные функции высшего образования - это подготовка высококвалифицированных специалистов и развитие способностей учащихся. Это его социальная миссия. Выполнять её оно может только оставаясь качественным и престижным. Поэтому вопрос социальной справедливости приобретает здесь особое звучание. Социальная справедливость по отношению к высшему образованию - это проблема выбора критериев получения доступа к этой привилегии. С ростом капитализации вузов платёжеспособность становится всё более важным критерием. Это и вызывает возмущение. Очевидно, что крайняя коммерциализация и качественное образование несовместимы. Доступ к качественному и престижному образованию не может определяться только платёжеспособностью. Это приведёт к падению качества выпускников и всего образования. Желая получить

доход от студентов, вузы смягчают требования к студентам, обучающимся на коммерческой основе, отчисление учащихся, не справляющихся с программой (или не желающих справляться) становится невыгодным мероприятием, наносящим удар по финансовому благополучию учебного заведения. Вузы идут на уступки и тем самым снижают планку образования. Однако полностью отказаться от капитализации высшей школы тоже невозможно. Во-первых, вузы существуют в рамках капиталистической системы и по необходимости являются её частью. Во-вторых, даже при отмене обучения на коммерческой основе финансовые возможности абитуриентов и их родителей будут продолжать играть роль. У студентов из богатых семей условия для подготовки будут лучше, в их распоряжении будут репетиторы и частные школы, да и возможность подкупа не исключается. В-третьих, дополнительный приток финансов в образование может быть полезен, а необходимость платить за обучение (при недостатке способностей и подготовки) только подчеркнёт его престижность. Не имея возможности остановить капитализацию вузов, нужно обратить себе на пользу её плюсы. Платёжеспособность не может быть главным критерием отбора студентов. Непременно должны существовать механизмы, позволяющие либо уменьшать плату, либо вовсе освобождать от неё наиболее способных студентов.

Вопрос выбора критериев для отбора студентов чрезвычайно важен, так как во многом определяют лицо общества будущего, его социальную структуру и окажет большое влияние на картину ценностей. Эти критерии должны быть многообразны и учитывать личностные особенности учащихся. Только тогда можно будет говорить о социальной справедливости.

## Литература

1. Абалмасова О. Н. К вопросу о коммерциализации высшего образования // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 35. С. 37-40.

## ДЕНЕЖНАЯ КУЛЬТУРА В УНИВЕРСИТЕТАХ\*

А.П. Никитин

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
[pavlen-abakan@mail.ru](mailto:pavlen-abakan@mail.ru)

Тема денежной культуры и ее отражения в деятельности университетов является весьма актуальной, учитывая возросшие требования к экономической эффективности системы высшего образования. Поскольку само понятие денежной культуры можно интерпретировать по-разному, постольку различными оказываются и смыслы ее проявления в функционировании ВУЗов. По меньшей мере, можно назвать два из таких смысла, формирующихся соответственно под влиянием двух традиций в интерпретации денежной культуры.

Первая традиция является сугубо социологической и заложена Т. Вебленом в его работе «Теория праздного класса» [2], последняя глава которой называется «Высшее образование как выражение денежной культуры». Денежная культура, по Т. Веблену, является ценностно-нормативной структурой демонстративного потребления. С позиции экономического рационализма потребление нацелено на удовлетворение потребностей индивида – телесных и духовных. Т. Веблен утверждает, что в дополнение к этим мотивам потребления необходимо добавить денежное соперничество, выражающееся в стремлении к престижному и дорогому приобретению товаров и услуг для увеличения своего социального статуса. Символический характер такого потребления проявляется в тех социальных классах, которые не сосредоточены на приобретении товаров и услуг ради жизненной необходимости. Иными словами, чем больше у людей денег, тем больше они стремятся тратить их демонстративно. Собственники денег, использующие их не производительно, а показательно, и составляют, по Т. Веблену, «праздный класс», внутри которого формируется негативное отношение к физическому труду.

Отрицание физического труда среди представителей «праздного класса» делает популярными занятия, которые нацелены на времяпрепровождение без конкретного результата. «В образовании вообще и в высшем образовании в особенности как раз наиболее ярко и проявляются идеалы праздного класса» [2, с. 334]. Знания, бесполезные в экономическом и производственном отношении, в

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, грант № 15-03-00163

системе высшего образования отделяются от знаний об обычных производственных процессах и природных явлениях, которые человек использует для создания материальных условий жизни. Это разграничение становится линией, разделяющей уровни образования – «границей между высшей и низшей ученостью» [2, с. 337]. Культивирование гуманитарных наук является особенной чертой высшего образования, а в жизни университетов можно увидеть все характеристики праздного времяпрепровождения: наличие «зрелищного» эффекта, когда ученые оказывают впечатление своими знаниями на неученых; трепетное отношение к соблюдению этикета и строгая субординация, наличие рангов и званий, своеобразных ритуалов; спортивные соревнования между студентами и т.д.

Книга Т. Веблена была издана на рубеже XIX-XX вв., современные же социологические исследования рассматривают понятие денежной культуры более широко – в контексте таких категорий как «монетарное поведение», «денежные установки», «ценность денег». Как отмечает С.Б. Абрамова, понятие денежной культуры является обобщением всех социальных функций денег. «Категория денежной культуры позволяет соединить понятия денег, социального взаимодействия и ценностных ориентаций: это способ ценностного освоения действительности, который опосредуется деньгами и становится для личности, группы, общества характерным образом мыслей и действий в условиях доминирования рыночных условий. Группы, которые оказались не готовыми к жизнедеятельности в обществе денежной культуры, подвергаются социальному исключению» [1, с. 139].

Социальная миссия университета («третья миссия»), в этом отношении, направлена на вписывание существования отдельных индивидов в рыночные реалии. Высказывание о том, что образовательное учреждение должно готовить не человека-творца, а взрастить потребителя, который сможет правильно использовать достижения и технологии, разработанные другими, с указанной позиции выглядит достаточно обоснованным, поскольку образование в рыночной системе должно выполнять свою функцию по ее жизнеобеспечению. Конкретными задачами здесь являются обеспечение участия сотрудников и студентов в бизнес-проектах, расширение связей университетов с организациями, ведущими предпринимательскую деятельность, предоставление экспертных услуг предприятиям, заключение хозяйственных договоров и т.п.

Вторая традиция является в большей степени социально-философской и берет свое начало с работы Г. Зиммеля «Философия денег» [4]. Денежная культура с его точки зрения является культурой общества, в котором непосредственные социальные ценности опосредуются в виде количественного символа. По Г. Зиммелю, денежное обращение – социальное взаимодействие, в котором любая ценность (материальная либо духовная) имеет свой количественный эквивалент, выраженный в стоимости. Это пример того, как в процессе интеракции первичные социальные единицы создают элементы, которые приобретают независимую от них функциональность и опосредуют отношения между ними. «Деньги принадлежат именно к этой категории овеществленных социальных функций. Функция обмена, как непосредственного взаимодействия между индивидами, сосредоточивается в форме денег как независимой структуры» [4, р. 174]. Являясь всеобъемлющим средством обмена, деньги становятся главной целью для большинства людей, что превращает их в символ, регулирующий всю культуру.

Г. Зиммель показывает, что деньги являются формой объективации ценностей, на которых основывается существование общества. Они служат количественной мерой социального взаимодействия и становятся все более функциональными, устанавливая отношения и связи людей друг с другом опосредованным способом. При этом, объективируя общий элемент, содержащийся в товарах, они нивелируют своеобразие предметов. Вместе с тем, создание денег – это образец того, «как из индивидуальных взаимодействий рождается надындивидуальное образование, как оно противостоит человеку с его индивидуальной смысловой жизнью» [3, с. 64]; деньги, замкнутая на самой себя символическая система, являются элементом объективированной и противостоящей человеку культуры.

Понятие денежной культуры, таким образом, обозначает культуру социальных отношений, в которой качественные состояния объективируются с помощью количественных символов. Современный университет – то место, где это происходит сплошь и рядом. Система оценок направлена на экспликацию качества знания в числовой эквивалент, тестовые задания еще более упрощают эту задачу, одновременно нивелируя отличия между ответами учащихся. Престижность специальностей студенты могут определить, сравнивая стоимость обучения на них. Среди самих университетов ведется явная и скрытая борьба за увеличение различных показателей – количества докторов наук, количества научных публикаций, индекса

цитирования, финансирования научных исследований, количества абитуриентов с высокими показателями ЕГЭ, обеспеченности книгофондом, количества различных материальных ресурсов и т.д., и т.п. Большинство рейтингов высших учебных заведений основывается именно на метрических показателях, хотя есть и исключения, когда качество предоставляемых образовательных услуг оценивается с помощью экспертных оценок.

Здесь возникает общая для всей денежной культуры тенденция. Функционирование денег как меры стоимости, с помощью которой осуществляется обмен и платеж, является плодотворным и конструктивным процессом для всех участников экономических взаимодействий. Как только деньги из средства превращаются в цель, начинаются спекулятивные процессы, направленные на их искусственное приращение, что негативно сказывается на всей рыночной системе. Экономисты в этой связи любят проводить аналогию между денежным обращением и системой кровоснабжения: очевидно, что большой приток крови в одном из органов в ущерб другим оказывает отрицательное влияние на весь организм.

То же самое наблюдается и в метрических показателях деятельности университетов. До тех пор, пока научные публикации сотрудников оцениваются как одно из средств, с помощью которого достигается определенный репутационный статус учреждения, качество самих работ не страдает. Как только публикации, или любые другие показатели эффективности ВУЗов, превращаются из средства в цель, наступает период спекулятивных действий, оказывающих деструктивное влияние на качественные состояния системы высшего образования. Естественно, что этот процесс сдерживается самой системой, иначе бы мы не находили содержательных научных трудов, написанных представителями профессорско-преподавательского состава университетов.

Таким образом, можно констатировать существенное различие в трактовке того, как воплощается денежная культура в жизни высших учебных заведений. Исходя из социологического понимания денежной культуры университет является учреждением, которое должно формировать личность, способной эффективно вписаться в рыночные реалии и чутко реагировать на их изменения. С позиции социально-философского подхода, предложенного Г. Зиммелем, мы всегда находимся в структуре денежной культуры, когда пытаемся качество подменить количественными показателями. Когда выпускники, получавшие в университете одни пятерки, оказываются

менее пригодны для выполнения рабочих функций, чем троичники, мы наблюдаем искажение, возникшее в результате доминирования именно такой культуры. Единственный вопрос, который хочется при этом задать, почему такую культуру необходимо называть именно денежной. Ответ, по всей видимости, заключается в том, что денежное обращение – это наиболее яркий пример того, как качество процессов и явлений выражается количественным эквивалентом.

### Литература

1. *Абрамова С.Б.* Социологический подход к исследованию денег: основания и перспективы // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2009. Т. 70. № 4. С. 133-141
2. *Веблен Т.* Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984. 368 с.
3. *Филиппов А.Ф.* Аспекты денежной культуры. Новые работы по «Философии денег» Георга Зиммеля // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 2. С. 63-68
4. *Simmel G.* Philosophy of Money. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2005. 543 p.

## РЫНОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**С.Н. Оводова**

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского  
[sn\\_ovodova@rambler.ru](mailto:sn_ovodova@rambler.ru)

Рынок образовательных услуг – сложный механизм, функционирование которого осложнено наличием большого количества посредников между потребителями образовательных услуг и теми, кто создает предложение. *Товаром* на этом рынке являются образовательные услуги.

*Спрос* на образовательные услуги формируют работодатели, либо общественные организации посредством инициирования подготовки специалистов по определенному направлению. Формирование спроса связано с потребностью общества в каких-либо специалистах,

готовностью достойно или недостойно оплачивать (отсюда и престиж специальности) труд специалиста.

*Предложение* формирует государство посредством выделения или не выделения, сокращения или увеличения бюджетных мест. Государство регулирует количество мест исходя из занятости и востребованности специалистов. На государстве одновременно лежат функции социального регулирования, поэтому увеличивая количество мест по отдельным направлениям, оно стимулирует людей к получению данной профессии. Но государство должно сформировать не только предложение, путем выделения бюджетных мест, зная спрос на эту специальность, но и, что парадоксально, должно сформировать условия потребления этой услуги, удовлетворения спроса (через экономику специальности, пропаганду показать гражданам, что эта специальность престижна, создать достойные условия дальнейшего спроса). Чтобы студенты пошли на специальность необходимо показать, что выпускник сможет достойно трудоустроиться по этой специальности и будет получать большую заработную плату. *Проблема* состоит в том, что существует разрыв между теми, кто формирует спрос и теми, кто формирует предложение. В бюджетной сфере это частый случай (например, со схожей проблемой сталкиваются музеи), что между донором, тем, кто платит за услуги (в данном случае государство посредством выделения бюджетных мест и выплаты заработной платы преподавателям) и тем, кто услуги потребляет (работодатель потребляет специалиста, воспитанного в ВУЗе) нет стыковки. Следовательно, государство не обладает достаточным количеством методик выяснения удовлетворенности продуктом, что создает массу проблем, как работодателям, так и ВУЗам.

*Конечный потребитель услуги (образования)* – работодатель. Студент – *носитель спроса*. Студент (иногда вместе с родителями) выбирает определенную специальность, ориентируясь не только на собственные предпочтения, но и на условия дальнейшего трудоустройства и востребованности себя как специалиста. В данном случае абитуриенту порой приходится находить компромисс между собственным интересом и востребованностью в дальнейшем себя на рынке труда. Студент как носитель спроса, но не как потребитель услуги также может участвовать в рыночной системе не только посредством выбора желанного бюджетного места, но и получения образования на коммерческой основе. Однако стоит понимать, что студент в меньшей степени может влиять на формирование

предложения, поэтому он и не является потребителем услуги. Специальности, где существует большой коммерческий набор (юридические и экономические специальности) не получают большого количества бюджетных мест. А специальности, в которых нуждается общество (физики и инженеры), даже при отсутствии коммерческих наборов получают бюджетные места. В этом и проявляется функция государства как регулятора социальной ситуации и как того, кто формирует предложение исходя из реальных потребностей общества. Таким образом, студент, выбирая коммерческое обучение, не влияет непосредственно на предложение, но может влиять на спрос, этот студент оказывает поддержку конкретному образовательному учреждению, поддерживая его бренд и формируя к нему лояльность со стороны работодателей, что позволяет ВУЗу использовать деньги на развитие и претендовать на бюджетные места. Однако, если у государства нет заинтересованности в данных специалистах, если государство не видит спрос на них со стороны работодателей, а работодатели не демонстрируют свою заинтересованность в таком количестве выпускников, то количество бюджетных мест не увеличится. И студент просто оказывает финансовую поддержку конкретному ВУЗу. В случае отсутствия бюджетных мест, но наличия большого количества студентов, готовых оплачивать свое образование, ситуация меняется и предложение формирует абитуриент. Однако, в бюджетных образовательных организациях наличие специальностей, которые очень долгий период существуют абсолютно без бюджетных мест и с большими коммерческими наборами – редкость.

*Мониторинг спроса.* В связи с тем, что наблюдается массовое неудовлетворение качеством продукта среди потребителей: неудовлетворение качеством подготовки специалистов среди работодателей, т.к. работодатель является конечным потребителем услуг образования, государство ищет способы «соединения», стыковки потребителя услуг, которые оно предоставляет, и организаций, посредством которых эти услуги реализовываются (ВУЗы). Тут стоит оговориться, что *студент является также носителем услуги, но не ее потребителем*, т.к. студент не может в полной мере сам оценить качество предоставляемой ему услуги, пока не попадет в реальные условия работы, т.е. пока качество услуги (подготовки специалиста) не оценит работодатель. Работодатели как потребители услуги все чаще демонстрируют неудовлетворенность качеством услуги, знаниями студента, тем, что студентов приходится

переучивать. Государство, среагировав на запросы со стороны потребителя услуги (работодателей), изменило стандарты обучения. Произошел переход сначала, на ФГОС 3, потом на ФГОС 3+. В рамках предложенной нами модели рынка этот переход как раз кажется очень логичным:

1. Осуществлен переход от знаниевой парадигмы к компетенциям, т.е. главное теперь научить конкретным действиям, чего и хотел потребитель-работодатель.

2. Компетенция расписывается в структуре знать-уметь-владеть, создаются фонды оценочных средств, в которых демонстрируется не только, что студент знает, но и что умеет делать.

3. Создано понятие «прикладного бакалавриата». Уменьшена аудиторная нагрузка, уменьшены зачетные единицы на дисциплины и увеличено количество зачетных единиц на практики, которые студент должен проходить на производстве, т.е. потребитель услуг - работодатель, по задумке, уже в процессе обучения может оценить качество предоставляемых ему услуг, выбрать хороших студентов или написать отрицательный отзыв на подготовку студента и указать, что необходимо изменить в его подготовке. В процессе проверки со стороны государства (мониторинг, аккредитация) проверяющий видит недочеты и спрашивает, как ВУЗ их устранил. т.е. государство пытается реагировать на отзывы потребителя.

4. В государственной итоговой комиссии председателем является представитель работодателя, также минимум 50% членов комиссии являются представители работодателя, следовательно, если студент ужасно подготовлен, то комиссия большинством голосов имеет право показать ВУЗу некачественность товара. Таким образом, итоговый экзамен, по задумке государства, должен проводить потребитель услуги и оценивать качество услуги еще до трудоустройства специалиста («предпотребительский аудит»).

5. Общеобразовательная программа, которая включает в себя полностью все рабочие программа, учебный план, карту компетенций и описание ресурсов ВУЗа перед началом набора подписывается работодателем. В нашей схеме рынка получается, что задумка в том, что потребитель образовательной услуги - работодатель еще до начала реализации этой услуги соглашается на эту услугу или нет.

6. При реализации дисциплин в общем числе работников, реализующих программу, минимум 10% должна составлять доля работников-представителей работодателей (в приведенных к

целочисленным значениям ставок), имеющих опыт работы в данной отрасли не менее 3 лет.

7. Одним из пунктов мониторинга эффективности ВУЗов является трудоустройство не менее 75% выпускников.

8. Из всего вышесказанного, с учетом нарисованной нами схемы рынка, абсолютно закономерным видится дальнейший переход на стандарты ФГОС 3++, где помимо всего сказанного, каждый образовательный стандарт будет связан со стандартом по рабочей профессии. Таким образом, работодатель-потребитель товара еще более будет связан с посредником (ВУЗом), через которого государство формирующее предложение и предоставляющее средства для реализации услуги сможет контролировать своих посредников (ВУЗ, Образовательную программу, студента).

Возможно, в такой ситуации выиграет потребитель услуги (он, как известно, в рыночной системе всегда прав). Однако, насколько это удобоваримо для системы высшего образования и эффективно ли решает существующие проблемы, вопрос открытый.

## **ИСЧЕЗЛА ЛИ УНИВЕРСИТЕТСКАЯ КЛАССИКА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ?**

**Г.И. Петрова**

Томский государственный университет  
[seminar\\_2008@mail.ru](mailto:seminar_2008@mail.ru)

Сегодня общим местом становится указание на актуальность тематических разработок, связанных с констатацией кризиса классического университета и необходимостью теоретических исследований, ориентированных на выявление его сущности, как и на поиски практических путей выхода. Так, известно мнение Ж.-Ф. Лиотара об «устаревании» классического принципа образования (*Bildung*), о том, что в новых условиях «университет болен» и «будет выходить из употребления» [1]. О кризисе, который переживает университет, говорят Б. Ридингс [2], Ю. Хабермас [3], Р. Барнет [4], Ж. Деррида [5], Ст. Коллини [6], и др. Среди отечественных исследователей, переживающих зримые изменения, соглашающихся и ностальгически не соглашающихся с ними, можно назвать Л.К. Круглову [7], В.А. Мартынова [8], Рамишвили Г.В. [9]. Лейтмотивом

исследований в области философии современного университета является констатация его «руин» (Б. Ридингс [2]).

Действительно, университет «обрастает» другими университетскими формами и меняет своё классическое содержание. Конечно, в прошлом университет тоже знал трансформации от старых университетов (ancient university) к «краснокирпичным университетам» (Red Brick Universities), затем к «университетам из листового стекла» (plate glass university) и, наконец, к «университетам после 1992г.» (post-1992 university). Но современные трансформации отличаются чрезвычайным многообразием и ризомным хаосом, что и актуализирует необходимость идентификации университета особенно в тех его формах, которые получают новые названия: национальный исследовательский, инновационный, корпоративный, предпринимательский и пр. Гетерогенность форм, возникающих вне внимания к какой-то типологической основе, очевидно, выражает специфику современной постмодернистской культуры, но, с другой стороны, задаёт необходимость выявить изменения, которые произошли и происходят в его родовом признаке – в самом понятии универсума, к которому, по определению, всегда был обращён университет. Это означает, что необходимо понять современные трансформации классического философского понятия универсалии, которое в своей интерпретации сегодня осуществляет «новый поворот» [10], [11].

Новизна просматривается в том, что универсалия в ситуации постметафизики определяет себя как «свободная, анонимная и номадическая сингулярность» [12. С 146]. Она теперь есть сингулярная универсальность, которая может существовать как таковая благодаря тому, что в каждой единичности присутствует «дрейфующий ген» [13. С. 9]. Универсалия приспособилась, отказавшись от центральной роли архе-субстанции и вселившись в её (субстанции) индивидуальные проявления. «Мы опять же получаем мир, окрашенный в тона метафизики, только не трансцендентной, а имманентной» [14. С. 177]. В таком виде универсалия одевается в понятия гетерогенной «ризомы», отрицающей всяческую культурную и онтологическую доминанту-субстанцию. Постметафизика предложила в качестве порядка рассматривать хаос и «пространство потоков», которые предстают в формах лабиринта (Х.Л. Борхес), откуда «ариаднина нить» уже не может вывести (Ж. Делёз). Есть предложение также увидеть и новую субстанцию, столь же властно действующую в современной культуре, как «архе» в классике. В

качестве таковой может предстать то мода, то туризм, игра, симулякр и пр.

Безусловно, в первую очередь посметафизические конструкции приемлемы для исследования человека в его свободе индивидуального проявления. Они полагают возможным его уход «от «коридорности», идеологичности и некритичности сознания, предлагая одновременно несколько направлений, способствуя свободе ходов мышления на основе пребывающего в постоянной активности интеллекта» [15. С. 177]. Но эта же методология приемлема, чтобы сделать определённые выводы относительно социальных и культурных структур современности, в частности, – о такой структуре, как университет.

По этому поводу хотелось бы высказать гипотезу относительно того, что «руины» университета, о которых говорят многие современные исследователи, не являются его «развалинами», но, создавая конфигурацию университетской множественности, готовят почву для возникновения его новых форм. Формы еще не совсем понятны и требуют идентификации. Показателем или атрибутивным признаком – «дрейфующим геном», – идентифицирующим форму как форму университетскую является «идея университета» как его сущность. Сущность же, обладая такими характеристиками, как неизменяемость, абсолютность и вечность, отвечает за преемственность, и, следовательно, при всех изменениях форм университета его сущность-идея обосновывает его сохранение. Однако, имеет ли современный университет идею?

Классическая, разработанная В. фон Гумбольдтом идея университета содержала, главным образом, его приверженность научному знанию во имя служения национальной культуре. На университет возлагалась ответственность за формирование и сохранение национальной идентичности, а его назначение состояло в том, чтобы быть храмом познания, где человек возводился к знанию как просвещающему и просветляющему началу.

Но современный постиндустриальный мир заставляет университет отвечать на вызовы современности. Вызовы формулируются в залоге «пост-» – постметафизические, постмодернистские – со всеми последствиями культурного хаоса, бездоминантной конфигурации культуры, внесубстанциального лабиринта, которые свидетельствуют о культуре как постоянном культурпорождении [16]. В такой культуре наука – как важный критерий классики университета – находится в постоянстве развития знания, которое, трансформировавшись в информацию, характеризуется движением

информационных потоков, их непрерывным изменением, скорым устареванием и бесконечным возрождением как новых.

В том же плане можно говорить и о второй составляющей «идеи университета» – о ее призыве укреплять «дух народа». В условиях глобализации, когда коммуникационное «пространство потоков» (М. Кастельс) вызывает необходимость формирования глобальной культуры, теряется однозначность духовности, в содержании своем связанной с определенностью одного народа. Появляются условия для возникновения «глобального духа». Это противоречит понятию культуры, богатой разнообразием, но логика глобализации, кажется, ведет к этому. Не потому ли и появились «руины», что встретились две противоречащие друг другу логики: логика радио, скрепляющего культуру в единство, и логика информационных потоков, «хаоса» [17], «руин», не собирающихся в единое целое. В итоге этой встречи возникает новая форма идентичности – «множественная идентичность». Применительно к университету и его идее это означает появление «хаотичного порядка», в котором сосуществуют в коммуникативной связи различные формы идентичности – разные формы университета. Каждая из них пытается ответить на какой-то вызов современности, а вместе являют собой тот «хаос», который сегодня и есть «порядок». В итоге происходит изменение традиционной формы идеи университета. И классический университет, сохраняясь на «руинной» почве множественности университетских форм, уступает место университету исследовательскому, предпринимательскому, корпоративному и т.д. Идентичность в этом случае, действительно, оказывается множественной.

## Литература

1. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с франц. Н. А. Шматко. М.; СПб., 1998. 190 с.
2. Ридингс Б. Университет в руинах // Б. Ридингс; пер. с англ. А. Ярина // Отечественные записки. 2003. № 6. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004\\_1\\_16.html](http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004_1_16.html) (Дата обращения 3 июля 2016 г.).
3. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы образования / Ю. Хабермас; сокр. пер. с нем. А. Ярина // Alma mater. 1994. № 4. С. 9–17.

4. Барнет Р. Осмысление университета. [Электрон. ресурс]. - Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm> (Дата обращения 3 июля 2016 г.).

5. Ж. Деррида. Университет глазами его питомцев. [Электрон. ресурс]. - Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004\\_1\\_15.html](http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004_1_15.html) (Дата обращения 3 июля 2016 г.).

6. Коллини Ст. Зачем нужны университеты? [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://id.hse.ru/data/2016/03/09/1124256036/коллини-текст\\_сайт.pdf](https://id.hse.ru/data/2016/03/09/1124256036/коллини-текст_сайт.pdf) (Дата обращения 3 июля 2016 г.).

7. Круглова Л.К. Концепты «идея университета», «миссия университета», «университет в руинах»: культурологический анализ. Части 1,2, 3. Вопросы культурологии // 2016 № 2. С.62-69; 2016. № 3. С. 57-64; № 4. С. 46-52.

8. Мартынов В.А. Опыт культурологии // Вопросы культурологии, 2015, №3, с.33-45.

9. Рамишвили Г.В. Вильгельм фон Гумбольдт - основоположник теоретического языкознания // Вильгельм фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. М. 1984, с. 6-37

10. Конев В. А. Проблема универсалий в новом повороте // Идея университета и топос мысли. 2005. С. 20-32.

11. Конев В. А. Индивидуальность versus простота // Вестник Самарского государственного университета. – 2010. – № 3 (77). – С. 3-10.

12. Делёз Ж. Логика смысла. / Ж. Делёз. М.: Академический проект, 2011. – 472 с.

13. Стёпин В. С. Философский анализ универсалий культуры // Гуманитарные науки. 2011. №1. С. 8 – 15.

14. Эпштейн М. Философия возможного / М. Эпштейн. – СПб.: Алетейя, 2001. – 261 с.

15. Петрова Г. И. Современная модернизация стратегии образования и традиции русской культуры : [Электронный ресурс] / Экономика. Социология. Менеджмент. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/985/664/1219/ petrova.pdf>.

16. Университет как центр культурпорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А., Яценко, С.В. Костюкевич и др. ; под ред. М.А. Гусаковского. – Минск : Изд-во БГУ, 2004. – 279 с.

17. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

# УНИВЕРСИТЕТ КАК МОДЕЛЬ ЛОКАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА ИЛИ ПРИГОДНОСТЬ ТЕОРИИ ДОБРОДЕТЕЛИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ\*

**В.Н. Сыров**

Томский государственный университет

narrat@inbox.ru

Тенденции современного развития принято описывать в терминах глобализации и универсализации, а также в перспективе роста потребительских ориентиров. Явно или не явно такой подход предполагает определенную организацию общества и определенную организацию знания. Конечно, кажется, что такое положение дел открывает благоприятные перспективы как для развития науки, так и для класса интеллектуалов как производителей знания, без которого невозможны современные технологии, а значит невозможно существование самого такого общества. Такое положение дел может казаться естественным.

Но, как представляется, дела обстоят не так просто. Дело в том, что вышеописанное понимание строится на иллюзии (помимо прочих других иллюзий) разделения создания знания и его использования. Кажется, что знание сначала создается, а потом используется. Помимо прочего, это создает иллюзию нейтральности и автономности знания, особенно теоретического.

Однако в контексте прагматистских установок резонно предположить, что такое знание ни на одном из его уровней не может быть нейтральным по отношению к формам социальной жизни, которые оно призвано обслуживать или конституировать. Иначе говоря, если технологии предназначены обслуживать жизнь и потребности индивидов, живущих в глобализованном мире, то, скорее всего, они будут бесполезны для других форм жизни. Тогда само знание и познание во всей совокупности его структурных элементов (от теории до эмпирии), методологий, институциональной организации будет развиваться в соответствующем направлении, независимо от того, осознают ли это его творцы. Мы вполне можем утверждать, что развитие тех или иных отраслей науки (вне

---

\* Работа подготовлена при поддержке РГНФ, грант № 15-33-01003: «Концептуальные основания политики памяти и перспективы постнациональной идентичности».

зависимости от их практической применимости) в современной цивилизации было обусловлено направлением выбранного ею пути.

Кроме того, если данное знание направлено на удовлетворение растущих потребностей, то оно предполагает довольно жесткую конкурентную среду, где позиции индивидов, групп, организаций будут распределяться по принципу: доминирующие/доминируемые; победители/проигравшие. Одним из следствий такого положения дел будет формирование соответствующего этоса сообществ, в частности научных. В ситуации провозглашения ценности т.н. научных проектов и временных научных коллективов должна радикально измениться структура организации научных сообществ (1. р. 1814). Исследователь должен ощущать себя кочевником, поскольку он пребывает в научный коллектив, который сформировался всего лишь для решения определенной научной задачи и состоит из таких же кочевников. Ни место, ни традиции, ни репутации не играют в таком контексте решающей роли. Основным мерилom становится успешность действий, которая должна закончиться завершением проекта и перекочевыванием на новое место.

Рискнем предположить, что такое положение дел не является фатальным. Однако возможная перспектива его обсуждения, как нам кажется, требует радикального изменения контекста. В перспективе развития глобализационных трендов и поощрения развития конкурентной среды вышеописанная логика движения неизбежна. Но так ли неизбежен сам этот путь? В исследовательской литературе обозначение иной альтернативы, как известно, получило наименование «глокализации». Внимание к ценности различий, разнообразия, приоритет локальному в противовес универсальному кажется не таким уж фантастичным. Более того, он провоцируется даже трендами развития самого потребительского общества. Переход от «горячего» к «холодному» потреблению, от технологий соблазна к технологиям мягкого обольщения повышает потребительскую ценность различий, формирует смену самих приоритетов в потреблении: от вещей к услугам, стилям жизни, культуре.

Следующий шаг – это движение от логики и гонки накопления к формированию образов жизни с соответствующей трансформацией ценностных ориентиров. Рассуждение на тему «Как это возможно?» кажется утопичным, но, стоит отметить, что формирование конкурентной среды и конкурентной ментальности также не идет спонтанным путем, а искусственно педалируется. Это, конечно, не означает призыва вернуться к недавнему прошлому, которое

представляло собой скорее движение по инерции, чем реализацию осмысленной идеологии. Но во всяком случае для дальнейшей перспективы говорить следует именно о борьбе идеологий, а не просто о некотором предопределенном пути.

Обычно в качестве прототипа локальных сообществ рассматривают сельские общины. Однако резонно предположить, что это скорее всего лишь одна из возможных и к тому же не самых перспективных форм. Более продуктивными следует считать формы более сложно организованные. При этом стоит предположить, что создание локальных сообществ имеет свои основания не только в экономических перспективах, но и в обретении искомой культурной идентичности. Если это так, то в качестве принципов организации такого сообщества можно представить теорию добродетели Аласдера Макинтайра.

Как известно, по Макинтайру добродетель – это то, без чего человек не может достичь лучшего в действиях, достичь упорядоченности в своей жизни, не может достичь процветания общество. В соответствии с Аристотелем добродетели он трактует как средства достижения благой жизни, так и как формы ее выражения и реализации (2. с.250-251). Достижение благой жизни предполагает, по Макинтайру, наличие практик или любых последовательных и сложных форм социально учрежденной кооперативной деятельности, через которую блага, внутренние по отношению к этой форме деятельности, реализуются в ходе попыток применения тех стандартов превосходства, которые подходят для этой формы; нарративного порядка жизни или жизни как целостного телеологически организованного и последовательно реализуемого стиля существования; ну и наконец, моральной традиции, в которой воспитывается индивид (2. с. 254). По Макинтайру коммунитаризм и солидарность – основа добродетелей и добродетельной жизни. По его мнению, такая форма жизни может сформироваться только в малых сообществах: это позволяет вывести взаимоотношения за пределы действия чисто формальных социальных ролей, конкретизировать круг обязательств и отношений.

Кажется, что университет, особенно современный, мало пригоден для такого способа бытия. Однако причина существования такой скептической установки скорее коренится не в характере базисных принципов организации университетской жизни, а в современной идеологии, ориентированной на конкуренцию и погоню за лидерством в производстве коммерческих эффектов, то есть конкурентно

способных индивидов и форм знания. Поэтому вполне понятно, что только радикальная трансформация места и роли знания и образования в обществе позволит обеспечить условия для реализации предполагаемого проекта.

Если попытаться помыслить осуществление нашей утопии, то резонно предполагать, вслед за И. Кантом, что принципом организации такого локального сообщества может стать только концепция достоинства и ориентации на выстраивание достойных отношений. Соответственно, все формы жизни, типы действий, практики и черты характера должны трактоваться и отбираться по критерию возможности быть средствами обеспечения достойной жизни и формами ее осуществления. Тогда концепция образования строилась бы вокруг идеи научения, достижения и обеспечения достойной жизни, а концепция получения знания и смысла самого знания – вокруг идеи формы выражения, осуществления и закрепления достойной жизни. Помимо всего прочего, это обеспечило бы ценностный контекст или рамку отбора и производства востребованного знания. Тогда критерием выбора сообщества можно было бы считать наличие не конкурентных преимуществ, а комфортной среды обитания.

### **Литература**

1. Ziman J. Why must scientists become more ethically sensitive than they used to be? // Science, New Series. Vol. 282. №. 5395. (Dec. 4, 1998), P. 1813-1814.
2. Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.

## **ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ РОССИИ: НАПРАВЛЕНИЯ ПО ПРИВЛЕЧЕНИЮ ФИНАНСИРОВАНИЯ**

**Н.Н. Равочкин**

Кемеровская государственная медицинская академия

[nickravochkin@mail.ru](mailto:nickravochkin@mail.ru)

Критические моменты в мировой экономике и социальные трансформации XXI века, носящие заметный ускоряющийся и

учащающийся характер в общественной жизнедеятельности, касаются, в том числе, и сферы высшего образования и науки. Положительным, однако, является то, что они представляют собой вызов относительно жизне- и конкурентоспособности высших учебных заведений.

Вопрос трансформации университетов является фундаментом для немалого количества дискуссий различных масштабов. История рассматриваемой проблемы перехода к «третьему типу» российских университетов, довольствовавшихся своим положением и *достаточным* (как мы полагаем) государственным финансированием, относится, по нашему мнению, к финансовому кризису 2008 года. Резкое сокращение платежеспособности значительной части абитуриентов (точнее сказать – их родителей, спонсоров) и обучающихся по всей стране; обязательный характер ЕГЭ, способствовавший развитию академической мобильности в ВУЗы западной части страны; подросшие абитуриенты российской элиты, пожелавшие учиться за рубежом – все это привело к двум основным противоречиям: сокращение доходов от платных образовательных услуг в большинстве российских ВУЗов; падение имиджа отечественных университетов в сравнении с зарубежными образовательными учреждениями, приведшее к девальвации высшего образования в целом.

Кроме этого, к факторам, способствующим трансформации университетов, справедливо отнести общественные ожидания и запросы, быстрое устаревание знаний как таковых в условиях увеличения их производства.

Заметим любопытную вещь. Преодолев последствия кризиса, большинство отраслей экономики, в отличие от образования и науки, начали восстанавливаться достаточно интенсивными темпами, увеличивая разницу в зарплатах, привели к росту социальной напряженности и недовольству работников и администрации университетов [2]. Российские реалии социальной незащищенности работников науки и образования обусловили повальный переход в другие индустрии занятости, как правило, наиболее эффективных и работоспособных работников.

Л. А. Фадеева и К. А. Пунина пишут: «Общий дискурс «смерти» или «умирания» университетов связан с тем, что в современном мире существенно меняется не просто набор функций университета, но и его предназначение, которое приобретает социальный характер, и его роль в окружающей среде в широком смысле слова» [7].

Нам представляется, что для преодоления надвигающейся «смерти университетов» образовательным учреждениям высшего образования следует стать более гибкими, более независимыми от государственного финансирования, динамичными, технологически современными, готовыми к качественным изменениям и учету возможных рисков. Кроме этого, изменения должны носить непрерывный характер.

Уместным здесь будет привести мнение Р. Барнетта, указывающего, что университет нового поколения – является пространством, «в котором создаются условия для выживания человека в непредсказуемом мире». Он выделяет следующие его свойства: «критическая междисциплинарность; коллективный самоанализ; целевое возрождение (поиск новой миссии); подвижные границы (вертикальные и горизонтальные); ангажированность: взаимодействие с промышленностью, профессиональными объединениями, внешними консультантами, чтобы сохранить свое место на рынке производства знаний; коммуникативная терпимость» [5].

Управление в сфере образования – важнейший социальный регулятор [3], а образование в современном мире играет роль основополагающего инструмента достижения стратегических целей общества [1]. Поэтому для *относительно краткосрочного* процесса организации *таких* университетов необходим образец, который находится под воздействием тождественных требований. Без дополнительного рассуждения заявляем, что предпринимательская деятельность – тот образец, соответствующий обозначенным требованиям. Таким образом, образовательная теория и практика имеют теперь, аналогично бизнесу, имеют дело с новой задачей, исходящей от общества, которое вынуждено представлять свое культурно аутентичное сегодня через призму вполне конкретного и отличного от него завтра. Замечательным представляется и то, что теперь университеты должны отвечать и конкретным запросам бизнеса.

Становясь игроком сегодняшней рыночной экономики, университеты должны учитывать высокорисковые показатели, а именно: негативные демографические тенденции, предпочтения абитуриентов в сторону определенных специальностей, международные образовательные процессы, достойное распределение выпускников, появление новейших технологий, используемых в образовании и науке и др.

Пессимистичным представляется факт, что Большая часть бюджета современного университета не может быть покрыта только платой за обучение. Отсюда мы считаем, что проблема привлечения финансирования является наиболее острой, над которой стоит задуматься менеджменту университетов. Ниже нами в достаточно обобщенном виде обозначены направления ее решения в университетах предпринимательского типа.

Третья миссия университета, понимаемая, как совокупность специфических услуг, основанных на действиях и возможностях, служащих для блага общества, связана с неизбежной коммерциализацией университетов. В направлении обозначенного непрерывного образования сегодня университетам необходимо диверсифицировать спектр предоставляемых образовательных услуг. Решающим здесь представляется смещение фокуса на программы, предназначенных для дополнительного образования: программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки, дополнительного и высшего образования взрослых [4]. Именно индивидуально спроектированные образовательные траектории, отвечающие различным запросам и реализуемые в обособленных структурных подразделениях (центры дополнительного образования, институты повышения квалификации, бизнес-школы, департаменты курсов) с умело выстроенной координацией, обеспечат воспроизводство и внедрение инновационных идей и технологий.

В продолжение первого тезиса, отметим, что одной из уже внедренных (порой даже успешно) инновационных технологий является дистанционное образование, позволяющее отвечать требованиям глобализирующегося общества на предмет экономии времени на текущую социальную мобильность и решения проблемы «устаревающих» знаний. Кроме этого, образовательная организация повышает свой уровень конкурентоспособности, обеспечивая себе представительство в мировой сети, тем самым повышая свою репутацию [6].

Следующее направление представляется нам как развитие административно-управленческого персонала, играющего, несомненно, особую роль в практико-ориентированной деятельности университета – именно от учета компетентности и правильного подбора менеджмента зависит успех от осуществляемой предпринимательской (и, разумеется, многими другой) деятельности.

В первую очередь здесь рационально произвести обобщение опыта западных университетов (продвинувшихся гораздо дальше России в

развитии университетов третьего типа) с последующей адаптацией под отечественные социокультурные и экономические реалии, поскольку сегодня очевидна острая потребность в профессионализации и повышении качества управленческих кадров университетов. Именно их совместные усилия по организации определенных направлений деятельности университета коррелируют с узнаваемостью его бренда.

Выбор университета образовательной аудиторией детерминирован множеством факторов, однако, на его осуществление, прежде всего, влияет психология восприятия и воображения относительно *качества* той или иной деятельности предстоящей идентификации с университетом. Так, качество обучения в т. н. *«бренд-университетах» от «рядовых университетов»* будет объективно отличаться вследствие фундаментальной направленности первых и технологической, отраслевой ориентации вторых [8]. Аналогичным можно представить качество *контингента обучающихся* (по всем реализуемым программам), качество *внеучебной работы* со студентами и пр.

В решение проблемы финансирования показателями лояльности к бренду вуза выступают:

- перманентный высокий конкурс абитуриентов на места по договорам об оказании образовательных услуг вопреки ежегодному уменьшению числу бюджетных мест;
- постоянство контингента студентов дополнительного образования;
- (относительно) регулярное получение грантов и заявок на проведение исследований.

В перечень мероприятий, реализуемых в рамках этого направления, следует отнести подбор перспективного профессорско-преподавательского состава на административно-управленческие должности, обязательное наличие заместителей у заведующих кафедрами, подготовка управленческого резерва в целом по должностям административно-управленческого персонала, организация системы формирования управленческих компетенций и (пере)подготовки руководящих кадров с обращением внимания на приоритеты развития университета.

Наконец заключительным направлением в предлагаемой работе выступает развитие студенческого предпринимательства. В настоящее время известно немало случаев всемирно известных предприятий, организованных студентами. К сожалению, в России такое

встречается довольно редко, что свидетельствует о его зарождении на современном этапе, отсутствии механизма реализации студенческих предпринимательских инициатив совместно с университетом или же это относится к небезызвестному периоду 90х гг. XX в., что придает студенческому бизнесу оттенок уголовной ответственности и соответствующей романтики, но указывает на перспективу ее дальнейшего изучения и рассмотрения.

Предпринимательский университет, означает занятие предпринимательством всех его участников. Главным образом, ориентация студентов на ведение этой деятельности заключается в верной мотивации и координации неиссякаемой энергии и идей учащейся молодежи. Университет, вне сомнения, способен сформировать и в дальнейшем развивать предпринимательские способности студентов в целях развития «предпринимательских» навыков, чувства доверия, ведения должного делового взаимодействия, наделения необходимым опытом и воспитания уважения.

Помимо необходимой *предпринимательской пропедевтики* университеты должны быть заинтересованы в предоставлении финансовых средств для старт-апов, обеспечивать курацию в административных и правовых вопросах. Направленность студентов на активную профессиональную предпринимательскую деятельность посредством новаторских практик в предпринимательской сфере необходимо сопровождать мотивами и ценностными особенностями каждого конкретного будущего предпринимателя. Создание совместного с университетом бизнеса реально для студенчества лишь при заинтересованности первого: вовлечение и поддержка молодежи на предмет создания и ведения совместного бизнеса, содействие в обмене опытом с ведущими игроками бизнеса; адресная информационная, правовая и маркетинговая поддержка.

Предложенные нами направления по улучшению финансового положения университетов, разумеется, не являются исчерпывающим списком и не учитывают, например, организацию платных стажировок, открытие собственных предприятий, разовые платные лекции визит-профессоров и известных деятелей политики, бизнеса, ведение собственной CRM-системы для управления взаимоотношениями с потребителями образовательных услуг в целях обеспечения дополнительных продаж и многое другое. Возможно, после ознакомления с работой, возник не один вопрос: «А как заставить талантливую, обеспеченную и немотивированную молодежь

к созданию совместных с университетом бизнес структур?», «Почему автор отдает ведущую роль административно-управленческому персоналу в формировании бренда?», «Неужели нельзя было указать на прямое сотрудничество между бизнесом и образовательными организациями по поводу предоставления последними образовательных услуг?» и т. д.

В заключение отметим, что создавшаяся специфичная ситуация, трансформирующая университеты классические в университеты предпринимательские, создает новые формы отношений между государством, образованием и бизнесом, требует скорейшего осмысления и адекватного реагирования, выражающегося в активно ориентированной предпринимательской деятельности университетов.

### Литература

1. Карпов, А. О. Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. – СПб.: Алетейя, 2013. – 260 с.
2. Кузьмина, Н. Б. Эффективный университет: перезагрузка. – М.: МГИМО-Университет, 2014. – 134 с.
3. Ленъков, Р. В. Теория социального управления в высшей школе: Монография. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 91 с.
4. Мархл, М., Паусист, А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Т. 1. – № 1 (1). – с. 89 – 101.
5. Повзун, В. Д. Миссия университета: история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 1. – с. 13 – 21.
6. Равочкин, Н. Н., Бажин, К. С. Дистанционные образовательные технологии в системе дополнительного образования HR-специалистов угольной отрасли Кузбасса // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 212–214. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56520.htm>.
7. Фадеева, Л. А., Пунина, К. А. Социальная миссия и социальная ответственность университета в современном мире // Arg Administrandi. – 2014. – № 3. – с. 106 – 113.
8. Шаньгина, Н. В. Бренд университета как мотив выбора ВУЗа на рынке образовательных услуг // В сборнике материалов конференции «Психологические, экономические и управленческие аспекты образовательной деятельности». – 2014. – с. 154 – 161.

## **Круглый стол «Третья миссия» университета в обществе знаний**

### **МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА: ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ИЛИ КОНКУРЕНТНЫХ СТРАТЕГИЙ?**

**Е.Н. Ковалева**

Смоленский филиал Российского  
экономического университета им. Г.В. Плеханова  
[ken\\_ap@mail.ru](mailto:ken_ap@mail.ru)

Современные вузы вынуждены существовать в конкурентных отношениях, когда бороться приходится как за финансовые и иные ресурсы, выделяемые государством, так и в рыночном пространстве, где конкурировать приходится за лучших студентов, преподавателей, исследователей. С одной стороны, конкуренция является стимулом к совершенствованию деятельности. С другой стороны, конкуренция вузов за ограниченные ресурсы, прежде всего за талантливых студентов и преподавателей, имеет и негативные стороны. Все чаще международное профессиональное сообщество задается вопросом, насколько актуально формирование приоритета стратегии конкуренции вузов, вслед за которыми формируется сходная жизненная траектория у преподавателей и студентов университетов? Отъезд из родного поселка с хорошими результатами единого государственного экзамена в престижный вуз, который строит свою конкурентную стратегию и обучает студента утилитарному знанию, приводит к тому, что выпускник не возвращается на родину и не направляет полученные знания на улучшение качества жизни в своем родном регионе. Мегаполисы захватывает конкурентная борьба за ограниченные ресурсы, при этом широчайший спектр ресурсов – природных, человеческих, экономических – в регионах остается невостребованным, поскольку не остается интеллектуальных элит, способных к лидерству в общественно значимых социальном, культурном и экономическом направлениях. Стратегии превосходства и конкурентной борьбы, которые вынуждены использовать даже вузы

регионального уровня, приводят к тому, что индикатором успешности становятся исключительно личные материальные блага индивидуума, но не его отношения с социумом и его полезность в нем. Следствием рейтингования вузов на элитные и рядовые являются иерархические приоритеты молодежи, основанные исключительно на материальных благах, стремлении конкурировать с другими индивидами (одноклассниками, однокурсниками, коллегами) и добиваться результата любыми средствами, будучи подстегиваемыми конкурентной борьбой [1, с. 58-59].

Все чаще исследователи говорят о том, что гуманистически образованное общество, имеющее четкую социально ориентированную направленность, разумнее потребляет различного рода ресурсы, менее подвержено коррупционной «коррозии», ориентировано на помощь нуждающимся, тем самым экономя ресурсы государства в части охраны правопорядка, сбережения здоровья и социального обеспечения. Если признать за этой гипотезой право на существование, то следует пересмотреть критерии оценивания государственными органами деятельности классических университетов, академий и отраслевых вузов. Будучи императивами, регулирующими деятельность вузов, критерии оценивания могли бы иметь иную, гуманистическую направленность.

В западноевропейской научной и публицистической литературе уже в течение нескольких столетий не угасает полемика вокруг миссии и ценностей современного образования, далеко не все исследователи считают современные тенденции в этой области прогрессивными. Еще Т. Адорно обозначил развал того образования, которое определяло университетскую культуру со времен В. фон Гумбольдта, довольно строгими, но справедливыми терминами, а именно меркантильной и конформистской «культурной индустрией» посмодернизма. Диагноз Т. Адорно у его последователей изменился, но стал еще строже. Конрад Пауль Лиссман развивает теорию Т. Адорно в своей работе «Теория необразованности: ошибки образованного общества» («Theorie der Unbildung. Die Irrtümmer der Wissensgesellschaft» (2006)), говоря о прерывании «регулирующей функции» образования, которая существовала прежде [2]. «Отчужденная духовность» Т. Адорно у К. Лиссмана становится «приветствуемой бездуховностью». «Без мышления, т.е. без попытки проникнуть в суть эмпирии и дойти до рефлексивного и саморефлексивного толкования, т.е. без того, что Т. Адорно называл истиной как последней референцией образования, – об этом сейчас не

может быть и речи» [3, с. 70]. Образование было заменено моделированием «навыков и компетенций», при этом исчезла «та индивидуальность, которая раньше считалась получателем и распространителем образования». Это привело к тому, что личности, которые вступали в процесс образования, рассматривались исключительно как «человеческий капитал», и вся организация процесса образования должна была измеряться в соответствии с экономическими программами [5]. Между тем образование уже давно не имеет функции репродукции сословных структур и обучения только навыкам специальности, в большей степени оно ответственно за передачу основных компетенций, которые необходимы, чтобы закрепиться в существующих рыночных отношениях в качестве рабочей силы. Оно служит теперь для производства и воспроизводства человеческого капитала, который должен приносить доход [6, с. 30].

Представленные выше характеристики отражают негативную траекторию развития, в некоторой степени даже радикальную, однако следует заметить, что имеются доказательства в ее пользу, и это становится практической проблемой. В качестве свидетельства раскола образования немецкие исследователи приводят следующие примеры: «отсутствие ориентации в современном обществе, многочисленные и повторяющиеся кризисы, увеличение роли «негативного футуризма» («мы должны оставить вещи такими, как они есть, потому что они могут стать еще хуже»), преграды на пути достижения цели («мы не видим шансов что-либо изменить»), гражданская пассивность, паралич воли» [5, с. 3].

С другой стороны, освобождение университетов от их миссии воспринимается как индикатор негативных трансформаций. Если В. фон Гумбольдт рассматривал университеты как «вершину», «на которой аккумулируется все, что происходит важного для моральной культуры нации», в современных исследованиях и экспертных оценках университет рассматривается как набор дифференцирующих функций – научных исследований и преэминентности в науке; академической подготовки специалистов; общем обучении; вкладе в культурное самосознание и интеллектуальное развитие, – в новом понимании университетов их миссия редуцирована до функций, в то время как функции должны быть раскрыты в их адаптации к данному обществу посредством построения соответствующих программ. О культурных, моральных или даже гражданских обязательствах университетов речи, как правило, не идет. Все чаще университеты

рассматриваются исключительно как предпринимательские структуры. Однако с наступлением двадцать первого века на повестке дня должны стоять не структура и процессы как самоцель. Будущее должно строиться вокруг индивида: студента, клиента, их потребностей [4, 5].

Результаты действия современной системы высшего образования некоторыми зарубежными [2,3,5] исследователями представляются пессимистичными: специалист, обладающий знаниями и самосознанием, замещается служащим, который способен только догадываться, откуда взять нужную ему информацию, содержащую при этом лишь качественные параметры; автономия в принятии решений профессора замещается зависимостью от включения/невключения в научные исследовательские программы; выполнение измеряемых параметров замещает качественную работу преподавателей и ведет к их депрофессионализму; бюрократия аудита довлеет над еще оставшимися профессионалами, в то время как образовательная деятельность и научные исследования подвергаются искажению вследствие использования исключительно количественных индикаторов: учреждения по оценке деятельности и аккредитации становятся «инстанциями профессионального поклонения», в то время как профессиональным идеалом становится выполнение стандартов или «добывание» грантов; бюрократия системы менеджмента качества растет быстрее применяемых стандартов, при этом бюрократическая система не спешит брать на себя ответственность за содержание тех стандартов, которые уже изданы; преподаватели университетов теряют былой авторитет и превращаются в своего рода служащих, которые имеют научные степени и звания; назидательные отношения ученик-учитель замещены отношениями «предоставляющий услугу – клиент» [5, с. 4-5].

В современных условиях конкуренции необходим новый взгляд на тот итог, который должен быть получен в результате усилий со стороны государственных органов управления, преподавателей, административного корпуса, обучающихся, используемых материальных ресурсов. Именно этот итог в виде высокообразованного гуманистически ориентированного индивидуума должен получать оценку общества в лице органов государственной власти; на уровне регионов должно определяться, какой вклад в развитие общества и индивидуума приносит вуз, и в особенности классический университет, в каком состоянии благодаря или вопреки деятельности вузов находится в настоящее время

социальное, правовое, экономическое и культурное положение региона или области, насколько стейкхолдеры удовлетворены деятельностью вузов.

### Литература

1. Ковалева Е.Н. Миссия университета: от концепции образования Вильгельма фон Гумбольдта до теории человеческого капитала // Человеческий капитал и профессиональное образование. 2014. № 4 (12). С. 58-66.

2. Adorno T. W. Theorie der Halbbildung. – Suhrkamp; Frankfurt am Main, 2006.

3. Liessmann K. P. Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Piper, Мьнchen, 2008.

4. Льһmann, Н. Humboldts Bildung heute. Festansprache im Berlin-Reinickendorfer Humboldt-Zyklus aus Anlass des Berliner Humboldt-Jahres – 2010. – URL: [http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/100822\\_Humboldts\\_Bildung\\_heute\\_Luehmann.pdf](http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/100822_Humboldts_Bildung_heute_Luehmann.pdf)

5. Marga A. Verfall der Bildung? Ansprache bei der Comenius-Konferenz, Hermannstadt, 5. Мдрz 2010. Neue Didaktik 2010. – №10. – URL: [http://dppd.ubbcluj.ro/germ/neuedidaktik/artikel/2010/1\\_Artikel%20Prof%20Marga.pdf](http://dppd.ubbcluj.ro/germ/neuedidaktik/artikel/2010/1_Artikel%20Prof%20Marga.pdf)

6. Мьнch R. Globale Eliten, lokale Autoritдten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey&Co., Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2003.

### «МЯГКАЯ СИЛА» КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ МИССИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Е.А. Ерохина<sup>а</sup>, Э.С. Гунтыпова<sup>б</sup>

<sup>а</sup> Институт философии и права СО РАН, <sup>б</sup> Бурятская государственная сельскохозяйственная академия им. Ф.Р. Филиппова  
[leroh@mail.ru](mailto:leroh@mail.ru)

Каким быть современному российскому университету? Дискуссия в среде экспертов о социальной миссии университета отражает общую для российской образовательной среды проблему соотношения

эффективности, понимаемой преимущественно как экономическая эффективность, и ценности знания как общественного блага. Модель предпринимательского университета ориентирована на коммерциализацию знания, экономическую эффективность его структур, поддержку предпринимательской активности членов университетского сообщества, партнерские отношения с бизнес-структурами [3, 2014, с. 46-53]. Модель университета как социально-направленной организации предполагает инвестиции в человеческий капитал, активную роль общества и государства в производстве и трансляции знания, поддержку автономии университета и академической свободы в его стенах [5, 2015, с. 67-72]. Обсуждение достоинств и недостатков реформ происходит внутри экспертных групп, которые зачастую не слышат друг друга, и, как правило, ее содержание редко доходит до тех, кто является адресатом реформ, до агентов социальной среды, в которую погружен университет: студентов и их родителей, региональных властей и местных сообществ, бизнес-структур, гражданского общества.

Представляется, что каждый из компонентов социальной миссии университета, коммерческий и социально-значимый, может быть уравновешен другим, если будет найден компромисс, преодолевающий три ключевые, по мнению Р. Абрамова, И. Груздева и Е. Терентьева, оппозиции современных образовательных реформ: академического и менеджериального, идеологического и утопического, локального и глобального. На примере одного из субъектов, вовлеченных в процесс воспроизводства знания, иностранных студентов, можно рассмотреть, как университетские сообщества справляются с противоречивыми вызовами современности [1, 2016].

В условиях жесткой конкуренции за абитуриентов каждый университет стремится презентовать все, что способно привлечь наиболее сильных и активных выпускников. Иностранцы являются наиболее выгодной в коммерческом отношении группой студентов. Однако не менее значимым бонусом является повышение престижа учебного заведения, принимающего их. Как полагают А.Л. Арефьев и Ф.Э. Шереги, именно иностранный студенческий контингент является реальным индикатором международной академической репутации вуза, отражает его вес в образовании [2, 2014, с. 6]. Они отмечают следующее обстоятельство. Несмотря на то, что глобальные рейтинги, на высокие позиции в которых претендуют 15 российских университетов, оценивают показатель обучения иностранных

студентов как второстепенный, именно массовая подготовка кадров для зарубежных стран приносит университетам наиболее значительный и устойчивый доход. На конкурентоспособность и привлекательность российских вузов существенным образом влияет образ отечественной науки и высшего образования в глазах зарубежных экспертов, потенциальных абитуриентов и их родителей [2, 2014, с. 6].

Такая ситуация ставит университеты в позицию субъектов публичной дипломатии, действующих самостоятельно и оказывающих поддержку своему государству. Безусловно, как отмечают некоторые авторы, университеты действуют не автономно от политических структур. Однако содержательная составляющая дипломатической деятельности остается за университетами [6, 2014].

Для описания инновационной функции университетов как сочетающей локальный и глобальный компоненты его социальной миссии наиболее адекватным нам представляется концепт «мягкой силы», предложенный Дж. Наем. Под «мягкой силой» понимается способность изменять предпочтения людей через создание привлекательного образа, в данном случае, образа российского высшего образования.

В числе факторов «мягкой силы», в том числе и влияющих на страновой рейтинг, есть факторы привлекательности культуры страны и престижа ее образовательных учреждений. Эффект их воздействия напрямую коррелирует с уверенностью абитуриентов, что их знания, квалификация и диплом будут востребованы в любой точке глобального мира. При этом важно понимать, что обретение «мягкой силы» предполагает не только использование ее факторов, но и их пополнение (Паршин). В такой ситуации университетам приходится учитывать те риски, которые несет в себе текущая реформа образования и науки.

Во-первых, риски, вызванные расхождением между целями и средствами реформ. Цели реформаторов выглядят как проекты футуристических утопий, вполне привлекательных, но оставляющих вопросы о том, кто будет их реализовывать. Внедряемые модели финансирования образования, заимствованные из опыта вчерашнего дня западных стран, оставляют университетам немного возможностей для того, чтобы сохранить самый ценный капитал организации, профессоров и преподавателей. Для того, чтобы ресурс привлекательности российского образования в глобальном мире не

был истощен, необходимо включить профессионалов, тех, кто производит и транслирует знания, в число бенефициаров реформ.

Во-вторых, риски, вызванные ценностными расхождениями. Если для чиновников высшей ценностью оказывается управляемость, коррелирующая с пресловутой эффективностью, то для профессуры таковой является качество научно-образовательного продукта, определяющего академическую репутацию его представителей. Снижение престижа профессии, отсутствие должного вознаграждения демотивирует сотрудников образовательных учреждений, оставляя в профессии специалистов, для которых академическая репутация является пустым звуком. Действующий таким образом негативный отбор способствует тому, что лучшие магистранты и аспиранты после получения диплома уходят работать в другие, не связанные с наукой и образованием сферы. Отсутствие механизмов рекрутирования кадров самым негативным образом влияет на воспроизводство научно-образовательной среды.

Как показывает международный опыт, академическая репутация учебного заведения определяется в значительной мере высокой степенью университетской автономии и академической свободы его профессоров. Сужение их сферы в пользу пресловутой управляемости пагубно влияет на престиж российского образования, и не учитывать это невозможно.

В этом случае уместна определенная аналогия между реформами в образовании и в спорте. В результате некомпетентности чиновников треть спортсменов олимпийской сборной России лишились возможности выступить на олимпиаде 2016 г. Трудно согласиться с неолиберальным тезисом, согласно которому эффективный управленец может руководить любой областью деятельности, не будучи знакомым со спецификой функционирования действующих в ней организаций. В ситуации с реформой спорта под угрозой оказался престиж страны, упала ее привлекательность в глазах мировой спортивной общественности, а, следовательно, и значение показателей «мягкой силы», хотя они и трудноисчисляемы. Можно привести и иные, связанные с культурной политикой, примеры неудачного реформирования, способные перечеркнуть то положительное, что несут в себе внедряемые инновации. Разумеется, самой пострадавшей стороной оказываются профессионалы. Однако чиновникам тоже есть о чем задуматься. Эффекты деформации могут быть необратимыми. В этом случае приходится говорить не только о падении престижа

государства, но и о способности данной отрасли воспроизводить себя на современном уровне.

К положительным моментам реформ стоит отнести разработку и внедрение моделей организованной адаптации иностранных студентов в российских вузах [4, 2015]. Необходимо отметить, что в большей степени эта деятельность инициировалась в самих университетах, и лишь по прошествии определенного, достаточно длительного периода, была легитимирована административными инстанциями.

Так, процесс адаптации иностранных студентов в российских вузах можно рассмотреть на примере китайских студентов, обучающихся в Бурятской государственной сельскохозяйственной академии имени В.Р.Филиппова (БГСХА).

Организованное и систематическое обучение иностранных студентов в Бурятской государственной сельскохозяйственной академии имени В.Р.Филиппова (БГСХА) началось в 1998 году в созданном при кафедре иностранного языка Лингвистическом центре, ныне Институте лингвистики и межкультурной коммуникации. В 2008/2009 учебном году обучение в академии проходили 85 китайских студентов. В 2015/2016 учебном году – 20 студентов.

В последнее десятилетие китайская молодежь проявляет большой интерес к получению российского образования. Причем возрос интерес к получению российского образования не только в престижных вузах Москвы, Санкт-Петербурга и других городах европейской части России, а в соседних с Китаем регионах. В первую очередь это связано с увеличением спроса на китайском рынке российского образования. Причин тому много, но важно подчеркнуть одну из них. В Китае появились люди, которые могут себе позволить дать зарубежное образование своему, как правило, единственному ребенку. Но поскольку их доходы не столь велики, они ищут более экономичные варианты, и главное здесь – возможность изучения русского языка, что рассматривается как хорошее дополнительное преимущество на китайском рынке труда.

Современный китайский студент, приехавший учиться в российский вуз – как правило, единственный сын или дочь (реже у девушки есть младший брат, еще реже брат у молодого человека, и он оказывается не китайцем, а представителем малочисленной национальности). Его родители – мелкие торговцы, предприниматели, квалифицированные рабочие, специалисты. У некоторых родителей есть бизнес, связанный с российским рынком. По большей части родители не знают русского языка или знают его плохо, но хотят,

чтобы их дети знали, некоторые с намерением привлечь в будущем к семейному делу.

Руководству вуза необходимо создавать не только образовательные условия для успешной адаптации иностранных студентов, но также и организационные, бытовые, межличностные. В случае, когда эти задачи решаются недостаточно эффективно, китайские студенты начинают жить по «своим правилам», которые порой местным студенческим сообществом воспринимаются как отклонение от общепринятых норм, что создает определенные проблемы.

Изучение практик адаптации среди студентов показывает, что важно научиться жить рядом друг с другом. Сделать это с помощью такого социального института, как организованная адаптация гораздо эффективнее. Идет установка на долговременное пребывание, приобщение к культуре другого для них социального мира и, соответственно, иной характер взаимодействия с принимающим сообществом, другие стратегии и практики взаимной адаптации.

Как показывает мировой опыт, иностранные выпускники престижных вузов формируют позитивный образ страны, в которой они получили образование, ее культуры и традиций. Они становятся послами публичной дипломатии, обеспечивая связь между странами в таких инновационных сферах, как науки и бизнес. Таким образом, переход от стихийной адаптации иностранных студентов к ее организованным формам позволит российским вузам не только стать участником глобальной системы академической мобильности студентов, повысить собственный рейтинг и привлечь дополнительное финансирование, но и внести свой вклад в диалог народов и культур, повысить престиж своей страны, сформировать привлекательный образ ее культуры и образования.

## Литература

1. Абрамов Р., Груздев И. Терентьев Е. Смыслы академического профессионализма // Новое литературное обозрение. 2016. № 2 (138).
2. Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. Иностранные студенты в российских вузах. М.: Центр социологических исследований, 2014. 228 с.
3. Головкин Н.В., Дегтярева В.В., Мадюкова С.А. Предпринимательский университет и теория тройной спирали // Высшее образование. 2014. № 8-9. С. 46-53.
4. Зарицкая Ж.В. Адаптация китайских студентов в сибирском вузе: теория и практика // Этносоциальные процессы в Сибири:

Тематический сборник. Вып. 10. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2015. С. 187-192.

5. Зиневич О.В., Балмасова Т.А. «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов // Власть. 2015. № 6. С. 67-72.

6. Столетов О.В., Чихарев И.А., Калачев Д.Н. Университеты как субъекты публичной дипломатии // Вестник высшей школы. 2014. № 12. С. 10-18.

## **ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

**Н.В. Горкун**

Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова  
[nadja11b@mail.ru](mailto:nadja11b@mail.ru)

Общество, находясь в начале XXI века, переживает новый этап культурной революции, который характеризуется как технико-интеллектуальный, в котором происходят изменения, что, как известно, отличаются по своим масштабам и динамизму от всех предыдущих этапов развития человеческой цивилизации. Такие темпы влекут за собой изменение всей структуры общества, ведь не успевая за современным миром, человек, никогда не будет чувствовать себя комфортно. В связи с этим, все социальные институты меняют себя, приобщаясь к новым темпам жизни.

В таких условия все больше внимания проявляется к проблемам успешной социализации детей, что является одним их ключевых компонентов их социального благополучия.

Социальное благополучие – это удовлетворенность личности своим социальным статусом и актуальным состоянием общества, к которому она принадлежит. Это также удовлетворенность межличностными связями и статусом в микросоциальном окружении, чувство общности. Вот почему успешная социализация – это залог социального благополучия.

Провозглашая себя социальным, наше государство всеми доступными способами пытается оказать всестороннюю помощь и поддержку всем категориям граждан. Особенно это актуально для детей, ведь именно дети – наиболее уязвимая категория общества. В

силу своего возраста и отсутствия жизненного опыта они как губка впитывают в себя все, что происходит вокруг. Из этого формируется их личностные ориентации и дальнейшее положение в социальной структуре общества. Среди ключевых институтов, обеспечивающих успешную социализацию детей, можно выделить семью и систему образования, которые неразрывно связаны между собой.

О социальном благополучии детей в семье написано огромное количество работ, проведено множество исследований, так же как и о социальном благополучии ребенка в системе образования, чего нельзя сказать о работах посвященных взаимодействию этих двух институтов.

Для того чтобы конкретнее понять процесс их взаимодействия необходимо рассмотреть каждый институт в отдельности.

В социологии семья понимается как малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство на основе единого семейного бюджета. Семья, ее формы и функции напрямую зависят от общественных отношений в целом, а также от уровня культурного развития общества, поэтому рассматривать ее необходимо в контексте взаимосвязей с другими ключевыми социальными институтами. [1, С. 78]

Существует большое множество классификаций функций семьи как социального института, в основе которых лежит конкретный подход, однако особых различий в них нет. Единственное различие в значимости данных функций. Так, в отечественной социологии приоритет отдается репродуктивной функции семьи (А.Г. Харчев [6, С.75-82], А.И. Антонов [2, С. 241]), а в западной социализирующей. Однако что в отечественной, что в западной социологии все функции семьи, в целом, можно разделить на основе связей между членами семьи: супружество-родительство-родство.

Нас в наибольшей степени интересуют функции, связанные с родительством. Именно в результате их реализации в современных социально-экономических условиях семья попадает в условия, когда она не справляется со своими функциями и перекладывает их часть на другие институты, в частности образование. Данное явление носит название институционального кризиса. Институциональный кризис – обратный процесс, характеризующий падение авторитета данного института, снижение доверия к нему. Причиной кризиса служит

неспособность данного института эффективно исполнять свои главные функции. Институциональные нормы при этом существуют, они провозглашены, но обществом не соблюдаются. Следствие такого кризиса – перераспределение функций, в первую очередь между указанных агентов социализации: семьи и школы.

Что касается функций образования, стоит отметить, что в научной литературе существуют различные точки зрения относительно их содержания и систематизацию.

Некоторые исследователи, например Л. Н. Коган [3, С. 27], берут за основу результат влияния системы образования на личность и поэтому называют такие функции как социализация личности, снабжение её соответствующими знаниями и навыками и многие другие.

Другая часть исследователей (П. О. Кенкманн [4]) в центр своих рассуждений ставит роль образования в структуре общества и потому выделяют функции, направленные на реализацию социальных программ в рамках общностей и общества.

Несмотря на множество подходов к классификации функций образования интегрирующей является гуманистическая (человекообразующая) функция, под которой исследователи понимают передачу знаний и культуры, так как все остальные функции образования вытекают из неё либо выступают её модификациями.

Анализируя функции социального института семьи и образования становится очевидным, что их функционирование неразрывно связано. Помимо осуществления специфических функций, присущих только им, таких как репродуктивная и передача знаний, они выполняют ряд общих функций, ключевой из которых является социализация, которую семья постепенно перекладывает на школу. Семья становится для родителей не тем местом, где ребенок получает основные знания и умения, для успешной социализации, а тем местом, где можно отдохнуть после трудового дня. С одной стороны это обусловлено экономическими факторами, такими как увеличение рабочего дня, а с другой стороны самой школой, которая до этого момента по максимуму закрывалась от семьи, предпочитая решать основные вопросы внутри педагогического коллектива. Политика государства, когда государственными образовательными стандартами закрепляли полномочия учителей и родителей, при этом четко их разграничивая, так же оказала не самое положительное воздействие на процессы взаимодействия родителей и системы образования. В результате родители отказываются от функции социализации, а

система образования старается перенять ее на себя до тех пор, пока в состоянии справиться с ней. При этом стоит помнить, что выполнять функцию социализации система образования может до тех пор, пока идет процесс передачи знаний, когда эти функции сводятся в едином учебно-воспитательном процессе. Стоит учитывать, что помимо функций семьи система образования выполняет и другие производные социально-системные функции, в той или иной мере присущие всем социальным институтам – легитимации, интеграции, селективности, мобильности, эгалитарную, социального контроля, культурно-регенеративную и пр. [5, С. 189]

Это принципиально важно указать, поскольку неадекватное расширение зоны ответственности системы образования, пусть даже с гуманными намерениями, влечет за собой потерю ведущих ориентиров, размывает ее предназначение. Примером тому служит выдвижение перед системой образования таких суперзадач, как «воспитание гармонично развитой личности» или «раскрытие способностей человека». В современной информационной среде становятся все более разнообразными позиции, функции в ролевой матрице «учитель-ученик», однако при этом важно, чтобы она не размывалась, не утрачивала свое культурно-генетическое наследие, способности емкой межпоколенной трансляции опыта. В связи с этим модернизация российского образования в последние годы нацелена на то, чтобы привлечь родителей к проблемам воспитания детей. Необходимость модернизации обусловлена тем, что сфера образования сегодня подвержена изменениям в большей степени, чем другие области общественной жизни, которые не всегда понятны не то что образовательному сообществу, но и тем более сообществу родителей. Не введенные в суть нововведений они сопротивляются им. Многолетняя традиция самостоятельности учебных заведений привела к тому, что большинство родителей на сегодняшний день воспринимают выполнение функций, принадлежащих семье, системой образования как должное.

Необходимость возврата родителям традиционных функций семьи обусловлена и тем, что период обучения является сравнительно небольшим, фиксированным по времени этапом жизни молодежи, в то время как семья – постоянна. Учитывая это и то, что процесс социализации не ограничен по времени становится очевидным участия родителей в жизни обучающегося.

Возврат семьи в образование в настоящее время требует выполнения ряда условий, выполнение которых позволит построить

качественное взаимодействие семьи и образования, привлечь родителей в образовательное пространство. Решить данный вопрос призваны Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. Однако заинтересованность в его реализации только в рамках системы образования не позволяет решить проблемы, возникающие в результате социализации молодежи в современных условиях. Решение лежит в более тщательной, целенаправленной работе с родительской общностью, в противном случае ФГОС – лишь имитация модернизации социального института образования.

### **Литература**

1. Антонов А.И. Социология семьи [Текст]. – М., 2000.
2. Антонов А.И. Семья: функции, структуры, теории семейных изменений [Текст] // Основы социологии. Изд. 2.– М., 1994.
3. Коган Л.Н. Всестороннее развитие личности и культура [Текст]. – М.: Знание, 1981.
4. Кенкманн П.О. Роль системы образования в жизненном самоопределении молодежи: Автореф. дис. ... докт.пед. наук. – Тарту, 1985.
5. Новикова С.С. Социология: история, основы, институционализация в России [Текст]. – М.: Московский психолого-социологический институт, 2000.
6. Харчев А.Г. Брак и семья [Текст]. – М.: 1997.

## **МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИЛИ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНЖИНИРИНГ? ЧТО СКРЫВАЕТСЯ ЗА ДИСКУССИЕЙ О «ТРЕТЬЕЙ МИССИИ» УНИВЕРСИТЕТА**

**М.Н. Чистанов**

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
[maratchistanov@gmail.com](mailto:maratchistanov@gmail.com)

Вопрос о формах и возможных последствиях взаимодействия интеллектуальных (в каком бы смысле мы не понимали этот термин) сообществ с той частью социума, которая по каким-то причинам оказывается за порогом цеха, возник далеко не вчера. История знает массу примеров такого взаимодействия, происходившего и проис-

ходящего поныне с большим или меньшим успехом. Иногда такое взаимодействие заканчивается печально, как минимум для одной из сторон, здесь достаточно вспомнить историю великого Пифагорейского союза. Иногда, последствия оказываются неоднозначными: так драка парижских школяров с горожанами, с одной стороны, ухудшила и без того напряженные отношения между Сорбонной и муниципалитетом, с другой стороны – стала одной из причин появления университетов в Британии, что в целом не может не радовать.

В самом деле, в отличие от школ, колледжей, библиотек, музеев, которые по определению являются образовательными и культурными центрами территорий, и местным сообществом всегда рассматриваются как часть социальной инфраструктуры, университет зачастую оказывается для региона и людей его населяющих, «terra incognita». Специальности и направления, по которым идет подготовка в университетах, крайне абстрактны, трудоустраиваются выпускники зачастую не по профилю. Если в крупных академических центрах необходимость подготовки специалистов с фундаментальной теоретической базой еще как-то объяснима, то в регионах, в которых отсутствует академическая наука (а таких подавляющее большинство) выпускники университетов в лучшем случае пополняют ряды чиновников. Неудивительно, что обывателя это часто раздражает, а если этот обыватель еще и государственный служащий: вызывает законное негодование с точки зрения бессмысленного расходования государственных средств. Существование университета для местного сообщества чаще всего имеет смысл лишь с точки зрения занятости населения и увеличения платежеспособного спроса для локальных продавцов и производителей.

Такого рода позиция все чаще прослеживается в речах и, особенно, в делах государственных мужей от образования, примеров им нет числа, да и не в числе их дело. Очевидно, что основания для таких демаршей имеются и они достаточно прозрачны. Как известно, в дореволюционной России было 13 университетов, к концу советской эпохи их число достигло 40 (включая университеты в союзных республиках). Число университетов в современной России вообще с трудом поддается какому-то учету, но в любом случае их гораздо больше чем раньше. Если университет является учреждением профессионального образования, то он должен ориентироваться на имеющийся рынок труда, что в условиях государственного финансирования понимается как наличие государственного заказа на подготовку специалистов по заявкам регионов. Но если заявка на

подготовку 100 учителей химии, 117 фтизиатров и 63 социальных работников – вещь вполне реальная и удивления не вызывающая, то региональное правительство, заказывающее подготовку 10 философов, 12 политологов или 32 геометров – это что-то по ту сторону добра и зла.

Тут можно указать, на то, что перечисленные выше высококвалифицированные специалисты и не должны, по сути, считаться профессионалами в узком смысле этого слова. Они не сеют, не жнут и даже детей не учат (в общем случае). Существуют они либо для научной деятельности, либо для решения каких-то особенно сложных комплексных задач, которые выходят за рамки узких дисциплинарных. В первом случае, мы оказываемся в рамках следующей университетской миссии: научной. Во втором случае, возникает сложная задача определения количественных и качественных параметров государственного заказа, разделения ведомственных и межведомственных полномочий и т.д.

Критерии оценки научной деятельности университетов еще более многообразны, но в общем случае сводятся к определению количества денег, заработанных путем выполнения научных исследований по чьему-либо заказу. Очевидно, что хорошие университеты проводят исследований много и на высоком качественном уровне, а поэтому зарабатывают много денег, а плохие – мало исследований и на плохом уровне, поэтому денег у них мало. Но это все верно только в первом приближении. На практике, фундаментальные исследования всегда финансируются хуже, чем прикладные, так как не предполагают быстрого возврата инвестиций. Крупные академические центры получают преимущество перед периферийными университетами, в том числе и при решении проблем регионального развития. Распределение грантов на исследования оказывается сопряжено с борьбой кланов и группировок внутри самого экспертного сообщества.

В ситуации неопределенности критериев оценки и необходимости вести борьбу за выживание общемировой тенденцией стала апелляция к особой социальной миссии университетов: участие в модернизационных процессах, которые происходят на уровне местного сообщества, региона, муниципии, городского района и даже квартала. Так в Абакане студенты Хакасского технического института своими силами обустроили городской сквер возле своего учебного заведения. По всей стране университеты вступили на путь борьбы за умы и души населения: оказывая адресную помощь социально

незащищенным слоям населения; разворачивая различные просветительские и благотворительные проекты; создавая сообщества выпускников и меценатов и т.д. Таким образом, вечером в пятницу высокодуховные граждане могут выбирать между посещением театра, картинной галереи, ближайшего пивного бара и публичной лекцией в местном университете. Следующим шагом логичным видится проведение «Ночи университетов» с возможностью за один вечер узнать обо всех способах подачи ручного мяча в спортзале или методах таксидермии кошек в университетском зоологическом музее. В идиллическом слиянии местной интеллигенции и университетского сообщества и должна родиться новая социальная общность, которая станет зарей новой счастливой жизни и т.д. «Университеты создают запас доверия к себе, выступая в качестве компетентного некоммерческого партнера, чем привлекают абитуриентов, а также используют полученный практический опыт социального партнерства при организации научных исследований и в процессе обучения. Обучающиеся, в свою очередь, имеют возможность применить академические знания и получить дополнительную квалификацию вне стен академического учреждения. Общественная активность выступает как потенциал обогащения опыта и развития личности, готовит к будущей профессиональной деятельности, формирует навыки ответственного поведения в обществе, воспитывает гражданина. Государство выигрывает как с экономической точки зрения, так и с точки зрения упрочения социальной стабильности. Конкретное улучшение местных условий жизни и работы, ликвидация социальной несправедливости, вовлечение в эту работу как можно большего числа людей и, как следствие, стабилизация общества – вот те цели, которые могут быть достигнуты в рамках осуществления университетом гуманистической социальной миссии» [4; 69].

Реальность, как всегда, оказывается одновременно и более сложной и более простой. По факту, социальное служение – чуть ли не главное назначение современного высшего учебного заведения, по крайней мере, в нашей стране в последние двадцать пять лет. В самом деле, советский университет – в первую очередь образовательное учреждение. Отсюда и обязательная производственная практика, и система принудительного распределения. Даже если не брать во внимание систему ведомственных вузов (а их было куда больше, чем классических университетов), наряду с традиционными 12 факультетами, практически в любом советском университете были

специализированные факультеты, готовившие кадры для конкретных предприятий региона пребывания.

Наука в советском университете всегда находилась даже не на втором месте по значимости. Отчасти дело объяснялось тем, что существовала (и существует до сих пор) сеть академических научных институтов, где весь универсум научных проблем был взвешен, измерен и предназначен какому-нибудь научному подразделению. Места вузовской науке просто не было. Ученые степени, которые традиционно считались необходимыми для университетских преподавателей, зачастую получались за исследования, темы которых избирались просто произвольным образом. Отголоски этой легендарной эпохи встречаются до сих пор: мы в университете зачастую не в состоянии определить научное направление коллектива из пары десятков докторов и кандидатов наук, потому что темы их исследований никакого отношения друг к другу не имеют.

Таким образом, вплоть до начала девяностых годов прошлого века отечественные университеты – это практически только образовательные учреждения. Совсем другой становится ситуация с падением советской системы. В очень короткое время огромная армия выпускников вузов оказалась просто никому не нужной, потому что гигантская система государственных предприятий потеряла ход и начала работать сначала вхолостую, а потом и на саморазрушение. Положение оказалось критическим: сотни тысяч, а может даже и миллионы молодых людей в один момент оказались лишними, их труд, их знания и энергия никого не интересовали. Лишь немногие оказались способны начать собственный бизнес, остальным мешала косность и стереотипность мышления (или то, что принято называть хорошим воспитанием), да и банальная бедность.

В этот период возникла и получила широкое хождение практика образования ради образования. Масса молодых и не очень людей, которые раньше никогда бы и не подумали о высшем образовании, хлынула в аудитории. Резон в этом, конечно, был. За не очень большие деньги, а иногда и за государственный счет, человек оказывался присмотрен, обучен и социализирован. Особых перспектив в будущем такое образование, конечно, не давало, но структурировало время, давая возможность человеку осмотреться и принять какое-то жизненное решение. С учетом сокращения рабочих мест в российских регионах, фора в пять лет (а для некоторых этот период растягивался и больше) оказывалась жизненно необходимой.

Очевидно, что в ситуации, когда основной функцией университета оказалась социальная адаптация, само содержание обучения стало абсолютно некритичным. Понятно, что учебные планы стали наполняться странными предметами, да и сами специальности становились все более и более экзотическими. В свое время в одном из российских государственных университетов вполне легально существовал факультет домохозяек, где из девушек пытались воспитывать дипломированных жен и матерей семейств. Менее скандальным, но от этого не менее показательным является широко распространенное в 90-е годы прошлого века преподавание валеологии как учебной дисциплины и даже получение высшего образования по данной специальности. В сухом остатке мы имеем целое поколение людей с университетскими дипломами, которые учились на кого-то, работали и работают сейчас в самых разных отраслях и до сих пор считают свои студенческие годы самыми счастливыми годами своей жизни.

В самом деле, для трансформирующегося социума более важным оказалось получение не конкретных специалистов, характеризующихся наличием определенных знаний и умений, но зрелых людей, которые могут взять на себя ответственность за происходящее с ними и вокруг них. «Проект общественного понимания науки, создание в университетах соответствующих кафедр, проведение соответствующих общественных мероприятий, – это еще одна форма реализации «третьей миссии», которая связана с выполнением университетом своей основной общественно значимой функции – научить мыслить самостоятельно и показать важность рационального критического рассуждения» [1; 80].

## Литература

1. Головкин Н.В., Рузанкина Е.А., Зиневич О.В. «Третья миссия» университета и проект общественного понимания науки: доклад Бодмера. // *Философия образования*. – 2014. – № 6 (57). – С. 77-93.
2. Панькова Н.М. Миссия университета в современных концепциях высшего университетского образования. // *Известия Томского политехнического университета*. – 2008. – Т. 312. – № 6. – С. 185-189.
3. Балмасова Т.А. Третья миссия университета в условиях модернизации российского образования. // *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история* /

Сб. ст. по материалам LV междунар. науч.-практ. конф. – № 11 (51). – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», – 2015. – С. 36-40.

4. Зиневич О.В., Балмасова Т.А. «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов. // Власть. – 2015. – № 6. – С. 67-72.

5. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. – Мн.: БГУ, 2004.

6. Гребенщикова Е.Г. «Третья миссия» университета: от «второго типа» производства знания к «тройной спирали» инноваций. // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том I (Гуманитарные науки). – С. 270-274.

## **О «МИССИЯХ УНИВЕРСИТЕТА»: КАКИЕ ОНИ И КАК ВЫПОЛНИТЬ ТРЕТЬЮ**

**В.Н. Карпович**

Институт философии и права СО РАН  
Новосибирский государственный университет  
[kvn@philosophy.nsc.ru](mailto:kvn@philosophy.nsc.ru)

Чтобы понять, о чем идет речь, когда вдруг все вокруг заговорили о «миссиях», нужно все-таки как-то определиться (не определить, а ограничить) с контекстом и смыслом употребляемых слов. Даже если мы их слышали раньше, новые сочетания образуют новые смыслы, которые могут возникать по разным причинам – от недопонимания произносимого, от новых условий употребления, от исторического контекста, который связывается или вообще не связывается с предшествующими смыслами тех же самых слов.

В принципе, миссия – разновидность функции или нечто производное от нее. У социальных институтов различают функции прямые и косвенные. Пример – теория права, где зачастую прямолинейно произносят то, что не всегда проговаривают в других дисциплинах. Прямые, или специальные функции права – регулятивная и охранительная. Косвенные (или социальные) функции: воспитательная, превентивная, коммуникативная, гносеологическая, онтологическая, эпистемологическая, и т.п. Некоторые авторы насчитывают до двадцати таких функций, это кто как выдумает. Здесь важно, что косвенные функции реализуются через прямые – например, воспитание через регулирование и охрану, и т.п.

Может быть и наоборот: прямые функции реализуются через косвенные, и тогда реализация трактуется как способ выполнения некоторой из основных функций, прямо связанных со спецификой рассматриваемого института (права, в нашем примере). Тогда решение определенного класса задач – это миссия, связанная с основными функциями. Например, в религии как общественном институте есть миссионеры, и есть настоятели приходов. В рамках реализации одной функции – укрепления, распространения и обеспечения веры, способы уже различаются как разные миссии. Третий вариант: миссия может обозначать предписание на выполнение не класса задач, а конкретного задания, которое вполне может оказаться невыполнимым или выполнимым, как это видно на примере названия популярного фильма.

Слово «университет» сейчас тоже может пониматься по-разному. Парижская «Эколь Политекник» – это университет или нет? А Массачусетский технологический институт (MIT)? Наконец, Высшая школа экономики? Во всех этих названиях нет слова «университет», хотя они таковыми являются по существу, а некоторые и по юридическому статусу (ВШЭ – национальный исследовательский университет). И высших учебных заведений без названия «университет» много. Это только сейчас почти все ВУЗы России стали называться университетами по известным причинам, хотя те, кто помнят прежнее положение дел, считают, что в Новосибирске, например, только один университет. Кстати, даже в университетском статусе НГУ в свое время были определенные сомнения, и предание гласит, что гуманитарные факультеты появились в нем только ради этого самого статуса, который устанавливался особым порядком.

Действительно, традиционный университет был немислим без «свободных искусств», т.е. гуманитарных предметов, в частности, без теологии (знания о Боге) и философии (знания о мире). Считалось, что свобода от утилитарных потребностей нужна была для размышления о мире и Боге. Степень в таком университете всегда философская. Исключение – медицина, но и ее рассматривали в принципе не как прикладную, а как фундаментальную в системе знаний о человеке. Прикладным наукам не учили, знания считались самодостаточными, свободными от поиска выгоды и материального интереса. Учение и наука (образование и исследование) не различались, магистры, бакалавры и доктора – это ученые (обученные до соответствующей ученой степени), превзошедшие науку исследования, когда деятельность состоит только в формулировке результатов

размышлений. Университет при этом нечто вроде церковной общины, сообщество единомышленников, занятых общим делом. В связи с этим иногда указывают, что неправильно производить этот термин от слова «универсальный» в смысле разнообразный, как это было со статусом университета ранее. Термин «университет» связывают со словом «университас», сообщество, товарищество, объединенное общим интересом и общей жизнью.

Так что остановимся пока на следующей трактовке основных терминов. «Третья миссия» по идее – это еще одна функция, сверх основных функций, состоящих в обучении и исследовании. А «университет» – это высшее учебное заведение, независимо от категории (статуса), где исследование – неотделимая от обучения функция. В принципе, можно выделить какие-то производные функции, например, воспитание. В СССР были даже и воспитатели при студентах, и дополнительные часы для общественных наук на «воспитательную работу». Насколько эта воспитательная функция оправдана применительно к взрослым уже людям (студентам высшей школы) – это вопрос, который можно обсуждать с разным успехом и разными результатами.

Вот теперь можно говорить о третьей «миссии» высшего образования. Сразу заметим, что она «третья» просто потому, что кому-то так захотелось из-за очевидности обучения и исследования как традиционных и основных функций высшей школы. Ту же воспитательную функцию можно было бы считать третьей, и тогда любая другая была бы четвертой.

Здесь возникает вопрос о соотношении Академии наук и высшей школы в нашей стране, и особой трактовке роли высшей школы в определенных исторических обстоятельствах. Науку в свое время определили за Академией, а Академию отделили от высшей школы – и так возник особый исследовательский институт, отдельный от университетов, во-первых, и специальная воспитательная функция в высшей школе – во-вторых. В такой ситуации философию, традиционную университетскую дисциплину, можно было запретить, в виду сомнительности пользы от нее (это указание на исторически известный довод), а можно было ограничить только определенной ее разновидностью, соответствующей государственной идеологии (тоже достаточно известная ситуация). Исследование сверх заданных рамок не поощрялось. Учили предметам воспитательным и полезным для производства (математика, сопромат, технологии), защита дипломов рассматривалась как создание производственного проекта на основе

полученных знаний (не обязательно новых, просто прикладных). Такой подход может быть оправданным с точки зрения особых социальных задач для особого типа обществ, но он все-таки по идее отличается от тех установок, которые к XIX веку стали считать главными для университета (высшей школы) как социального института. Здесь тоже прослеживается эволюция от идеологического интереса к практическому. Вначале знания тоже считались подчиненными идеологии, без пользы для производства. В Академии Платона технологиями не интересовались. Схоласты считали знания не способом извлечения практической пользы, но одним из путей к Богу. Лишь в Новое время знание и польза институционально соединились, а в эпоху Просвещения стали и источником Прогресса (с большой буквы, во всем, в том числе и в материальном производстве, т.е. реальном секторе экономики, как сейчас принято выражаться).

Именно эту традицию, по-видимому, продолжает и развивает учение о так называемой «третьей миссии университета», т.к. в основном ее связывают с инновациями, а инновации, в свою очередь, понимаются как соединение результатов исследования с внедрением их в практику. В принципе, постановка вопроса оправдана – разрыв между теорией и практикой сокращается, как во времени (скорость внедрения), так и в степени связанности (операционализация концептуального аппарата). Становится затруднительно провести резкую грань между результатами фундаментальных исследований и практически значимыми их применениями. Благодаря информационным технологиям разрыв сокращается, опять-таки и во времени и в концептуальном плане. В свое время казались чудом станки с программным управлением, потом появились производственные роботы, сейчас речь идет о трехмерных принтерах. В сфере управления считали на счетах, потом на калькуляторах, сейчас сложные управленческие задачи решают компьютеры. Простой пример: компьютеры считают стоимость акций, определяют выгодные вложения, принимают решения в сфере финансовых операций, и соревнуются уже не брокеры, а компьютерные программы, причем результаты соревнования прямо сказываются на производственной деятельности соответствующих акционерных обществ. Оценка управления производством в системе глобальных социальных связей практически производится автоматами по определенной программе, что не исключает ошибок, но при этом зависит от некоторых интегральных показателей, которые в значительной степени зависят и от потребителей продукции в том числе. Аналогичные примеры

имеются и в области принятия решений в самом производственном процессе.

В этих условиях университет мыслится как система «обучение-исследование-внедрение», где материальная, производственная база должна быть каким-то образом соединена в практику. Хороший пример такого соединения дают медицинские ВУЗы, где обучение неотделимо от практики. Медфакультет хоть и традиционен для университета с приматом «свободных искусств», однако он прямо предполагает практические навыки и технологии, как это было в ремесленных «науках» – средневековых корпорациях, а потом в школах и училищах. Если исходно больница служила для университетов источником экспериментальных знаний об особенностях физиологии людей, то постепенно образовалась симбиоз медицины как науки и как практической деятельности даже в институциональном плане, в форме клинических учреждений. Специфика медицинских факультетов требовала соединения с практикой, и для этого были найдены соответствующие институциональные формы. Всякий, кто общался с врачами даже в местных поликлиниках, знает, что в трудных случаях обращаются к доцентам и профессорам за консультацией, а это, как известно, должности и звания в высших учебных заведениях. Даже слово «доктор» часто обозначает просто врача.

Технологический институт в Массачусетсе – это та же идея, когда в названии указано, что фундаментальная наука, на которой базируются технологии, прямо увязывается с инновационной деятельностью. Здесь тоже по поводу трудных случаев обращаются к «академикам», т.е. людям, занятым в высшей школе. Академические звания, как кажется, только в нашей стране ассоциируются с Академией наук как особым учреждением. Традиционно прилагательное «академический» приравнивается к университетскому, и звания профессора и доцента считаются академическими, в то время как степени – научными, и при этом между ними существует относительно устойчивое соответствие, указывающее на единство обучения и исследования.

Обеспечивается единство науки-образования-внедрения по-разному. Это могут быть центры вроде Сколково, где предположительно связь образования, исследования и применения как-то организована. Это могут быть и связанные институционально или «по интересам» ВУЗы и корпоративные исследовательские центры. Институционально – это когда ВУЗ «прикреплен» к производству, вроде как условно Транспортный (напр., автодорожный), или Медицинский, или Научно-

технический университеты. С последним могут быть трудности, а первые два очевидно связываются с определенными производственными ведомствами и предприятиями. Центры вроде Сколково как раз и должны быть структурой, решающей, где, как и какими средствами обеспечить связь образования-науки-внедрения, т.е. обеспечить социально значимые инновации.

Однако гораздо более важна связь даже не институциональная, а «по интересам», по потребностям и мотивации. На самом деле, задача инновационной науки более глобальна, нежели создание центров внедрения. Даже большие научно-производственные институты и учреждения, будь то Сколково или МПТ, могут быть эффективными только в обществе с определенными укоренившимися социальными институтами. Нужно как-то соединить интересы разных людей и социальных групп. Кто-то или что-то должно обеспечивать это единство: невидимая рука рынка, морально-этические нормы, или, в конце концов, госнадзор, т.е. власть. И это должно быть именно единство (не совпадение, а взаимодействие) интересов «рыцарей от науки» (ученых), рыцарей производства (менеджеров и работников предприятий), и потребностей и интересов потребителей. Потребляются при этом знания, умения и результаты труда, которые совместно удовлетворяют интересы общества в целом, как духовные, так и материальные. Это и будет «третья миссия университета» в ее идеальной реализации, когда можно будет произнести заветное «миссия выполнена», высшее образование интегрировано в социальный процесс.

## **НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ И «ТРЕТЬЯ МИССИЯ»: СТАРТОВЫЕ УСЛОВИЯ\***

**А.А. Гордиенко**

Института философии и права СО РАН  
[gordienko.22@mail.ru](mailto:gordienko.22@mail.ru)

Традиционно «третья миссия» университета понимается исключительно как проблема трансфера технологий. Однако в

---

\* Статья подготовлена при поддержке РГНФ: грант №15-03-00437 «Реформируемая наука. Институциональные и социальные последствия реформы академической науки в России».

последние годы разрабатывается более широкое понимание, и частности, помимо трансфера технологий, как важную часть «третьей миссии» университета рассматривают его включенность в решение важных для общества проблем [1.С. 80]. В качестве еще одной формы реализации «третьей миссии», трактуется проект общественного понимания науки. [1.С. 80]. Такой расширительный подход к трактовке «третьей миссией» создает условия для рассмотрения этого феномена у российских университетов, начиная с того времени, когда в стране еще не было рыночных технологий. Речь пойдет о Новосибирском государственном университете (НГУ), созданном в послевоенное время, в тот период, когда СССР занимал ведущее место в области науки и образования.

### **Наука и образование в советском обществе в послевоенный период**

«СССР представлял собой самостоятельную альтернативную версию *непотребительского* по своей природе общества модерна» [2. С. 345]. «...К началу 1960-х гг. СССР вошел в обойму индустриально развитых стран мира, прежде всего, благодаря государственной системе научных исследований» [3. С. 19]. В эти годы он «имел лидирующие позиции в ключевых областях науки и, по оценкам ряда экспертов США, обладал лучшей в мире системой образования» [3. С. 20]. Более того, в СССР «приблизительно к концу 50-х гг. XX века стала складываться перспективная социетальная форма «общества образования», и в этом плане Советский Союз на 30-40 лет опережал ведущие страны Западной Европы, где созвучный социетальный проект («общество знания») возник уже ближе к концу столетия» [4. С. 72]. «Следы» «общества образования» присутствуют в российском обществе до сих пор. Сравнение, и с американцами, и с немцами показало, что именно «в российском менталитете сохранилась характерная смысловая маркированность всего ряда понятий, относящихся к познанию, образованию и духовной жизни вообще...» [4. С. 72].

По сути дела все эти факты фиксируют не только научно-образовательный, но и перспективный общественно-преобразовательный потенциал, которым располагала советское общество в лице науки и образования того времени.

### **Новосибирский научный центр как очаг постиндустриального развития России**

И этот общественно-преобразовательный потенциал очень скоро проявил себя в полной мере. Дело в том, что начиная с «бурных 60-х»

годов XX века наиболее развитые общества начали перестраиваться в более гибкую систему с элементами постиндустриальных отношений, которые по самой своей природе предполагают перманентную институционально-личностную модернизацию, с ее акцентом на развитие общественных отношений, институтов, человеческого капитала и культуры. Такая модернизация связана со смещением ответственности из домена государства в гражданское общество, в ней происходит закрепление за гражданином статуса субъекта и главной цели самой модернизации [5. С. 274-275].

В СССР, вопреки тогдашнему руководству (которое в духе консервативной модернизации выдвинуло программу строительства коммунизма), в индустриально продвинутых регионах возникли очаги спонтанной институционально-личностной модернизации. Они возникали «снизу», и реализовались, в наиболее полной мере, в процессе становления научных центров в восточных регионах страны, прежде всего, в Новосибирске [6. С. 187-273]. В результате новосибирский Академгородок, помимо воли консервативных реформаторов, оказался очагом постиндустриального развития в СССР эпохи Хрущёва. По типу нашего Академгородка впоследствии будут созданы София-Антиполис во Франции, Цукуба в Японии и Теджон в Южной Корее.

### **Университет в системе комплексного научного центра**

По сути дела НГУ и Новосибирский научный центр (ННЦ) в целом оказались самой этой спонтанной институционально-личностной модернизацией, и ее, продуктом ориентированным не только на решение проблем сложившихся к тому времени в советской «большой науке», в образовании, во взаимоотношениях науки и образования, науки и производства. Дело в том, что отцы-основатели не просто предъявили формирующемуся научному сообществу новую «рутину», то есть новые модели, новые способы взаимоотношения, общения и стереотипы поведения, они фактически исходили, развивали и опирались на спонтанный процесс самоорганизации научного и местного сообщества. Тем самым процесс преобразования, осуществлялся на основе партнерства основателей и пребывающих в Академгородок ученых, обретая в этом партнерстве конкретные механизмы институционально-личностной модернизации микросоциума науки и образования. Дело в том, что такая модернизация по самой своей природе реализуется посредством сопряжения ментальных структур индивидов и формирующихся институциональных структур научно-образовательного сообщества.

Это сопряжение предполагает непосредственное участия людей в преобразовании, возможность вырабатывать, применять свои знания и принимать решения на личностном уровне. В этой связи «институционально-личностная модернизация, не просто вписывается в жизненные планы людей – она метафизически обосновывает биографические смыслы граждан» [5. С. 274-275].

Эта система партнерства, актуализируя интуицию сторон взаимодействия, обеспечивала наиболее адекватные требованиям времени контуры формализованной институциональной организации микросоциума науки и образования в ННЦ. Так возникли организационные формы сознательного воплощения интеграционных тенденций в науке, когда во главу угла ставились междисциплинарные исследования. Была создана также оригинальная организационная структура взаимосвязи науки и образования, характеризующаяся их системным взаимопроникновением, превращением в органическую систему «наука-образование», сформировалось научно-образовательное сообщество. В центре этой структуры находится НГУ, с действующей при нем Физико-математической школой (ФМШ). При этом, НГУ зиждется на трех социальных изобретениях: системе физтеха, олимпиадном движении (выявление и привлечение талантливой молодежи), а также механизме ускорения смены парадигмальных оснований в научной деятельности ученых. [6. С. 234-247].

Исходя из сказанного выше, мы можем заключить, что НГУ начинался и с решения задач, которые так или иначе связаны с «третьей миссией», поскольку его «внутренне устройство» и взаимодействие с ННЦ, во многом обуславливается, императивами решения стратегических проблем общества. Кроме того, НГУ в системе с ННЦ предъявили государству и обществу образцы институционально-личностной модернизации микросоциума новосибирского Академгородка.

### **Кризис ННЦ в постсоветский период и новая миссия НГУ**

Сам факт институционально-личностной модернизации, как показали последующие события, имел стратегическое значение для развития новосибирского Академгородка и страны в целом. Это проявилось в первый период рыночных реформ, когда Академгородок переживал своеобразный «вызов-катастрофу». Тогда финансирование науки буквально за один год уменьшилось более чем в 10 раз, прекратились или были отложены заказы на исследования, как от

конкретных предприятий, так и от государства. Фактически начинался распад Новосибирского научного центра СО РАН.

В этих условиях вновь начинают «работать» механизмы естественной для Академгородка самоорганизации. Мониторинговые исследования 1992-2000гг. выявили спонтанное формирование десятков и сотен малых инновационных фирм на площадке Академгородка, а также сопряженные с этим процессом, изменения профессиональных ориентаций студентов Новосибирского государственного университета и диверсификацию многопрофильных постсоветских академических институтов. Возник «треугольник когерентности» между первичными научными коллективами, инновационным бизнесом и университетом [7. С. 46-61]. По сути дела он являл собой то, самоорганизующееся ядро, которое реально «запускало» внутренний неформальный процесс регенерации Академгородка на путях его трансформации в инновационную систему.

Причем потенциально наиболее существенный, массовый и резонансный «вклад» в формирование этого ядра внес НГУ, точнее его студенты, четко реагируя на развитие малого инновационного бизнеса в Академгородке. Исследования студентов 4-го курса, проведенные в 1998 году [8, С. 106] показывают, что всего лишь 16% четверокурсников ориентированы на работу в науке, 36% - не определились, и большая часть (48%) ориентированы вне науки, тогда как, буквально несколько лет назад подавляющее большинство студентов были ориентированы на науку. В этом контексте очень высоко оценивается «потенциальная способность малого инновационного бизнеса в науке стимулировать ориентацию студентов на работу в сфере науки. Более 90% респондентов определенно видит в этом бизнесе фактор увеличения доли тех выпускников, которые будут готовы связать свою жизнь с новой деятельностью в сфере науки» [8. С. 106]. Очевидно, что не все студенты способны к предпринимательской деятельности, но поток студентов, привлеченный интересом к инновационному бизнесу, не может не затронуть науку, поскольку, так или иначе, значительная часть молодежи в своей деятельности в рамках малых инновационных фирм будет тесно связана с наукой.

Нельзя не отметить и тот факт, что по мере развития взаимодействия НГУ с малыми инновационными предприятиями изменялись и его возможности. Существование этих предприятий в Академгородке создает новый вектор в ориентациях студентов,

связанный с осмыслением самой проблемы приложения науки к практике. Генезис новых людей, ориентированных и способных к коммуникации с малыми инновационными предприятиями, начинается теперь в НГУ. Более того, именно в НГУ растущей научной сменой может быть адекватно прочитана программа институциональных инноваций в науке, генератором которой является малый инновационный бизнес. В этом смысле именно университет становится центром новых отношений в науке и в инновационной среде, окружающей науку. Так формируется условия для развития «третьей миссии» НГУ в ее традиционном понимании.

### Литература

1. Головкин Н.В., Рузанкина Е.А., Зиневич О.В. «Третья миссия» университета и проект общественного понимания науки: доклад Бодмера // *Философия образования*. 2014. № 6. С. 77-93.
2. Мартынов В. Ремодернизация российского модерна: теория, практика и/или риторика? // *Неприкосновенный запас*. 2010. № 6. С. 338-355.
3. Гранин Ю.Д. Модернизация России: в колее «зависимого развития» // *Вопросы Философии*. 2014. № 4. С. 3-24.
4. Андреев А.Л. Российский социум как «другая» Европа // *Общественные науки и современность*. 2013. №3. С. 70-79.
5. Согомонов А. Этика догоняющей модернизации // *Неприкосновенный запас*. 2010. № 6. 269-276.
6. Гордиенко А.А. Новосибирский Академгородок реликт «утраченного мира» или «Силиконовая тайга». Книга первая: Социально-исторические и генетические предпосылки трансформации науки XXI века. Новосибирск, 2014. 386 с.
7. Гордиенко А.А. Особенности трансформации науки в кризисном российском обществе. // *Социальные проблемы науки и инноваций. Специальный выпуск: Трансформация Академической науки в условиях переходного общества (социологическое исследование трех научных центров РАН)*. Новосибирск, 2002. С. 46-61.
8. Еремин С.Н. Студенты НГУ о своей учебе, жизни и ценностях // *Гуманитарные науки в Сибири*. 1999. № 1. С. 101- 109.

## РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Г.Р. Вакилова**

Новосибирский государственный университет  
[gulnara.vakilova@gmail.com](mailto:gulnara.vakilova@gmail.com)

За всю историю существования человеческое общество проходило разные этапы развития. Согласно одной из существующих концепций основными этапами социально-исторического развития общества являются: традиционное общество, в котором основным занятием людей было сельское хозяйство и ремесленничество; индустриальное общество, где происходит развитие машинного производства; современное постиндустриальное общество, характеризующееся производством информации, знаний и услуг.

Современное общество многие эксперты называют «обществом знаний» или «обществом, основанного на знаниях», аргументируя это тем, что как знания сами по себе, а также производство знаний играют ключевую роль в жизни людей и экономике в целом, способствуя развитию общества, являясь основным условием производства. Термин и формулировка концепции «общества знания» («knowledge society») были введены в научный оборот американским ученым П. Друкером и экономистом Ф. Махлупом. Позже концепция общества знаний получила широкое распространение и рассматривалась в трудах Р. Лейна, Д. Белла, Н. Штера, и др.

Общество знаний сформировалось в результате научно-технической революции, появления информационных технологий и усложнения социально-экономических отношений. Необходимо отметить, что знания как таковые в обществе знаний не сводятся только научным и теоретическим. В обществе, основанном на знаниях, знание понимается в его широком смысле, включая и наработки практической деятельности, результаты наблюдений и др. Ключевым элементом общества, основанного на знаниях, является образование, являющееся источником конкурентных преимуществ для общества и развития экономики в целом. Согласно концепции П. Друкера научное производство вырастает преимущественно в университетских лабораториях. Таким образом, университетские научные исследования становятся объектом коммерциализации [А.О. Карпов].

Несмотря на то, что П. Друкер писал о коммерциализации университетских научных исследований уже в 60-х годах XX в.,

проблематика «третьей миссии университета» в научном дискурсе появилась лишь к концу века.

Согласно современным исследованиям в области университетского образования выделяют три главные миссии университета: передача и накопление знаний, проведение научных исследований и коммерциализация научных разработок.

Первые университеты, появившиеся в средневековой Европе, стали следствием роста городов, совершенствования сельскохозяйственного производства, расцвета торговли и зарождения денежной экономики. Появление потребности в получении и тиражировании накопленных фундаментальных знаний, а также в специалистах, получивших профессиональную подготовку, стало фактором, способствующим появлению и росту университетов. Таким образом, главной задачей университетов средневековья являлась передача знаний, накопленного в текстах, от преподавателей к ученикам, что впоследствии теоретики университетского образования назовут первой миссией университета.

Начиная с 18 века, одновременно с развитием научной мысли система западноевропейского университетского образования приобрела научную составляющую. В университетах появляются научные сообщества, в которых рождалось новое эмпирическое знание, и университеты с этого времени наряду с передачей знания стали выполнять дополнительную функцию – производство научных знаний. Совмещение передачи знаний с их генерацией позволило европейским университетам:

- расширить спектр преподаваемых дисциплин в связи с появлением и распространением естественнонаучных предметов,
- привлекать все большее количество преподавателей и студентов,
- создавать предпосылки освобождения от религиозной догматики.

В конце 20 века начала формироваться новая концепция роли университетов в западной парадигме (преимущественно в США). Предпосылками для появления новой задачи университета были:

- научно-технический прогресс (появление новых отраслей знания, например, программирование),
- широкая доступность предпринимательства и легкость финансирования предпринимательства,
- усиливающаяся конкуренция между университетами за студентов, финансирование, преподавателей (вынуждающая университеты искать новые модели деятельности).

В результате во второй половине XX века в США сформировалась уникальное объединение университетского образования

(Стэнфордский университет) и бизнеса, ставшее залогом успешного научного и экономического развития. В результате такого успешного взаимодействия возникла Кремниевая долина, в которой сформировались сотни инновационных компаний, привлекающих лучших специалистов со всего мира и являющихся мощным экономическим центром США. На сегодняшний день такие университеты, способных успешно коммерциализировать научные знания и разработки, принято называть «предпринимательскими университетами», подчеркивая новую задачу/миссию, которая появилась у университета. Таким образом, в конце XX века в научном дискурсе появилось новое направление исследований – третья миссия университета.

Курс на так называемое академическое предпринимательство по мнению экспертов университетского образования (C. Shore, L. McLauchlan) был спровоцирован в большей степени внешними причинами, такими как прогрессирующее сокращение государственных дотаций в высшее образование, в результате чего государственные университеты были вынуждены искать новые потоки доходов.

В связи с тем, что концепция третьей миссии университетов понятие еще недостаточно осмысленное, трудно дать точное определение того, что она включает в себя. Наиболее цитируемое и принятое описание третьей миссии изложено в докладе Russell Group: деятельность университетов, связанная с порождением, использованием, применением знания и других возможностей университета за пределами академической среды.

Концепция третьей миссии университета отличается от предыдущих двух миссий университета тем, что в данном случае университет больше не воспринимается как пассивный агент по производству и распространению знаний, но становится ведущим локомотивом инноваций и активным стратегическим агентом экономического и социального развития как региона, в котором расположен университет, так и всей страны в целом. Целью коммерциализации научных знаний и разработок является не только улучшение экономической ситуации в регионе и стране, но в первую очередь получение финансовых преимуществ для самого университета.

По мнению исследователей в области университетского образования (G.Zawdie, V.Albulescu) следование третьей миссии университета требует институциональных преобразований, поскольку

основывается на особой инфраструктуре (бизнес-инкубаторы, офисы коммерциализации технологий), особых нормативно-правовых актах, инструкциях и правилах (интеллектуальное право, правила использования результатов научных исследований), а также методах использования знаний и инноваций (лицензии, патенты, консалтинг, создание дочерних компаний и др.). Таким образом, третья миссия университета не должна восприниматься как простое дополнение к предыдущим двум миссиям – образованию и исследованию, - поскольку требует серьезных институциональных и социокультурных изменений.

В контексте современной России обращение к концепции третьей миссии университета приобретает особую актуальность. Этому способствуют уменьшение государственных дотаций университетов, поиск новых более результативных институциональных университетских форм (федеральные и национальные исследовательские университеты), необходимость поиска новых подходов к процессу обучения.

Одним из первых шагов, сделанных к реализации данной концепции, является создание национальных исследовательских университетов, цель которых – повышение конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Среди ключевых показателей эффективности университетов, имеющих данный статус, - это «реализация научно-исследовательских и опытно конструкторских проектов совместно с российскими и международными высокотехнологичными компаниями на базе университетов - участников мероприятий, в том числе с возможностью создания структурных подразделений в университетах - участниках мероприятий» (Распоряжение Правительства РФ № 2006-р).

Однако, несмотря на то, что университетов, имеющих статус научно-исследовательских, с 2008 года в России уже насчитывается более 20, коренных сдвигов в реализации данной государственной программы и реализации третьей миссии в университетах не происходит. Необходимо отметить, что расцвет Стэндфордского университета начинался с того, что владельцы компаний обращались в университет для решения своих проблем, после чего эта тенденция стала нарастать, что привело к появлению Кремниевой долины. В отличие от западной традиции, в России бизнес не обращается в университеты за поиском решений проблем. В России на сегодняшний день реализуется другая концепция, которая может быть

сформулирована так: за государственное финансирование университеты сами должны привлечь бизнес для того, чтобы совместно создавать наукоемкие производства и компании.

Концепция третьей миссии университета и ее реализация в российских реалиях должны быть тщательно осмыслены и изучены, учитывая особенности социального контекста и исторического развития университетов и системы науки и образования в целом.

## **УНИВЕРСИТЕТ В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН: ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ**

**В.В. Петров, А.И. Поцелуева**

Новосибирский государственный университет

Институт философии и права СО РАН

[v.v.p@ngs.ru](mailto:v.v.p@ngs.ru)

Лингвист-теоретик и философ Вильгельм фон Гумбольдт описал концепцию университета как центра эталонного знания, который воплотил идеалы Просвещения, при этом отождествление образовательного пространства с научным выступало в качестве базового принципа концепции «классического образования» [Захаров, 1993]. С другой стороны, К. Ясперс видел университет как единство идеи и организационной структуры. В 60-е гг. XX века К. Ясперс инициировал реформу университета, предлагая положить в основу фундаментального образования содержательное единство научных дисциплин. Проблема, которая возникла сегодня и все ярче проявляет себя – это растущая асимметрия между запросами среды (формирующегося общества знания) и способностью университета отвечать на эти запросы. В первую очередь отражение такой проблемной ситуации можно проследить в «системе рейтингов» (The Reuters Top 100 Most Innovative Universities 2015, Times Higher Education, QS University Rankings: BRICS 2015, Universitas 21 и других). Проблема касается в большей части университетов в России, чем в европейских странах. Система рейтингов хоть и не является единственным показателем успешности университета, но тем не менее наглядным образом показывает, что наши университеты занимают далеко не лидирующие позиции, а иногда вообще не попадают в список.

Еще 200 лет назад как на Западе, так и в России была распространена так называемая гумбольдтовская модель исследовательского университета [Кочеткова, 2011], которая заявила о себе еще в начале XIX века. С ней была связана целая эпоха в развитии всего мирового высшего образования, знаменующая его знаковый переход от элитарности к массовости. Основами в университете В. Гумбольдта стали единство исследования и преподавания, академическая свобода, преобладание гуманитарных дисциплин и рациональный подход к знанию и его операциональность. Такая модель показала себя привлекательной для американцев, которые занялись строительством во второй половине XIX века своей национальной системы образования. Модель исследовательского университета немецкого ученого оказалась настолько востребованной в XIX–XX веках, потому что, с одной стороны, она наиболее полноценно отражала универсальную «идею университета», которая была основана на вневременных и общенациональных задачах и принципах; а с другой стороны – представляла университет как решающий фактор формирования каждой конкретной нации: ее духа и культуры. Но выяснилось, что эта модель не позволяет университетам продолжительно успешно функционировать в условиях высочайшей рыночной конкуренции и «текучей современности» [Бауман, 2008], основанной на погоне за инновациями и бесконечной изменчивости.

В поисках работающей модели университета, наиболее эффективной в условиях глобализации, восточноазиатские и западноевропейские национальные системы высшего образования обратились в сторону США [Петров, 2012]. Важно заметить, что американская модель университета в настоящее время максимально известна в двух вариантах: «исследовательский университет мирового класса» и «предпринимательский университет». Обратившись к З. Бауману, можно заметить, что оба варианта таких университетов стали результатом того, что в США «высшее образование было выставлено на фондовой бирже и его исключительные свойства были перерегулированы и приватизированы» [Галажинский, 2016] в отличие от университетов Европы и России. Университет предпринимательского типа, как писал американский исследователь Бертон Кларк, функционирует за счет многоканального финансирования, которое обеспечено самостоятельным поиском источников средств в рамках правового поля. Он вынужден постоянно инициировать всё больше и больше новых видов деятельности,

трансформировать внутреннюю среду и модифицировать взаимодействия с внешней средой. Более успешные университеты такого типа, зачастую, выступают как соучредители новых компаний – стартапов и ориентируются в первую очередь на прикладные исследования и производство инноваций [Кларк, 2011]. Классический университет в современных условиях – это одновременно и исследовательский, и предпринимательский университет, главные задачи которого это: фундаментальные и прикладные исследования, фундаментальное многоуровневое образование, трансфер знаний и технологий в околоуниверситетское окружение, а также активное участие в программах и проектах социокультурного, экономического и инновационно-технологического развития своих регионов. Предлагается последовательное описание предпосылок для трансформации в предпринимательский университет: усиленное направляющее ядро, которое включает «центральные управленческие группы и университетские отделения»; расширенная периферия развития – наличие в университетах организационных единиц таких как факультеты, лаборатории, профессиональные школы, исследовательские центры, которые готовы выйти за привычные для них границы университета и установить связи с внешними акторами; диверсифицированное финансирование – расширение области источников пополнения университетского бюджета; стимулируемые академические структуры – их потенциал выступает гарантией устойчивого развития образования и науки; интегрированная предпринимательская культура – интенция ведущих профессоров и руководства университета на восприятие изменений как неотъемлемого условия успешного движения к преобразованию модели в предпринимательский университет.

Модель университета профессора Стэндфордского университета Генри Ицковца несколько отличается от Б. Кларка. В модели Г. Ицковца, с одной стороны, университеты утрачивают свою традиционную роль и независимость, потому что начинают тесно сотрудничать с предприятиями и государством, а следовательно, становятся подотчетны этим структурам. С другой стороны, из-за того, что университеты могут играть более значимую роль в процессах инновации, их статус и влияние вынуждены возрастать. В отличие от общества, которое основано на производстве материального товара, общество, которое основано на производстве и потреблении знаний, имеет совершенно иную динамику развития. Экономика знаний вступает в тесный контакт с источниками знаний,

которые в свою очередь подвержены изменениям [Ицковиц, 2010]. Главное место в инновационных стратегиях занимает постоянное создание компаний, использующих в своей работе высокие технологии; такие компании берут свое начало именно в университетах.

При этом в любой модели тесное взаимодействие университета, государства и бизнеса способствует эффективному развитию инновационной экономики. Большая часть подобных инициатив зарождается на региональном уровне, где складывается определенная специфика взаимодействия промышленных и научных объединений, и присутствие или недостаток государственного регулирования оказывает влияние на конфигурацию тройной спирали. Университеты, компании и властные структуры на региональном уровне могут принимать участие в дискуссии по вопросам экономического развития региона, разрабатывать и подписывать соглашения, способствующие росту экономики, создавать структуры, которые отвечают за научно-техническое развитие региона. По итогам такой дискуссии региональные власти имеют возможность ускорить процесс выдачи разрешительных документов для строительства новых производственных мощностей; университеты – развивать программы обучения большого количества студентов по новым направлениям, в которых нуждается региональная экономика; компании – приступить к обсуждению соглашения о поставках новых товаров, что, в конечном счете, приводит к созданию новых траекторий региональной экономики. В этих целях важное значение приобретает как роль университетов, так и других структур, которые производят знания. Они должны принимать участие в обновлении старой экономики или создании новой экономической деятельности на основе интеллектуального капитала в любой из форм: начиная от формальных отделов исследований и разработок, созданных в рамках властных структур, университетов и промышленных лабораторий, до неформальных официально и организационно отделов исследований и разработок на базе существующих предприятий. Когда новые знания или же комбинации старых и новых знаний становятся основой для создания новых компаний, в модели тройной спирали начинает главенствовать спираль университетов и других структур, которые являются ответственными за производство нового знания, а бизнес и государство начинают играть вспомогательную роль в развитии научных исследований. Для университетов ключевой задачей остается сохранение и передача знаний. Поэтому, не смотря

на то, что они подключаются к выполнению некоторых функций государства и бизнеса, основной для них остается роль социализации молодежи и распространение знаний.

Основой развития тройной спирали в российских условиях может стать одна из двух противоположных концепций: административно-командная модель контроля науки и промышленности или рыночная модель, в которой бизнес, наука и государство независимы друг от друга. В каждой из моделей присутствует стремление университетов и бизнеса к большей независимости от государства и вместе с тем, рост взаимозависимости данных институциональных сфер. В административно-командной модели в роли доминирующей институциональной сферы выступает государство, а предприятия и университеты вторичны и зависимы от государства. Предприятия и наука в такой модели слабы и нуждаются в руководстве, возможно даже в контроле. Примерами такого общественного устройства служат бывший Советский Союз, Франция и многие страны Латинской Америки. Основу административно-командной системы составляют специализированные организации, иерархически связанные с главной государственной структурой. Наука и политика в отношении развития технологий здесь представлены специализированными институтами, занимающимися фундаментальными и прикладными исследованиями, включая исследовательские центры, распределенные по секторам экономики для конкретных областей промышленности. Университеты в таком случае дистанцированы от промышленности и занимаются в основном только преподавательской деятельностью. В административно-командной модели СССР важную роль играло централизованное планирование. Для внедрения результатов исследований требовалось плановое решение от соответствующей структуры. Изменения в административно-командной системе происходят под давлением необходимости ускорения развития инновационных систем через создание новых источников инициатив.

Еще одним основанием для развития модели тройной спирали может стать разделение институциональными сферами, которое проявляется в рыночной модели, как уже ранее было упомянуто. В этой модели университеты занимаются научными исследованиями и образовательным процессом. Для бизнеса они являются поставщиками знаний, в основном либо в виде научных публикаций, либо в виде выпускников университетов, которые и приносят с собой полученные знания на предприятия. Бизнес сам должен определить

способы получения знаний от университетов, без какой-либо поддержки извне. Предприятия также работают независимо, связанные друг с другом только рыночными отношениями по принципу купли-продажи товаров и услуг. Закон запрещает корпорациям взаимодействовать друг с другом для сотрудничества. Государство подключается только тогда, когда рынок сам не в состоянии генерировать и поддерживать экономическую деятельность. В рыночной модели взаимодействие между университетами, государством и бизнесом весьма ограничено. Оно происходит либо через непосредственные границы институциональных сфер, либо через посреднические структуры. Обе модели имеют свои особенности, недостатки и преимущества. Независимо от того, к какому варианту склонится в конечном итоге часа весов российских реформ в сфере науки и образования, необходима вдумчивая трансформация и рыночной, и административно-командной моделей для сохранения независимости институциональных сфер и облегчения их взаимодействия в современных отечественных социокультурных условиях.

## Литература

*Бауман З.* Текучая современность. Изд-во: СПб.: Питер, 2008

*Галажинский Э. В.* В поисках своей модели университета // Ведомости : Высшее образование. № 4000 от 25.01.2016. [электронный ресурс] // URL: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/01/25/625274-svoei-modeli-universiteta>, (дата обращения 22.03.2016).

*Захаров И.В., Ляхович Е.С.* Культурная миссия университета, или социальная педагогика как политическая программа // *Alma mater*, 1993. – №10. – С.

*Ицковиц Г.* Тройная спираль. Университеты - предприятия - государство. Инновации в действии / Генри Ицковиц ; пер. с англ, под ред. А.Ф. Уварова. – Томск : Изд-во Томск, гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010.

*Кларк Б.Р.* Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. Изд-во : ГУ ВШЭ, 2011.

*Кочеткова Т.О., Носков М.В., Шершинева В.А.* Университеты Германии: от реформы Гумбольдта до Болонского процесса / Высшее образование в России. 2011. № 3. – С. 137-142.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ВУЗА К ИЗМЕНЕНИЮ: РЕФЛЕКТИВНЫЙ ПОДХОД**

**Е.Б. Каменская**

International Partnerships & Project Development (Salzburg, Austria)  
[kamenskyhelene@gmail.com](mailto:kamenskyhelene@gmail.com)

Современные высшие учебные заведения (вузы)\* вынуждены работать в условиях смены парадигмы высшего образования, которая влечёт за собой необходимость реализации фундаментальных, стратегических изменений в выстраивании системы (об)учения. В рамках новой парадигмы радикально меняется стратегия преподавания и (об)учения, проектирование и реализация образовательных программ, организация и дидактико-методическое обеспечение учебного процесса, оценивание результатов учебной деятельности студентов, управление качеством образовательных программ. Соответственно, внедрение новой парадигмы высшего образования требует реформирования ядра деятельности вузов, включая стратегические цели и приоритеты, управленческие и административные структуры, взаимоотношение с заинтересованными лицами, взаимодействие студента и преподавателя (Kamensky, 2010). В этих условиях «способность к интеллектуальному изменению и обновлению становится всё более важной как для людей, так и для организаций. По мере ускорения темпов прироста новых знаний наступает период, когда способность инициировать изменения и управлять ими становится одной из принципиально важных способностей» (Duderstadt, 2000: 35).

В свете необходимости проведения внутривузовских реформ одна из ключевых задач современного университета - формирование способности к изменению. Однако, анализ публикаций и профессиональный опыт свидетельствуют о том, что обсуждение проблемы реализации изменений в вузах, в основном, сосредоточено

---

\* В данном докладе термин «высшее учебное заведение» (сокращённо вузы) охватывает все типы вузов, включая исследовательские университеты

на вопросах «почему» нужны перемены и «что» нужно изменять. Значительно меньше внимания уделяется вопросу «каким образом» сформировать способность вуза к изменению. В целом, недостаточно изучен опыт, который применяется в бизнес-структурах и некоммерческих организациях и мог бы быть полезен вузам при реализации изменений.

В докладе рассматриваются вопросы формирования способности вуза к изменению с точки зрения рефлексивного подхода. В центре внимания:

- современное понимание природы возникновения изменений в организации
- переосмысление подходов к реализации организационных изменений
- изменение парадигмы формирования способности организации к изменению
- факторы, которые оказывают существенное влияние на эффективность формирования способности вуза к изменению.

В докладе аргументируется, что вузы, которые стремятся внести перемены, должны обратить внимание на смещение акцентов в понимании природы возникновения изменений в организации. В основе классических моделей организационных изменений лежат взгляды Платона и Аристотеля, которые связывали изменение с движением. Ассоциация изменения с движением также характерна для мировоззрения Ньютона, которое формировало образ мышления организации (*organizational mindset*) в период индустриального общества. В рамках классических моделей природа возникновения изменений в организации концептуализировалась сквозь призму каузальности, насильственного движения и сопротивления. Переход от индустриального общества к информационному меняет представление о природе возникновения организационных изменений, т.е. от механистического толкования к концептуализации изменений как социального соглашения или психологического процесса, который предполагает трансформацию образа мышления или ‘способов видения»’ (*‘ways of seeing’*) организации (см. например, Anderson & Ackerman Anderson, 2001; Marshak, 2002). «Обратите внимание, что при использовании метафор, связанных с движением, изменения происходят в физическом пространстве – ‘несмотря на сопротивление, организация перешла от национальной стратегии к реализации глобальной стратегии’. В результате возникает ассоциация с инертностью, применением силы, сопротивлением... Это язык

планирования, менеджмента и инжиниринга изменений. Напротив, изменение мышления происходит в психологическом пространстве и ассоциируется с другими метафорами и образами. Часто эти образы не касаются того, в каком направлении двигаться, а предполагают ...более чёткое видение...речь идёт о радикальном изменении мышления» (Marshak, 2002: 284).

Смещение акцентов в понимании природы возникновения организационных изменений находит дальнейшее отражение в современных подходах к их реализации в бизнес-структурах и некоммерческих организациях. В основе классических моделей лежит планомерный, линейный подход, согласно которому изменение организации предполагает последовательное прохождение определённых этапов (например, трёхэтапная схема «замораживание – изменение – размораживание» К. Левина; восемь последовательных шагов по изменению организации Дж. Коттера). Сегодня всё больше обращается внимание на то, что вследствие активного информационного взаимодействия, процесс внедрения изменений в организации, как правило, не является линейным процессом, который происходит на институциональном уровне, но представляет собой перманентный, циклический процесс, который происходит на индивидуальном уровне. Соответственно, современные подходы, прежде всего, ориентированы на достижение общности взглядов (common ground) и единства в понимании цели (a common sense of purpose) как средство успешного проведения изменений в организации.

В контексте переосмысления природы организационных изменений и подходов к их реализации в докладе обсуждается пересмотр традиционной парадигмы формирования ключевых способностей (capacity) организации, в частности, развитие внутреннего потенциала к изменению. Традиционный подход к развитию организационных способностей, по существу, направлен на то, чтобы «вручить способность» (“give capacity”). Основное внимание уделяется видимым показателям, в частности, материальным и финансовым ресурсам, умениям и навыкам, структуре организации и т.п. Соответственно, организации предлагаются пособия, тренинги, материальные средства, но не уделяется должного внимания невидимым факторам, таким как культура организации и концептуальные основы (conceptual framework) организационных изменений, которые определяют подход организации к внедрению перемен. В качестве примера: традиционная практика

совершенствования процессов стратегического планирования обычно нацелена на формирование соответствующих умений и навыков (постановка стратегических целей и задач, разработка основных этапов стратегического планирования и т. д.). В итоге организация оказывается в состоянии разработать стратегический план, но у неё, как и прежде, отсутствует способность к самооценке, самосовершенствованию и постоянному поиску оптимальных путей реализации задач стратегического планирования. «Именно эти компетенции организации в действительности являются показателем её ключевых способностей, но... они не видимы» (Kaplan, 2000: 520).

С учётом вышесказанного в докладе выделены три фактора, которые целесообразно держать в поле зрения при разработке плана действий по формированию способности вуза к изменению: (1) концептуальные основы изменения организации; (2) многоуровневая стратегия внедрения изменений; (3) активизация межвузовского сотрудничества в целях осмысления имеющегося опыта по формированию способности вуза к изменению.

(1) При планировании перемен и реализации их на практике важно разработать концептуальные основы изменения организации, понятийно-терминологический аппарат. «Язык может быть освобождающей интеллектуальной силой или аналитической тюрьмой» (Pettigrew *et al.*, 2001: 700). Международная практика показывает, что вузы, которым удаётся отойти от механистических терминов и понятий, демонстрируют большую способность к самооценке и развитию внутреннего потенциала к изменению.

(2) Способность вуза к изменению значительно повышается при реализации многоуровневой стратегии внедрения изменений. Данный стратегический подход нацелен на осуществление изменений на трёх уровнях – *сотрудники* (достижение единства в понимании природы организационных изменений и возможных подходов к их реализации; повышение желания, готовности и способности к изменению); *структура* (создание инфраструктуры, которая способствует успешному проведению изменений); *культура* (формирование организационной культуры, которая поддерживает изменения) (Buono & Kerber, 2010).

(3) Поскольку многие университеты не имеют опыта разработки и реализации многоуровневой стратегии внедрения изменений, межвузовское сотрудничество с целью осмысления накопленного опыта в этой области и 'взаимообучения' приобретают важное значение. «Вузам следует отойти от одиночного (об)учения и перейти

к интерактивному, совместному (об)учению» (Duderstadt, 2000: 304). В докладе приводится пример стратегического взаимодействия вузов по реализации изменений (28 вузов-участников) в рамках инициативы по развитию дистанционного образования в Соединённом Королевстве (eLearning pathfinder initiative, UK).

В заключение подчёркивается, что формирование способности вуза к изменению – сложный многоуровневый процесс, который требует специальной подготовки от всех участников. Как отмечает Скотт, «формулировка и внедрение желаемых изменений не событие, а сложный процесс учения и переучивания всех, кто задействован в этом процессе. Это учёба, поскольку если необходимо внедрить что-то новое, те, кто должны это сделать, например, административный и преподавательский состав, должны *сделать* что-то новое. Сделать что-то новое означает для них научиться закрыть «пробел» в своих знаниях. Такого рода учёба не происходит случайно – необходимо прямое содействие и умелое руководство» (Scott *et al.*, 2008: XIV).

## Литература

Anderson, D. and Ackerman Anderson, L.S. (2001). *Beyond Change Management: Advanced Strategies for Today's Transformational Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Buono, A.F. and Kerber K.W. (2008). The Challenge of Organizational Change: Enhancing Organizational Change Capacity. *Revue Sciences de Gestion*, 65: 99 – 118.

Duderstadt, J.J. (2000) *A University for the 21<sup>st</sup> Century*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Kamensky, H. (2010) Fostering competency-based learning at universities: Issues and challenges. *World Universities Congress*, Onsekiz Mart University, Chanakkale, Turkey, pp. 190-193.

Kaplan, A. (2000). Capacity Building: Shifting the Paradigm of Practice. *Development in Practice*, 10(3): 517 - 526.

Marshak, R. (2002). Changing the Language of Change: How New Contexts and Concepts Are Challenging the Ways We Think and Talk about Organizational Change. *Strategic Change*, 11: 279 - 286.

Pettigrew, A.M., Woodman, R.W., Cameron, K.S. (2001). Studying Organizational Change and Development: Challenges for Future Research. *The Academy of Management Journal*, 44(4): 697 - 713.

Scott, G., Coates, H. and Anderson, M. (2008) *Learning leaders in time of change: Academic leadership capabilities for Australian higher*

## **ТЕХНИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ: ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ «ТРЕТЬЕЙ ПРИРОДЫ»\***

**А.Ю. Нестеров**

Самарский национальный исследовательский университет им. ак. С.П. Королева  
[aynesterow@yandex.ru](mailto:aynesterow@yandex.ru)

Под «техническим сознанием» понимается субъект (инженерной) деятельности. Структура субъекта понимается в трансцендентальном смысле, через инстанции чувственного восприятия, рассудка и разума в рецептивном и проективном планах: в рецептивном плане «сознание» берётся эпистемологически и герменевтически, в проективном – деятельностно и технически. Проективное осуществление сознания как «всякое целесообразное действие наружу» (П.Энгельмейер) есть техника.

Техническое сознание – термин, обобщённо фиксирующий способы и границы процедур управления как воздействия субъекта на объект с заданными целями. Техника в целом понимается как управление теми или иными средами, доступными и известными человеку за счёт процедур познания и понимания. Системы субъекта и объекта, конкретные определения целей и понятия воздействия задаются мировоззренческими или парадигмальными моделями; традиционно говорят об архаико-мифологическом, религиозном, научном, а с середины ХХв. об инженерно-техническом типах мировоззрения.

Развитие технического сознания представляет из себя усложнение процедур управления. Концептуально это усложнение осуществляется в эволюции оппозиции «природа – культура» к оппозициям «вторая природа – культура» и «третья природа – культура». В традиционно изображаемом разными источниками архаическом мышлении культура подразумевает некоторого рода навык выживания в условиях

---

\* Работа выполнена при поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации, проект МД-6200.2016.6 «Семиотические основания техники и технического сознания»

естественной внешней среды. Человек, в отличие от животного мира, использует культуру не для эволюции в смысле Дарвина, а для создания искусственной среды, позволяющей снять риски естественного мира. Таким образом появляется вторая природа. Соответственно на втором шаге культура возникает как навык выживания уже в условиях второй природы, закономерным образом приводя к созданию третьей природы, а затем и четвертой. Проблемы, с которыми сталкивается человек в этом развитии, хорошо задокументированы в спорах сторонников и противников прогресса и просвещения последних двух веков.

Задача настоящего рассуждения – показать эпистемологические основания технического сознания в его текущем состоянии «третьей природы», тем более что и в теории управления, и в философии техники разработано достаточное количество методологических схем, позволяющих при должном применении диагностировать и прогнозировать положение дел в тех или иных социальных системах от промышленного производства до университета.

Определение культуры как неприродных, то есть не вытекающих из необходимости удовлетворения естественных биологических потребностей человека навыков, составляющих сущность человека, выражающих его дух или сознание, возникает в условиях второй природы, в условиях, когда человек в достаточной мере овладел навыками управления материальным миром, чтобы противопоставить себя окружающей действительности. Иными словами, человек отделяет себя от природы в осознаваемой и теоретически хорошо оформленной рефлексии тогда, когда научается создавать искусственные объекты, воздействуя на материю, составляющую некоторый класс чувственно воспринимаемых объектов. Обнаруживая некоторый набор правил, который нельзя изменить, человек его извлекает с помощью рассудка и разума, и применяет, открывая для себя область технического действия, техносферы или «четвёртого царства» в смысле Ф.Дессауэра.

В условиях первой или архаической природы человек ничем не управляет, представляя собой воспринимающее и действующее существо на основании каких-то внесубъектных механизмов: здесь пока еще отсутствует проблема соотношения возможного и действительного, определяющая систему субъекта в условиях второй и третьей природы. Точнее было бы сказать, что соотношение возможного и действительного здесь носит пока ещё взаимнооднозначный характер: для каждой задачи управления есть

одно решение и именно оно должно быть принято, поскольку никакого «я» еще нет (пример по Сёркину: «лодку строю не я, лодка строится сама моими усилиями»). Для второй природы определяющим становится знание правил, законов и принципов, раскрывающее веер возможностей на фоне как действительного, так и желаемого: некоторое основанное на знании и памяти множество возможных решений приводится в соответствие с наличными ресурсами и стоящими задачами. В условиях второй природы рождается собственно техническое действие в качестве системы управления искусственными объектами. Это положение вещей хорошо показывает определение техники Ф.Дессауэра как «реального бытия из идей посредством целевой организации и обработки из данных природой запасов».

Третья природа возникает тогда, когда (в терминах Гегелевой диалектики) вторая природа и навыки, возникшие в виде антиприродного человеческого противопоставления второй природе, приходят к синтезу и устанавливаются в виде нового тезиса. Подобная маловразумительная метафизическая конструкция обретает значение, когда рассматривается в рамках эволюции технического сознания. Концепция второй природы обусловлена навыком создания искусственных объектов. Но что такое искусственный или технический объект на этом первом шаге? Это новый объект чувственного восприятия, для которого естественными остаются структуры рассудка и разума. Законы природы, структуры мышления (в виде синтаксиса естественных языков и математики), формы рефлексии являются здесь сугубо естественными, и именно расширение знания о естественном создаёт поле возможностей для создания нового, искусственного в области действительного, то есть эмпирически данного, воспринимаемого, фиксируемого органами чувств, мира объектов или физического мира. Для формирования третьей природы сфера искусственного должна была расшириться с наблюдаемых объектов до структур мышления, соответственно, область нового здесь включает в себя не только возможные технические расширения наблюдаемого мира объектов, но и технические расширения ненаблюдаемого мира структур мышления.

В некотором смысле здесь было бы актуально возражение, что человек, начиная с Сократа, открывает тем или иным способом формы ясного и отчётливого мышления, постепенно освобождаясь от оков чувственного и выходя из пещеры теней. Однако последовательная реализация этого возражения приводит к религиозному

мировоззрению, наиболее важное отличие которого от научного и инженерно-технологического в контексте текущего рассуждения заключается в запрете на фантазию и вымысел. Искусственные формы мышления, новое в области синтаксиса употребляемых человеком языков, включая математику, и в целом искусственные структуры рассудочной деятельности возможны тогда, когда возникает несовпадение возможных форм истинностного осуществления мышления и действительных, когда обнаруживается, что мышление в той же мере, что и объекты чувственного восприятия, является пространством «четвёртого царства». Кольцо рефлексии, основанное на эволюции технического сознания как системе управления, выглядит так: человек, осуществляя процедуры познания, постепенно, во многом за счёт способности к фантазии и вымыслу, осваивает навыки технической деятельности: на первом шаге он обнаруживает себя в качестве субъекта управления, создавая вторую (искусственную) природу и создавая новое в виде искусственных объектов, замещающих элементы восприятия, на втором шаге субъект управления (и тем самым – человеческое я) раскрывается в качестве сложноорганизованной системы управления, способной к созданию не только новых элементов физического мира, но и новых элементов собственной системы мышления, своего я. Вполне привычный пример такого рода эволюции – актуальные трансгуманистические проекты и уже работающие технологии, восходящие к идее замещения тех или иных фрагментов тела и сознания человека лучшими, более долговечными и т.д. искусственными субститутами.

Эволюция технического сознания определена ростом сложности системы управления. Это рефлексивный процесс, требующий осознания новых рисков, возникающих при появлении новых искусственных структур, новых алгоритмов прогноза и контроля. В общем смысле следует отметить, что разницу в уровне ответственности субъекта управления для человека первой и второй природы вполне удачно фиксирует содержательная разница в заповедях Моисея и Нагорной проповеди, для формирующейся на наших глазах третьей природы текущая этическая доктрина должна быть пересмотрена. В качестве частного случая приведём в пример активно обсуждаемые в последнее десятилетия модели университета.

Концепции университета (в версии Д.Горбунова, расширяющей подход Д.Г. Виссема): 1.0 – только обучение, 2.0 – обучение и исследование, 3.0 – обучение, исследование и управление, 4.0 – обучение, исследование, управление и развитие территорий. Задача

осуществления проективной деятельностью у университета (как системы субъекта) появляется в модели 3.0 и конкретизируется в модели 4.0.

Полагаю, что вполне разумной в этом примере могла бы стать аналогия между уровнями управления (способами организации процедур управления) В.Е.Лепского и моделями университета. Если версии догумбольтовского и гумбольтовского университетов (1.0 и 2.0) могут ограничиться иерархическими и сетевыми моделями управления, то версии 3.0 и 4.0 требуют средового подхода (рефлексивное управление знаниями как управление контекстом, анализ социальных проекций рецепции и проекции; оппозиция управления: субъект – саморазвивающаяся система)

Формулировки «третья природа», «университет 3.0» подразумевают новый уровень сложности управления объектами. Соответственно, повышение сложности связано с разного рода абберациями, очевидными при построении схемы управления как схемы развёртывания технического сознания. К ним относятся: попытки строить проективную деятельность (инженерию) без рецепции (фундамента) или сетевую схему управления без иерархической; построение рефлексии без анализа взаимодействия проекции и рецепции (попытки синтеза без анализа оппозиции тезиса и антитезиса) или средовых модель управления без сетей и иерархий; попытки управлять рефлексией без ясного осознания первых трёх ступеней управления.

Фундаментальная проблема: каждому субъекту технического мировоззрения в идеале должна соответствовать своя модель управления знаниями: уровень традиции – университет 1.0, уровень второй природы – университет 2.0, уровень третьей природы – университет 3.0 и 4.0. Действительное же положение вещей таково, что уровень технического развития находится в состоянии перехода от второй природы к третьей, а уровень управления знаниями – в состоянии перехода от университета 1.0 к 2.0. Нарушается технико-гуманитарный баланс: субъект инженерии не соответствует этическому субъекту (отставание на эпоху!).

## Литература

1. Аблажей А.М., Абрамова М.А., Головкин Н.В. Модель исследовательского университета и тенденции развития региональных вузов Сибири. – Новосибирск, 2104.

2. Диев В.С. Российский университет в условиях глобализации: некоторые характеристики модели управления. – *Философия образования*. 2015. № 5 (62). С. 33-39.

3. Диев В.С. Исторический контекст управленческих решений в российской науке и высшей школе. – *Высшее образование в России*. 2014. № 7. С. 31-36.

4. Лепский В.Е. Эволюция представлений об управлении (методологический и философский анализ). – М., 2015.

5. Нестеров А.Ю. Вопрос о сущности техники в рамках семиотического подхода. – *Вестник СГАУ*. Т. 14, № 1, 2015. С.235-246.

6. Dessauer F. *Streit um die Technik*. – Freiburg im Breslau, 1959.

7. Wissema J.G. *Toward the Third Generation University: Managing the University in Transition*. – Cheltenham, UK; Norhampton, MA, USA, 2009.

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ИНТЕГРАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ «ТРЕТЬЕЙ МИССИИ» УНИВЕРСИТЕТА**

**С.Ю. Полянкина**

Новосибирский государственный технический университе  
[polyankina@corp.nstu.ru](mailto:polyankina@corp.nstu.ru)

Министры образования, собравшиеся в г. Ереване 14-15 мая 2015 г., в тексте коммюнике по результатам встречи постулируют, что в рамках Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) для повышения качества и значимости обучения и преподавания помимо прочего «учебные программы должны позволять студентам посредством эффективного обучения развивать компетенции, *наилучшим образом удовлетворяющие личные устремления и потребности общества*» (*курсив наш – С.Ю.*) [1]. Другой важной целью на ближайшие годы они видят обеспечение инклюзивности систем образования, поскольку население стран ЕПВО «становится всё более и более разнородным, в том числе из-за иммиграции и демографических изменений» [1]. Понятие инклюзивности в данном контексте понимается авторами документа предельно широко, не ограничиваясь интеграцией в общество посредством высшего образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями: «Мы будем развивать

социальное измерение высшего образования, обеспечивать гендерный баланс и расширять возможности доступа к образованию и его завершения, включая международную мобильность студентов из социально незащищённых групп населения» [1]. Таким образом, в очередной раз в дискурсе о миссии университета XXI актуализируются проблемы баланса между индивидуальными интересами и потребностями субъектов образовательного процесса и потребностями общества, выражающие процессы интеграции и дифференциации в развитии систем высшего образования.

Обратившись к истории, замечаем, что британский теолог, педагог и мыслитель Дж. Ньюмен, одним из первых сделавший попытку философски осмыслить идею и миссию университета, выделял как интегрирующую, так и дифференцирующую его функции. С одной стороны университет – это место преподавания универсального знания, а с другой стороны это «Альма Матер, знающая каждого ребёнка в отдельности, а не литейный цех, не монетный двор и не штамповочная мастерская» [3, с. 130].

Важность изучаемых нами процессов для высшего образования также подчёркивал в работе «Миссия университета» испанский философ и социолог Х. Ортега-и-Гассет, видевший миссию образования в построении «человеком с помощью другого человека (учителя) программы своей собственной жизни» [4], где дифференциация, предельно узко понимаемая нами как процесс и результат личностного становления и самоопределения отдельного индивида, невозможна без интеграции с помощью Другого в контекст эпохи и конкретного знаково-символического пространства культуры социума, от которых напрямую будет зависеть выстраиваемая программа жизни этого индивида. Представляется возможным сопоставить перечисленные Ортегой-и-Гассетом функции университетского образования соотнести с процессами интеграции и дифференциации следующим образом. Овладение так называемой «общей культурой» т.е. системой представлений о мире и человечестве является неотъемлемым условием успешной интеграции человека в конкретное общество и осознания себя частью человечества в целом. Обучение интеллектуальным профессиям, т.е. специализация, отвечает идее разделения труда и представляет собой вид социальной дифференциации. Научное исследование и подготовка будущих исследователей, без которых немислим современный университет, по нашему мнению, сочетает в себе дифференциацию (специализацию исследователей в выбранных

сферах научных интересов) и интеграцию, проявляющуюся во всё более востребованных междисциплинарных исследованиях и находящую воплощение в лице учёных-энциклопедистов. Помимо прочего, Ортега писал о воздействии образования на эмпирическое, или партикулярное «я» и родовое, или универсальное «я» человека [4]. Очевидно, что за формирование первого отвечают дифференцирующие (индивидуализирующие) аспекты образования, в то время как за формирование второго – интегрирующие (социализирующие) аспекты, и если в ходе процесса образования произойдёт несимметричный перекося в пользу первого или второго, результатом будет далёкая от идеала образованного человека личность.

В сочинении «Идея университета» немецкий философ, психолог и психиатр К. Ясперс, в свою очередь, выдвигал на передний план экзистенциальное значение образования в человеческой жизни таким образом, чтобы фрагменты знаний, сведённые в концептуальное единство в содержании образования и усвоенные, способствовали в достижении обучаемого его самости. Образование в таком понимании не может не апеллировать ко всем модусам человеческого существа: бытию, чистому сознанию, интеллекту и возможному существованию. Неразрывность процессов социальной интеграции и дифференциации Ясперс эксплицирует, замечая, что «индивидуальность развивается лишь благодаря интеграции в социальную структуру» [6, с.27]. Соответственно, в одной из названных им функций университета – воспитании – также не могут не быть отражены интегративные и дифференцирующие цели образования.

Убедившись, что в философских трудах классиков философии образования уже обнаруживают себя изучаемые процессы, рассмотрим современный дискурс идеи университета. В настоящее время в русле данного дискурса широко обсуждаемой становится проблема «третьей миссии университета», под которой можно понимать «любую активность университета вне его академической и научной деятельности» [5]. Несмотря на то, что в работах современных исследователей под «третьей миссией» большинство исследователей понимают предпринимательскую деятельность и капитализацию знаний (Б. Кларк, Г. Эцковиц, Ф. Ларедо, Ю. Туунайнен, Д. Неллес и Т. Ворли, М. Мархл, А. Паусист, А.М. Аблажей, М.А. Абрамова, Н.В. Головкин, Р.О. Сафронов, Г. Н. Константинов и С.Р. Филонович и др.), более продуктивным, в том числе с позиций философии образования, считаем подход О.В.

Зиневич и Т.А. Балмасовой, поскольку он учитывает вышеописанные нами константы в понимании мыслителями идеи университета и отводит значительную роль процессам социальной интеграции и дифференциации в рамках университетского образования.

Суть подхода в «более широком понимании «третьей миссии», включая некоммерческую деятельность университетов, направленную на решение социальных проблем» [2, с. 69]. Авторы имеют в виду: содействие субъектов образовательного процесса в университете улучшению местных условий жизни и работы, борьбу с социальной несправедливостью, привлечение внимания общественности к широкому кругу острых социальных проблем, – в конечном итоге ведущие к стабилизации общества. О.В. Зиневич и Т.А. Балмасова также перечисляют и характеризуют направления деятельности в рамках описываемого и высоко оценённого ими подхода, уже сейчас работающие в США, Великобритании, Германии и Австрии (гражданская активность, работа с общественностью, общественно-полезная деятельность, обучение действием, социальное предпринимательство и др.) [2]. Полагаем, что, учитывая соответствие такой интерпретации не всем критериям, относящим деятельность университета к «третьей миссии» (предложенных Ф. Ларедо) [7], социально-ориентированная «третья миссия», тем не менее, позволяет университету: во-первых, привлекать и задействовать человеческие ресурсы общества; во-вторых, обеспечивать вовлечённость студентов университета в социально-культурную жизнь агломерации; в-третьих, вероятно налаживать и укреплять контакты с государственными учреждениями, а возможно и участвовать в принятии социально-значимых решений.

Социальная вовлечённость университетов в рамках их «третьей миссии», на наш взгляд, не противоречит модели «предпринимательского университета» и будет способствовать в первую очередь социальной интеграции, но, косвенно и индивидуализации, так как в выбранной сфере социально-направленной деятельности студенты смогут проявить себя не только как будущие специалисты и эксперты в рамках своей профессии, но и как активные граждане и члены сообщества, что поможет обретению их самости. Более того, цели именно этого подхода уже нашли своё отражение в Ереванском коммюнике, а значит, являются одними из первостепенных для стран ЕПВО.

Таким образом, приходим к заключению, что социальная интеграция и дифференциация зафиксированы в качестве средств

и/или целей университетского образования в классических работах на тему идеи и миссии университета, а среди современных трактовок его «третьей миссии» наибольшее внимание изучаемым процессам уделяется в контексте социальной вовлечённости университета в жизнь сообщества.

## Литература

1. Ереванское коммюнике. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bolognaby.org/?p=2124> (дата обращения 28.06.16).
2. Зиневич О.В. «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов: к постановке проблемы /О.В. Зиневич, Т.А. Балмасова // Власть. – 2015. – №6. – С.67-72.
3. Ньюмен Дж. Г. Идея университета. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.
4. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. – Минск: БГУ, 2005 – 104 с.
5. Сафронов Р.О. Предпринимательский университет как воплощение «Третьей миссии» университета: pros and cons часть I. «Третья миссия» и «Предпринимательский университет»: история понятий // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2013. – №3. – С.197-206.
6. Ясперс К. Идея университета. – Минск: БГУ, 2006. – 159 с.
7. Laredo P. Revisiting the third mission of the Universities: toward a renewed categorization of university activities? // Main transformations, challenges and emerging patterns in Higher Education Systems (UNESCO Forum Occasional Paper Series. Paper no. 16). – Paris: UNESCO, 2007. – Pp. 45-60.

## ФИЛОСОФСКАЯ МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА

**В.М. Шкарупа**

Омский государственный университет им. Ф.М.Достоевского  
[vladimir.shkarupa@yandex.ru](mailto:vladimir.shkarupa@yandex.ru)

Университет представляет собой совершенно особый уклад в системе высшего образования, на что, в частности, указывает и этимология самого слова университет. В определенном смысле университет представляет собой светскую субституцию религии,

выполняя посредством образования и науки функцию духовного сплочения и единения общества (religare).

Исходя из методологической установки троичности, которая понуждает в любом познаваемом явлении и сущности обнаруживать их имманентное триединство (констатация познающим субъектом в любом исследуемом им объекте его крайних пределов – минимакс, – а также некоей середины, скрепляющей, опосредствующей эти крайности – развиваемая автором концепция мезореальности), мы можем в «миссионерстве» университета констатировать наличие трех его миссий, а именно: образовательную, научную и, наконец, собственно философскую. И если первая означает пестование и взращивание новых поколений, готовых в недалеком будущем заступить нам на смену, лелеяние традиционности в жизни общества, восстановление то и дело временем обрываемых связей между поколениями – чтобы не прерывалась «времен связующая нить», то вторая больше нацелена на открытие нового, на расширение горизонта общества в теоретическом и практическом преобразовании мира, а потому она не лишена налета позитивистичности, неважно, примем ли мы понятие позитивизма в расширенном или узком его толковании, будем ли мы относиться к нему положительно, с уважением или же, напротив, будем больше вкладывать в него негативный смысл; стало быть, вторая миссия ближе к тому, чтобы мы воспринимали ее со стороны ее преобразовательной потенции, со стороны эмпирически-производственной (физической или, шире, физико-химической), столь важной для существования и процветания современного нам общества.

Однако было бы непростительной ошибкой пытаться «миссионерство» университета ограничить этими двумя охарактеризованными выше миссиями. Да, они крайне важны для выживания человечества в этом бушующем водоворотами событий и потрясений мире. Религиозное сознание (а именно, монотеистическое), как известно, нацелено не на выживание, а на спасение, вкладывая в это понятие свой сокровенный метафизический смысл, наполненный в то же время глубоким экзистенциальным содержанием. И действительно, ведь важно не просто выжить отдельным индивидам или группам, как бы широки они ни были, важно спастись всему человечеству. Но если для религиозного сознания акт спасения предстает как одномоментное, одноразовое событие, то для сознания образованного, научного, для сознания секуляризованного спасение и выживание есть многоактная пьеса, в

которой мы все исполняем свои роли, и как мы их исполняем, зависит от того образования, которое мы получили, и прежде всего в университете – от университетского образования. Поэтому философская миссия, выступая позже других, является как бы завершающей славную триаду университетской парадигмы образования, наделяя его высшим – мировоззренчески-метафизическим – смыслом.

Университетское образование является универсальным не в смысле эмпирического многообразия, но в смысле теоретико-мировоззренческого единства всего накопленного человечеством знания, взятого в самой его сути, т.е. в самом его средостении.

При своем возникновении университетское образование строилось исключительно как богословское образование, хотя условно его и можно было бы отнести к «гуманитарному» в современном (т.е. модифицированном) понимании. Хотя, по большому счету, это и неверно, ибо еще не существовало естественных наук в собственном смысле слова (т.е. наук, изучавших бы природу, взятую саму по себе, деистически, а не природу в качестве инобытия бога, теистически), и все входило в той или иной степени в ведение богословия. Тем не менее, как мы видим, эта универсальность в образовании задается изначально как *universitas*, т.е. совокупность наук все знание о мире как божественном мироустройстве (центрированным поэтому богословием, функцию которого впоследствии с успехом взяла на себя философия как мировоззренческая дисциплина, суть которой не заключается в простом суммировании знания).

Под парадигмой университетского образования я буду понимать некоторый образовательный образец, задаваемый в конечном счете всему образовательному процессу в социуме, взятый не в эмпирическом своем значении, а в теоретическом – то, что можно назвать философией образования.

Дух универсальности, который должен господствовать в университетском образовании, неизбежно приводит к тому, что в центре этой парадигмы помещается философия как «мать всех наук» – воспринимать это, однако, в наше время нужно не буквально (т.е. актуально), а трансцендентально. Поэтому университетское образование в самом широком смысле слова подразумевает целостное выстраивание (конституирование) знания, в той или иной научной области, в духе познающего индивида как многосторонне развитой личности. Безусловно, университетскую парадигму образования необходимо рассматривать как некий идеал, задаваемый не только

всему образованию в целом, но в т.ч. и самому университетскому образованию в первую очередь.

Один из многочисленных аспектов сущности университетского образования заключается в уникальной возможности воспитательно-практического воздействия философского ядра мировоззрения. Цельное (а не раздробленное в результате погружения обучающегося с головой в одну из изучаемых областей научного знания) знание, философски фундированное и структурированное, вырабатывает в личности ценное умение противостоять попыткам со стороны других манипуляции его сознанием. Кантовское требование «относись к другому человеку всегда как к цели, но никогда как к средству» в реальной жизни сплошь и рядом нарушается, но, как правило, не в силу дурного намерения со стороны контрагента коммуникации (ибо будем в виду нормально функционирующее общество, которым правит закон и порядок – и моральное благочестие), а в силу столкновения жизненных намерений и целей взаимодействующих агентов жизненного процесса, которые нередко оказываются противоположными.

Поэтому реальное течение жизненного процесса и приводит к тому, что мы то и дело начинаем сознательно либо, чаще, бессознательно вопреки кантовскому императиву использовать другого как средство достижения собственных целей. Однако в обществе свободном это невозможно делать непосредственно, а потому и начинают прибегать к манипулированию чужим сознанием, дабы добиться желаемого посредством видимости того, что и другому та цель, которую преследуете вы, необходима, принадлежит его собственным целям, стало быть, его поступки, направленные на достижение вашей цели, видятся ему самому как совершенно свободные, им желаемые. важно при этом понять, что мы не вступаем на тропу войны – повторю, речь зачастую может идти о ваших друзьях и близких, даже родственниках, которые бессознательно начинают манипулировать вашим поведением, дабы достичь желаемого, вожделенного, – наша ответная реакция должна заключаться в том, что, вскрывая элементы манипуляции, мы их просто-напросто нейтрализуем и не даем тем самым использовать себя в качестве средства для достижения чуждой нам цели (конечно, полное достижение такого идеала, как кантовский императив, невозможно в реальных жизненных условиях, но приближаться к нему вполне возможно).

В силу всего вышесказанного мы должны заключить, что философская миссия университета выполнима и, более того, необходима как в современном мире в целом, так и в российском обществе в частности. Только университетская парадигма образования способна наиболее адекватно ответить на вызовы времени и подготовить ищущий дух к неизбежным инновациям в сфере экономики, науки, менталитета на основе интеллектуальных традиций в современном обществе знаний.

## **ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ «ТРЕТЬЕЙ МИССИИ» УНИВЕРСИТЕТА**

**Е.А. Рузанкина**

Новосибирский государственный технический университет  
[ruzankina@corp.nstu.ru](mailto:ruzankina@corp.nstu.ru)

Один из вариантов интерпретации «третьей миссии» университета связывает ее реализацию с решением «проблемы формирования научно-ориентированного мировоззрения через развитие различных инициатив, поддерживающих общественное понимание науки» [3, с. 82]. В данной работе мы рассматриваем конкретный способ формирования научно-ориентированного мировоззрения в сфере представлений о человеке и обществе, связанный с внедрением в учебный процесс и научно-исследовательскую работу студентов и профессорско-преподавательского состава результатов научных исследований в области феминистских и гендерных теорий. Такое внедрение происходит путем введения в учебный план гендерных курсов, рассмотрения отдельных вопросов других учебных дисциплин с точки зрения гендерного анализа, а также проведения различных научных и общественных мероприятий – конференций, круглых столов, публичных лекций и т.д. Таким образом, гендерное образование в университете оказывается сопряжено как с исследовательской практикой, так и с просвещением (не только непосредственно обучающихся в вузе студентов, но и других категорий участников мероприятий, проводимых университетом), что дает основания рассмотреть его как форму реализации «третьей миссии» университета. Ниже мы рассмотрим гендерные исследования

и гендерное образование как фактор реализации «третьей миссии» с точки зрения концепции науки второго рода.

М. Гиббонс и коллеги приводят как минимум десять значительных изменений, которые характеризуют современную трансформацию высшего образования с точки зрения концепции науки второго рода: диверсификация функций; социальный портрет студенчества; профессиональное образование; напряженные отношения между преподаванием и исследованием; рост проблемно-ориентированных исследований; снижение производства фундаментальных знаний; расширение ответственности; образовательные технологии; несколько источников финансирования высшего образования; эффективность и бюрократический этос [8, pp. 76–80; см. также 2]. Эти изменения лежат в основе тенденций, с которыми регулярно сталкиваются студенты, преподаватели вузов, руководители и исследователи. Одно из описанных изменений, а именно *социальный портрет студенчества*, напрямую связано с появлением новых учебных курсов, в частности, феминистских и гендерных: «Более равный баланс между женщинами и мужчинами, в сочетании с ростом феминизма, имел мощное влияние на перестройку содержания многих предметов, особенно в гуманитарных и социальных науках. Это хороший пример того, как изменение социальной базы высшего образования оказывает радикальное воздействие на то, что его члены думают по поводу того, что стоит изучать и преподавать» [8, p. 77]. Появление в университетах учебных курсов по гендерной проблематике (введение гендерного образования) и проведение гендерных исследований связано, в том числе, с новейшими тенденциями в трансформации науки и высшего образования в мире. Университет под влиянием новых внешних факторов (контекстная зависимость исследований и образовательных программ; новые формы отношений между университетом, бизнесом и государством и т.д.) изменяет отношение между своими научной и социальной функциями, в том смысле, что «различие между научной и социальной ролью университета начинает исчезать» [6, с. 32]. Производство знания рассматривается уже не только в рамках научной функции, но и «нагружается» дополнительными социальными, культурными, этическими смыслами в процессе реконтекстуализации места науки и образования в современном обществе. В этом смысле мы можем рассматривать «третью миссию» университета как «любую некоммерческую деятельность, направленную на благо общества. Во многих странах происходит

взаимный некоммерческий институционализированный обмен между высшей школой и обществом как добровольное участие университетов или отдельных его членов в социальных, общественных, экологических и экономических проектах общин, региона, страны в целом» [5, с. 69].

Одной из важных характеристик науки второго рода выступает *социальная ответственность и рефлексивность знания* [см.: 8, р. 7]. Повышение рефлексивности в процессе производства знания приводит к повышению интереса к гуманитарным наукам и увеличению запроса со стороны общества на знания, которые они могут предложить. Различные профессиональные и социальные группы, а также «правительство, бизнес, профессиональные сообщества ученых и преподавателей, сообщество потенциальных студентов и их родителей, как «покупателей» образовательных услуг университета и т.д. – это все потенциальные стейкхолдеры, т.е. агенты социального взаимодействия, связывающие университет и общество» [3, с. 80]. Таким образом, процесс производства знания становится публичным, предполагающим участие не только самих ученых, но и других социальных агентов, а возможность университетов развивать деятельность по решению социальных проблем теперь зависит не только от государственного финансирования, но и от неправительственных организаций и бизнес-сообщества [см.: 9]. Фактически, создается новое социальное пространство – «*agora*, в котором “наука встречается с обществом” и общество “говорит с наукой”. Это область (фактически – множество областей) в которой происходит контекстуализация и где закрепляется социальная обусловленность знания» [10, р. 247].

Контекст, в котором знание производится, может быть очень требовательным к учету различных факторов, в том числе, субъективного опыта, предпочтений и ценностей. Но такая требовательность также обогащает, дифференцирует, расширяет и преобразует это знание. Научные дискуссии, которые играют важную роль в реализации научного потенциала, также происходят в *agora*. «На базе университетов должны формироваться особые институциональные «поля» научной деятельности, где встречаются заинтересованные участники производства, технологизации, внедрения нового знания. Необходимо организовать коммуникации заинтересованных акторов, позволить им выйти за пределы сложившихся классических институциональных форм образовательных коммуникаций, отделенных от целей научной

деятельности» [4, с. 41]. Обращая внимание на уникальные характеристики и особенности конкретной конфигурации знания, найденной в прикладном контексте, мы получаем новые научные результаты. В современной *agora*, следовательно, производится все больше новых форм контекстуализации знаний. Такие знания носят меж- и трансдисциплинарный характер. Они, как правило, нуждаются в институционализации, одним из способов которой становится внедрение научного знания в учебные дисциплины, преподаваемые в университете. В учебных дисциплинах фиксируется «парадигмальное ядро» теории как продукта соглашения научного сообщества. Для учебных курсов, посвященных гендерной проблематике, таким ядром выступают феминистские и гендерная теории.

Феминизм «позволяет людям увидеть мир в более широкой перспективе, поскольку снимает с их глаз повязки и шоры, затрудняющие познание и видение» [7, с. 218]. Такая трактовка феминизма связана «с представлением, что политически окрашенное исследование может приводить к менее предвзятым результатам – устранять сексистские и андроцентрические предрассудки» [1, с. 34]. Феминизм должен обеспечивать мотивацию и теоретическую основу поиска более сложного и менее искаженного представления о мире. Опыт преподавания автором курса «Гендер в международных отношениях» в Новосибирском государственном техническом университете свидетельствует о том, что изучение феминистской и гендерной теории студентами способствует постановке актуальных вопросов и поиску ответов на них, и в целом, формированию критического мышления. Поэтому, на наш взгляд, очевидно, что в современном демократическом российском обществе, ориентированном на достижение гендерного равенства и ликвидацию всех форм дискриминации, изучение феминистских и гендерной теории, преподаваемых в рамках специальных учебных дисциплин, и формирование в результате такого обучения гендерной компетенции личности, выступает важной задачей, стоящей перед образованием как социальным институтом.

Гендерное образование является одной из форм реализации «третьей миссии» университета, в той ее широкой трактовке, которая указывает, что «третья миссия» «связана с выполнением университетом своей основной общественно значимой функции – научить мыслить самостоятельно и показать важность рационального критического рассуждения» [3, с. 80]. Гендерное образование, на наш взгляд, в полной мере способствует достижению этой цели.

## Литература

1. Головкин Н.В., Рузанкина Е.А. Достоверное знание, наука второго рода и феминизм // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. - 2013. - Т. 11, вып. 3. - С. 31-36.
2. Головкин Н.В., Рузанкина Е.А. Особенности трансформации высшего образования в свете концепции науки второго рода // Философия образования. - 2013. - № 3. - С. 53-59.
3. Головкин Н.В., Зиневич О.В., Рузанкина Е.А. «Третья миссия» университета и проект общественного понимания науки: доклад Бодмера // Философия образования. - 2014. - № 6 (57). - С. 77-93.
4. Зиневич О.В., Рузанкина Е.А. Университет как научный и социальный институт в современном российском обществе // Высшее образование в России. - 2014. - № 7. - С. 37-43.
5. Зиневич О.В., Балмасова Т.А. «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов: к постановке проблемы // Власть. - 2015. - № 6. - С. 67-72.
6. Рузанкина Е.А. Трансформация роли университета в свете концепции науки второго рода // Академическая наука и высшее образование в современном российском обществе : материалы и тез. круглого стола, Новосибирск, 12 марта 2014 г. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2014. – С. 29-33.
7. Хардинг С. Доказательные стратегии феминизма / Женщины, познание и реальность: Исследования по феминистской философии. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2005. – С. 215–231.
8. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. – London: Sage, 1994.
9. Laredo P. Revisiting The Third Mission Of Universities: Toward A Renewed Categorization Of University Activities? – Higher Education Policy. – 2007. – Vol. 20. No. 4. – PP. 441–456.
10. Nowotny H., Scott P., Gibbons M. Rethinking Science: Knowledge in an Age of Uncertainty. - Cambridge: Polity Press, 2001.

*Научное издание*

**«ТРЕТЬЯ МИССИЯ» УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННОЙ  
РОССИИ: НОВАЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ**

Сборник научных трудов V Сибирского философского семинара

Тексты докладов печатаются  
в авторской редакции

Подписано в печать 26.08.2016 г.  
Формат 60×84 1/16. Офсетная печать.  
Уч.-изд. л. 17,25. Усл.-печ. л. 16. Тираж 150 экз.

Заказ № 181

Редакционно-издательский центр НГУ.  
630090, Новосибирск-90, ул. Пирогова, 2.