

В. А. Погосян

СОВРЕМЕННЫЙ ДИСКУРС О МИССИИ УНИВЕРСИТЕТА КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

В статье представлен анализ различных взглядов и научных представлений о миссии университета. На основе теории дискурса рассматривается взаимосвязь дискурса о миссии университета, его идеи и функций с формированием различных моделей университета и образовательных практик. Выявляются характеристики современного «гумбольдтианского» дискурса, а также причины, в связи с которыми он теряет свою значимость. Делается вывод о необходимости применения междисциплинарных научных подходов к исследованию развития высшего образования.

Ключевые слова: миссия университета, модели университета, университетская докса, «гумбольдтианский» дискурс.

V. Pogosian

CONTEMPORARY DISCOURSE ON UNIVERSITY MISSION AS AN INTERDISCIPLINARY RESEARCH ISSUE

The paper analyses various views on university mission. Based on discourse theory, it is argued that there is an interrelation between the discourse on university mission, university idea and functions and the development of various types of universities and with educational practices. The characteristics of modern 'Humboldtian' discourse are identified, as well as the reasons of its losing its relevance. A conclusion is made that there is a need to apply interdisciplinary approaches to the research in the development of higher education.

Keywords: university mission, models of the university, university doxa, 'Humboldtian' discourse.

Изменения в сфере высшего образования, происходящие в современном мире, можно назвать всесторонними, так как они охватывают все его аспекты: меняется его структура, по-новому интерпретируются его цели и результаты, вводятся новые государственные стандарты, новые подходы к обучению, новые требования к деятельности преподавателей и студентов. Главным является то, что все эти аспекты тесно взаимосвязаны, представляют единый всеобъемлющий процесс.

Данный процесс развивается под влиянием самых разнообразных взаимопереплетённых факторов (исторических, политических, экономических, социальных, культурных, технологических), формирующих единый контекст, в котором происходит трансформация высшего образования. Исследование этого процесса в контексте тех факторов, которые на него оказывают влияние, требует преодоления дисциплинарных границ, поиска междисциплинарных научных подходов,

которые позволяют расширить арсенал исследовательских методов, рассмотреть происходящие в образовании перемены как взаимосвязанные и взаимодействующие аспекты единого процесса, протекающего в определённом контексте.

В этой связи представляется перспективной попытка изучить проблемы высшего образования с позиции его субъектов, на основе теории дискурса, что позволит выявить взаимосвязь между тем, как они интерпретируют его цели, функции и задачи, происходящие трансформации, что влияет на эти интерпретации, какое воплощение эти интерпретации находят в его преобразовании.

Согласно концепции французского культуролога, историка, социолога и лингвиста Мишеля Фуко, дискурс — это совокупность всего высказанного и произнесённого, это социальная речевая практика, в которой рождаются и трансформируются человеческие представления о мире, при этом дискурс рассматривается как общественно-исторически сложившиеся системы человеческого знания и выступает как часть исторически сложившейся «дискурсивной практики» — совокупного множества разнообразных сфер человеческого познания [22]. На основе теории М. Фуко Дж. Кресс определяет дискурс как «множество возможных утверждений в определённой сфере», дискурс «организует и задаёт структуру того, каким образом конкретная тема, объект, процесс должны обсуждаться» [28, с. 6–7]. Изучение проблем образования с позиций теории дискурса основано на признании тесной взаимосвязи дискурса и социальной (в данном случае образовательной) практики [25], на положении о том, что в дискурсе социальные явления не только отражаются, но и конструируются; оно также представляется перспективным в связи с тем, что теория дискурса возникла на стыке целого ряда наук о человеке, базируется на междисциплинарных основах [18], что позволяет исследователю более всесторонне рассмотреть изучаемые проблемы.

Современный дискурс о миссии университета как дискурс о высшем образовании отражает современную эпоху, которая характеризуется изменением идеи, роли и функций высшего образования. Этот дискурс

обращён не только к анализу современных экономических, политических, социокультурных факторов и их влияния на высшее образование, но и к истории формирования и развития миссии университета в её взаимосвязи с данными факторами. Иными словами, современный дискурс о высшем образовании и его миссии, по сути, является продолжением уже имевшего место дискурса, посвящённого осмыслению феномена университета, изложенного в трудах европейских, американских, отечественных исследователей. Дискурс о миссии университета представляется значимым, так как именно он определяет цели, задачи, функции, содержание и даже педагогику высшей школы в современном мире.

Миссия университета обычно осмысливается с точки зрения его «идеи» [17, с. 77], при этом исследователи отмечают, что само понятие «идеи университета», введенное Вильгельмом фон Гумбольдтом два века назад, оказалось достаточно точным и емким, до сих пор не утратившим свою теоретическую и практическую значимость. Идея университета содержит в себе целостный социокультурный образ, который включает исторически обусловленные принципы, функции и цели развития университета [8, с. 84].

Дискурс о миссии университета, по сути, касается вопроса о *raison d'être* — вопроса о его основаниях. Как отмечает Александр Кьюсев, речь идёт о долгих и яростных дискуссиях, «начинавшихся с чисто практических вопросов, таких как участие студентов в исследовательской деятельности, корректная организация административной работы, оплата обучения, границы полномочий преподавателей, а заканчивавшиеся святой святых — автономией университета, целостностью университетского <универсума> наук и функцией научной истины во все более и более дифференцирующемся постиндустриальном обществе» [13].

Отметим, что субъектами данного дискурса являются именно представители высшего образования, причём это не просто исследователи тех областей науки, которые связаны с проблемами педагогики и образования, но также и представители самых

различных кафедр и подразделений, руководящего административного состава вузов, различных органов управления образованием, независимо от того, какова область их основных научных интересов. Это представляется естественным, так как состояние и перспективы развития высшего образования составляют не только их научный интерес, но основу профессиональной административной или педагогической деятельности.

Данный факт свидетельствует ещё об одной характеристике современного университетского дискурса, объединяющего представителей различных областей знаний: в этом дискурсе «звучат как дисциплинарные высказывания — философские, психологические, социологические, педагогические, — так и комплексные суждения, воодушевленные задачей преодоления дисциплинарных границ и поиском категориальных средств, конституирующих собственно образовательные отношения» [23, с. 6].

Однако, несмотря на участие в данном дискурсе представителей управления образования, то есть организаций, внешних по отношению к университету, но тесно связанных с его деятельностью, данный дискурс можно считать внутренним, университетским (вернее, межуниверситетским, учитывая, что он реализуется представителями различных университетов). Его границы определяются тем, что это, по сути, научный дискурс. Он ведётся в основном на конференциях и семинарах и тем самым по своему публичен, так как, с одной стороны, публикуется в научных изданиях (монографиях, сборниках научных статей), однако, с другой стороны, он остаётся замкнутым в рамках университетского научного сообщества, циркулирует внутри университетского сообщества, не перерастает в дискурс с властью и общественностью.

При этом важно и то, что субъектами данного дискурса признаётся, что вовлечение в него общественности и власти является крайне необходимым. Так, например, рассматривая особенности современного университетского образования, Г. А. Бордовский и С. А. Гончаров пишут, что «чрезвычайно важно осознать и активно формировать в

общественном сознании и у государственной власти понимание идеи и миссии университета в современном мире», что «без этого понимания самое существенное в развитии университетского образования вообще, в развитии общества и его стабильности будет упущено» [1, с. 10]. Цитируемое высказывание говорит об актуальности и чрезвычайной значимости привлечения общественности и структур власти к дискурсу о высшем образовании, однако примечательно, что и оно опубликовано в научно-методическом издании, то есть адресовано университетскому сообществу и не выходит за его пределы.

Ещё одна важная характеристика дискурса о миссии высшего образования связана с университетской доксой. Данный термин (от греч. *doxa* — мнение, оценка, суждение, слава) был введён французским социологом П. Бурдьё, который определил доксу как форму верования, а именно как отношение основополагающего непосредственного согласия с социальным миром [2]. По Бурдьё, особенность университетской доксы заключается в том, что в рассуждениях об образовании невозможно «уйти от университетского дискурса, избежать тавтологий, принятых взглядов на образование, то есть представлений, полученных в процессе образования же» [2]. Иными словами, к осмыслению образования мы применяем категории мышления, являющиеся продуктом самой системы образования. В связи с этим Бурдьё ставит вопрос о том, возможен ли дискурс об университете как нечто внешнее по отношению к университетскому дискурсу. По сути, Бурдьё говорит о том, что университетский дискурс имеет внутренний статус. Именно в этом внутреннем статусе данного дискурса Бурдьё видит его парадоксальность.

В рассуждениях П. Бурдьё исследователи выделяют два плана: план эксплицитного и план имплицитного. План имплицитного: университет основывается на вере в свои базовые ценности и предполагает неосознаваемое подчинение им. План эксплицитного: университет требует наличия и следования позиции, отражающей неосознаваемое подчинение диспозициям университета. Университетская докса — это то, что характеризует отношение согласия между обоими

этими планами: университет требует не только наличия веры в себя, т. е. предрасположенности к усвоению требуемых им диспозиций (план имплицитного), но и отражения этой веры в университет на уровне диспозиций, вписанных в наше поведение, восприятие, мышление (план эксплицитного) [21, с. 72–73].

Мы полагаем, что современный дискурс о миссии университета характеризуется как раз попытками эксплицировать базовые ценности университетского образования, попытками осмыслить идею университета и его миссию в современных условиях. Однако обращается он при этом к своим же, университетским, базовым ценностям. Это и объясняет тот факт, что практически все исследователи обращаются к истории университета, к тем ценностям, которые присущи ему исторически. Как пишут авторы коллективной монографии «Становление духа университета: опыт самопознания» [20, с. 94], университетская докса, которая выстраивалась в виде ясной и прозрачной доктрины миссии университета, исторически видоизменялась не так уж и часто. На основе анализа динамики университетской доксы авторы рассматривают университет как «мобильный общественный институт, способный на серьёзные и подчас очень глубокие трансформации, и поэтому можно говорить не просто о разных этапах, а о существовании разных типов университетов в истории европейского высшего образования» [20, с. 94]. В каждом из этих типов исследователи обнаруживают «идентичное понимание целей, миссии университета, его статуса, корпоративных ценностей, внутреннего обустройства и достаточно отчётливую доктрину результативности, то есть набор оценок и стандартов относительно прагматичности той или иной университетской политики, которая делает высшее образование самостоятельной подсистемой в социальной системе» [20, с. 94].

В современном дискурсе о миссии университета можно усмотреть некую традицию, которая заключается в его интертекстуальности, в обращении его субъектов к текстам, созданным в различные периоды развития университета. На первый взгляд,

целью обращения к данным текстам является передать информацию о различных идеях о высшем образовании, проследить эволюцию этих идей. С другой стороны, эта информация используется в качестве основы для дальнейших рассуждений, для развития аргументации относительно нынешнего состояния и перспектив развития высшего образования.

Обращение к истории развития идеи университета И. А. Огородникова и А. Г. Геринг [17] связывают с тем, что общество нуждается в институте, соединяющем в себе три времени: прошлое, настоящее и будущее, обеспечивающем единство таких факторов, как преемственность в культуре, успешная ориентация человека в современной жизни и его готовность войти в завтрашний день, что стало возможным благодаря объединению в университете трех социальных систем — образования, культуры и науки.

Практически все исследователи отмечают, что институциональное оформление идеи университета и теоретическое осмысление этого процесса обнаруживают в исторической ретроспективе устойчивые проблемы, которые остаются значимыми и сегодня. Более того, они определяют не только контекст, но и вектор размышления относительно будущего университета [17, с. 77]. В целом можно отметить, что обращение к истории развития идеи университета служит:

- для представления «идеального» положения дел, описания некоего «идеала», к которому нужно стремиться;
- для сравнения с современным положением дел;
- для описания различных возможных моделей и путей развития высшего образования;
- для обоснования значимости осознания и реализации миссии университета в современном мире.

Интересно отметить и то, что многие учёные отталкиваются в своих рассуждениях от значения латинского слова *universitas* (совокупность), используя его как определённый аргумент в своих размышлениях об университете, как базовое понятие, определяющее исходное значение университета как социального института, а также его связь

с миссией университета. При этом исследователи не всегда приходят к одинаковым заключениям, а дискурс о миссии университета приобретает определённую полифонию смыслов и интерпретаций.

Так, В. А. Козырев полагает, что смысл идеи университета наиболее точно и полно передаётся буквальным переводом латинского слова *universitas* — совокупность. «Именно совокупность как объединение разных элементов, без которых эти элементы не могут сами по себе существовать и в полной мере проявиться, и определяет основное содержание понятия университета. При этом имеются в виду разные аспекты этой совокупности: совокупность профессоров и студентов; совокупность образования, науки и культуры; совокупность разных областей знания; совокупность научных школ и совокупность традиций» [10, с. 46].

В то же время, как пишут И. А. Огородникова, А. Г. Геринг, Н. И. Латыш, идея университета, как она существует в истории теоретической мысли, всегда содержит в себе смыслы, не сводимые (курсив наш. — В. П.) к единообразию профессиональной деятельности единиц совокупности. Университет рассматривается как общность людей, связанных духовно, осознающих свою избранность и особое предназначение в обществе [17, с. 77; 14, с. 10].

Джосеп Лобера и Кристина Ескригас отмечают, что, начиная с XII века, в процессе постоянной адаптации к различным общественным контекстам, университеты изменяли свою роль и функции, причём этот процесс протекал не без определённых конфликтов и сопротивления. История университета — это история реформ, от “*universitas magistrorum et scholarium*” (сообщества преподавателей и студентов), от «университета» как «совокупности» (в переводе с латинского) до «мультиверситета», учреждения, состоящего из различных сверхспециализированных сообществ [29].

По мнению датского исследователя Джона Креджслера [27; 28], значение понятия «университет» никогда не было устойчивым, оно обладает пластичностью: генеалогия университета — это нарратив об учреждении, которое всегда находилось под

перекрёстным огнём доминантных дискурсов в обществе. По наблюдениям М. А. Гусакковского [5], университет как институт представляет собой такие значения, как:

- место легитимации знания — отбора и узаконения правильного и неправильного (Ж.-Ф.Лиотар);

- место увеличения символического капитала (П.Бурдьё);

- поле борьбы групп влияния будущих элит за право формирования правил игры на социальном жизненном поле (П.Бурдьё);

- место и время «переделки человека» (С. С. Аверинцев).

Дискурс о миссии университета опирается на так называемый «гумбольдтианский дискурс», под которым Джон Креджслер [27; 28] понимает разнообразные мнения и аргументы, которые выдвигаются в защиту академических свобод и автономии, элитарности высшего образования и т. д. Креджслер подчёркивает, что многие, но не все из этих мнений и аргументов имеют более или менее эксплицитные связи с именем Вильгельма фон Гумбольдта, что генеалогия ссылок на Гумбольдта является сложной и полной противоречий. Она включает смешение ссылок как на самого Гумбольдта, так и на практики, которые считаются гумбольдтианскими. Тем не менее, именно этот дискурс оказался чрезвычайно устойчивым: начавшись в XIX веке, продолжается до сих пор [26, с. 213].

Базируется этот дискурс на идеях Вильгельма фон Гумбольдта, Советника Пруссии по вопросам культуры и образования (1809–10), немецкого энциклопедиста и реформатора Берлинского университета. В основу идеи университета Гумбольдта были положены три принципа: отрицание примитивного утилитарного взгляда на образование, когда знания ценятся лишь с практической точки зрения; предостережение от засилья опытной (эмпирической) науки, которое противодействовало фундаментальному теоретическому познанию; господство гуманитарного образования, без которого не может быть образованной личности [9].

В основе теории Гумбольдта [4] лежит положение о том, что государство должно финансировать университет, предоставлять

ему большую свободу и минимально вмешиваться в его деятельность. В этом смысле можно говорить о том, что высшее образование рассматривается как общественное благо, причём идея Гумбольдта заключалась в том, что государству выгодно финансировать университет, так как развитие личности посредством образования является важнейшим условием воспитания гражданина.

Идея университета Гумбольдта базируется также на положении о том, что университет представляет собой три единства:

1. Единство преподавателей и студентов, которое предусматривает их равенство в стремлении к знаниям, при этом знания рассматриваются как процесс, связанный с поиском, они не являются фиксированными по количеству, не являются устойчивыми, должны распространяться.

2. Единство исследований и обучения, объединяющее передачу знания и воссоздание процесса, который произвёл знание.

3. Единство знаний всех научных дисциплин: целое можно увидеть в части, а часть — в целом.

Таким образом, классическая модель университета, определённая Вильгельмом фон Гумбольдтом, концентрирует в себе образовательную, исследовательскую и культурно-воспитательную функции [6, с. 76]. Берлинский университет, в основе деятельности которого лежат идеи Гумбольдта, по сути, заложил традиции, которые и сегодня определяют лицо немецких университетов [24]. Здесь научная и учебная деятельность рассматриваются как взаимодействующие компоненты. Студенты приобретают опыт в процессе непрерывного поиска новых научных знаний, в общении с передовой наукой, чтобы в свое время стать первооткрывателями в своих областях. Важно отметить, что в идее университета Гумбольдта заложено и значение исходного латинского термина («совокупность»), более того, название «*Universität*» в современной Германии может применяться только по отношению к традиционным немецким высшим учебным заведениям.

Концептуальные основы университетского образования, сформулированные и воплощённые в жизнь В. Гумбольдтом,

развивались в дискуссиях об идее университета, начало которым положил Джон Ньюмен, английский теолог, философ и педагог, в цикле лекций «Идея университета» (1873). Далее дискуссии продолжали Ортега-и-Гассет, К. Ясперс, А. Н. Уайтхед, Э. Дюркгейм, М. Вебер, А. Флекснер, Р. М. Хатчинс, К. Керр и многие другие. В результате сформировались существенные различия в содержании идеи университета.

Кардинал Джон Генри Ньюмен («*Idea of a University*», 1873 г.), первый ректор Ирландского католического университета, в знаменитой лекции «Идея университета» свою точку зрения на университет сформулировал следующим образом: «Университет — это место, где обучают универсальному знанию» [9, с. 85]. Ньюмен выступает как защитник автономии университета, а также выдвигает холистическое понимание университета, идею целостности знаний, передачи национальной культуры, воспитания. Тем не менее, Ньюмен полагал, что «у того, кто весь день занят передачей уже известного, едва ли останутся время или силы для получения нового знания... Задача университета состоит в том, чтобы интеллектуальная культура стала сферой его деятельности, его задача — формирование интеллекта» [9, с. 85]. Иными словами, Ньюмен считал необходимым разделить обучение и научные исследования, так как цель университета — только распространение и приобретение знаний, а не получение нового знания. Обосновывал он свою точку зрения тем, что познавать новое и обучать — это разные функции и вряд ли существуют преподаватели, которые могут их реализовывать одинаково хорошо. Кроме того, и студенты должны видеть главную свою задачу в овладении уже открытыми знаниями, а не в получении нового знания.

Очевидно, что, в то время как В. Гумбольдт главное назначение университета видит в реализации исследовательской функции, Дж. Ньюмен — в образовательной, связывая идеалы обучения и интеллектуальной культуры, поиска истины и культивации разума. Анализируя данную позицию, В. А. Козырев отмечает, что с нею можно согласиться с точки зрения того, что

существует специфика образовательной и исследовательской деятельности, однако граница между ними, хотя и существует, но не является непреодолимой [10, с. 44–45]. Однако, по мнению С. В. Костюкевич, позиция Ньюмена, по сути, уничтожает смысл существования университета, так как в нём нет места науке. Именно в этом С. В. Костюкевич видит причину того, что Ньюменовский католический университет в Дублине в конечном итоге сошел на нет: для университета подготовка джентльмена-интеллектуала оказалась слишком узкой задачей. Согласно С. В. Костюкевич, «Ньюменовский идеал университета предстал всего-навсего школой по формированию гуманитарной интеллектуальной культуры, оказавшей воспитательное воздействие на личность» [12, с. 107].

Испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет («Mission de la Universidad», 1930 г.) в работе «Миссия университета» доказывает, что первичная задача университета — создание условий для овладения обычным человеком фундаментальными знаниями и получение им хорошей профессиональной подготовки в выбранной практической области деятельности.

Ортега-и-Гассет даёт следующее определение первичной миссии университета: в строгом значении этого понятия университет означает институт, который помогает обыкновенному студенту стать культурным человеком и хорошим специалистом. Таким образом, обыкновенный человек должен стать хорошим профессионалом и совсем не обязательно для него быть ученым, поэтому научные исследования не входят в число основных функций университета.

Для Ортега-и-Гассета, университет является учебным центром профессиональной подготовки, параллельно выполняя задачу воспитания высокообразованных и культурных людей. Несмотря на различие позиций Ньюмена и Ортега-и-Гассета, как и их отличие от современного понимания триединой функции университета (образовательной, научно-исследовательской и культурно-воспитательной), В. А. Козырев видит во всех подходах общее ядро. Университетское знание рассматривается как

знание фундаментальное, раскрывающее наиболее существенные закономерности человеческого бытия и окружающей нас действительности и в связи с этим дающее возможность свободно ориентироваться в конкретных процессах, протекающих в ней [10, с. 45].

Карл Ясперс («Die Idee der Universität», 1949 г.) вслед за Гумбольдтом подчеркнул значимость исследовательской функции университета: университет — это школа, но школа особого рода, так как первейшей задачей университета являются исследования. «Университет, — писал К. Ясперс, — это сообщество ученых и студентов, занятых совместным поиском истины» (цит. по [15, с. 86]). Вторая его задача — обучение, так как знание истины нужно передавать. В свою очередь, исследование и обучение обеспечивают развитие интеллектуальной культуры. Следовательно, задача университета тройственна: исследование, передача знания (образование) и культура.

В концепциях Х. Ортеги-и-Гассета, К. Ясперса университет предстает воплощением идеалов духовности, высокой культуры. Рассматривая и комментируя основные идеи, высказанные К. Ясперсом, Ю. С. Давыдов пишет, что Ясперс исходил из того, что университет является и творцом культуры и носителем её власти над обществом, и именно этим «объясняется то место, которое университет занимал в жизни общества, начиная со времён античности» [6, с. 11]. Ю. С. Давыдов подчёркивает, что такой подход к университету исходит из первых прообразов, какими были знаменитые центры античности — Пифагорейский союз, Академия Платона, Ликей Аристотеля и основанный Птолемеом Александрийский музей; однако современные университеты ушли далеко от такого предназначения [6, с. 11].

В представленных позициях сконцентрированы три важнейших подхода к идее университета: В. Гумбольдт и К. Ясперс представляют немецкую университетскую традицию, трактующую триединую миссию университета: научную, учебную и культурную; Дж. Ньюмен связан с либеральным течением в университетском образовании в его специфическом британском

(вернее, — ирландском) понимании, подчёркивая роль образовательной функции, связывая идеалы обучения и интеллектуальной культуры, поиска истины и культивации разума; Ортега-и-Гассет — с испанским просветительским толкованием университета [6, с. 76], акцентируя внимание на культурной миссии, подчёркивая универсальный характер исследовательской функции университета [11].

В развитии идеи университета И. А. Огородникова, А. Г. Геринг, Н. И. Латыш [17; 14] отмечают противоречивый характер социальных процессов дифференциации и интеграции, который проявляется в столкновении идей либерального и утилитарного образования. Утилитарная тенденция — это стремление к профессиональному образованию, поскольку практика всегда нуждается в хорошо подготовленных специалистах. Либеральная традиция определяется сложнее, так как она связана и обуславливается возрастающими ожиданиями общества по поводу «миссии университета». Либеральное образование настаивает на принятии ценности знания безотносительно его практической пользы. Уже в первых концепциях университета, разработанных Ньюменом и Гумбольдтом, различались обучение (подготовка) и образование. По их мнению, в университете совершается не простое приращение знаний, а интеллектуальное развитие студентов посредством универсального обучения, свободной циркуляции мысли, диспутов и личного общения. Перед нарастающей опасностью технократического мышления уже в рамках своих концепций Ньюмен и Гумбольдт акцентировали особое внимание на проблемах гуманистического воспитания студентов [14].

Исследователи также отмечают и то, что указанные тенденции в образовании имеют давнюю традицию. Уже в греческой философии *bios theoreticos*, требующий прима-та досуга и созерцания, противостоял *bios practicos*, который основывался на примате социальной полезности приобретенного знания и профессиональной подготовки [14]. Н. И. Латыш подчёркивает, что чисто либеральной, или чисто утилитарной оси развития мировая образовательная практика

не знает. Реальный образовательный процесс всегда развивался между этими сторонами на основе их взаимодействий, противостояния и противоречий. Сочетание отмеченных тенденций наиболее полно оформилось в практике многофункционального университета, который сегодня выполняет такие функции, как обучение, исследование, профессиональная подготовка, оказание сервисных услуг, развитие культуры и гуманизма [17; 14].

Проблема двух тенденций в образовании переводится на новый уровень с развитием массовости высшего образования, в трактовке идеи университета появляется ещё одна оппозиция, которая связана с понятиями элитарности и массовости университетского образования [17], причём М. А. Гусаковский называет проблему элитарного и массового в высшем образовании проблемой XX века [5].

Элитарность свойственна высшему образованию изначально, сам факт его возникновения Т. Веблен связывает со стремлением касты жрецов закрепить свое привилегированное положение в обществе [3, с. 336–337]. До тех пор, пока процессы социальной мобильности не привели в университеты массы, у высшего образования оставалась своя сверхзадача — сформировать интеллектуальную элиту общества [17]. С одной стороны, Т. Веблен высказывает опасения относительно сохранения университета как центра воспроизводства интеллектуальной элиты, рассматривая проблему массового и элитарного образования в той же плоскости, что и Ортега-и-Гассет, который характеризует современный мир как мир «восставшей массы» [3, с. 356–358]. Ортега-и-Гассет видел опасность массового образования в том, что «массовый специалист» — это тот, кого нельзя назвать образованным человеком, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность; человек же элиты всегда чувствует внутреннюю потребность обратиться к чему-то высшему и посвятить этому свою жизнь [5]. С другой стороны, Э. Дюркгейм, в докторской диссертации «О разделении общественного труда», защищенной в 1893 г., высказывает надежды относительно массового производства

специалистов и распространения в обществе специализации [7, с. 372–373].

Таковы основные позиции и оппозиции, высказываемые о миссии университета в исторической ретроспективе. Нужно отметить, что они составляют основу дискурса о миссии университета и в современном мире, однако, как было упомянуто, в несколько замкнутой сфере, ограниченной преимущественно научным дискурсом. Тем не менее, они нашли отражение и в некотором смысле закреплены в социальной практике.

В первую очередь, рассмотренные взгляды на миссию университета нашли отражение в моделях университетского образования, среди которых обычно выделяют немецкую модель исследовательского университета и английскую модель интеллектуального университета.

Цель исследовательского университета — единство обучения и исследования, автономия, академическая свобода в поиске, обучении, включённости в общественную жизнь. Цель интеллектуального университета — развитие интеллекта посредством обучения, формирования общей культуры, гражданственности, расширение знаний, поддержание стандартов истины, свободы, демократии. Так, модель Оксбриджа основана на тесном неформальном общении студентов с преподавателями в форме тьюторских занятий, обучение в британских университетах в большей степени направлено на развитие личности обучающегося, его индивидуальных способностей. Несмотря на то, что здесь ведётся исследовательская или профессиональная подготовка, формирование качеств характера признается более значимой задачей, поэтому здесь больше востребована концепция либерального образования, предпочтение дается выпускникам, обладающим широкими интеллектуальными способностями и особыми личностными качествами [16].

Во Франции университетское образование представлено моделью «больших школ», воспроизводящих интеллектуальную и социальную селекцию общества, при этом университеты не предусматривают исследовательской деятельности, зато направлены на воспроизводство суперэлиты,

данную модель называют также «профессиональной», обучающей, направленной на формирование профессиональных качеств [19, с. 128].

Американская модель университета представлена сочетанием моделей интеллектуального и исследовательского университетов [11]. С одной стороны, в этой модели широко представлены общеобразовательные программы с гуманитарной направленностью, целью которых является ознакомление студентов со взглядами ведущих ученых в области гуманитарных, естественных и социальных наук, развитие в них способности и потребности в дальнейшем самообразовании, независимости и критичности мышления. С другой стороны, американские университеты реализуют и все три «европейские» модели: первая ступень (колледжи с четырехлетней подготовкой) носят черты британской модели, в университетах с шестилетним образованием можно найти множество черт французского профессионализма, а в американской магистратуре активно реализуются исследовательские функции высшей школы [19, с. 129].

То, какая модель университетского образования реализуется в российском высшем образовании, становится очевидным из анализа структуры и содержания индивидуальных планов преподавателей, непосредственно воплощающих миссию университета в своей работе, а именно — наличие разделов, включающих учебную, научную и воспитательную работу. Этот факт свидетельствует о том, что деятельность преподавателей реализует триединую функцию университета, то есть функцию классического университета Гумбольдта.

В связи с этим неслучайно, что гумбольдтианский дискурс имеет значимость именно в академической среде. Как выявило исследование Джона Креджслера, университетские преподаватели имплицитно и эксплицитно ссылаются на гумбольдтианский дискурс в рассуждениях о высшем образовании, о его миссии и функциях [26; 27]. В то же время, как отмечают Г. А. Бордовский и С. А. Гончаров, «исторический и общественный смысл университетского образования и понимания феномена университета, который активно

разрабатывался с 19 века, сегодня далеко не прояснён или просто забыт. Идея и миссия университета не сформулированы в программе модернизации образования, отсутствуют они в общественном сознании и в целом в государственной политике» [1, с. 11].

Рассмотренный нами дискурс о миссии университета разворачивается сегодня в «замкнутом», внутреннем университетском дискурсивном пространстве. «Замкнутость» пространства функционирования современного дискурса о миссии высшего образования и снижение его значимости объясняется тем, что уже в последнем десятилетии прошлого века появляются и получают влияние новые доминантные дискурсы — это дискурсы экономические и управленческие, направленные в основном на экономический рост и на более эффективное использование ограниченных общественных ресурсов. Университеты стали подвергаться критике за неумелое управление, неэффективное использование общественных ресурсов, а «гумбольдтианский дискурс» оказался под атакой неолиберального рыночного дискурса, согласно которому университеты недостаточно чувствительны к потребностям экономики, базирующейся на знаниях [26, с. 214]. Сегодня в сфере высшего образования доминируют дискурсы о глобальной экономике, основанной на знаниях, ключевыми словами дискурса о высшем образовании становятся «обучение через всю жизнь», «компетенции», «качество образования», «конкуренция», «рейтинги», «образовательные услуги», «интернационализация» и т. д. По сути, высшее образование оказалось под влиянием «дискурсивной вселенной» языка экономики знаний [26, с. 214; 27]. Однако, естественно, что речь идёт не просто о появлении новых терминов и понятий, а о совершенно новых направлениях развития, об изменениях, которые касаются деятельности университета в целом и каждого преподавателя и студента: изменяется сама структура высшего образования, появляются новые

типы университетов (например, корпоративные университеты, университеты прикладных наук); результаты высшего образования трактуются в терминах профессиональных компетенций, а учебный процесс базируется на компетентностно-ориентированных учебных планах. При этом высшее гуманитарное образование теряет свою значимость по сравнению с образованием, обеспечивающим промышленные отрасли и развитие нанотехнологий, университет решает «только кадровые вопросы рыночной экономики», а «идея университета сведена к узко понятой проблеме подготовки кадров для рынка труда» [1, с. 11].

Гумбольдтианский дискурс, смещённый с доминантной позиции современным рыночным дискурсом, всё ещё существует, по выражению Дж. Креджслера, «в агонизирующей борьбе за старые добрые времена» [26; 27]. В то же время именно в этот период в университетских уставах, буклетах, на веб-сайтах появляются формулировки миссий университетов. Являются ли формулировки этих миссий продолжением «гумбольдтианского дискурса»? Данный вопрос требует специального изучения, однако сам факт появления текстов «миссий университета» свидетельствует о новой дискурсивной практике современных университетов, заимствованной у бизнеса, то есть отражающей процесс маркетинга высшего образования.

Таким образом, наше исследование позволило выявить не только особенности развития и нынешнего состояния дискурса о миссии университета, но и перспективность применения теории дискурса в изучении всего комплекса проблем высшего образования в контексте разнообразных факторов, послуживших основой возникновения новых университетских дискурсов, которые, с одной стороны, отражают новые тенденции развития образования, с другой стороны, именно в этих дискурсах формируются и реализуются трансформации образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бордовский Г. А., Гончаров С. А.* Культур-философский контекст развития современного университетского образования // Модернизация современного университетского образования в контексте инновационного развития: Учебно-методическое пособие. СПб.: Академия исследования культуры, 2008. С. 9–26.

2. Бурдьё П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований. Институт социологии Российской Академии наук. М.: Socio-Logos, 1996. С. 8–31. Сетевой ресурс, режим доступа: <http://bourdieu.name/content/universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-sholasticheskikh-delenij>
3. Веблен Т. Теория праздного класса: экономическое исследование институций. М.: Прогресс, 1984. 368 с.
4. Гумбольдт фон В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2. Сетевой ресурс, режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nx/2002/2>
5. Гусаковский М. А. Приключения разума в культуре и судьба идеи университета // Идея университета: парадоксы самоописания: Сборник материалов Третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29–10 апреля 2002 г., Минск). Минск.: БГУ, 2002. С. 16–22.
6. Давыдов Ю. С. Власть культуры в университете: Научное издание. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2004. 280 с.
7. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М.: Наука, 1990. 574 с.
8. Емельянова И. Н. Воспитательная функция университета в аспекте классической «идеи университета» // Педагогика. 2007. №3. С. 84–86.
9. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университетов в европейской культуре. М.: Наука, 1994. 240 с.
10. Козырев В. А. Гуманитарный потенциал образовательной среды // Модернизация современного университетского образования в контексте инновационного развития: Учебно-метод. пособие. СПб., 2008. С. 32–48.
11. Комарова О. И. Упрочнение модели классического университета: социально-философский анализ: Автореф. дис. ... канд. философских наук. М., 2005. 16 с.
12. Костюкевич С. В. Анализ университетского образования в работах западных исследователей // БГУ: Университетское образование в условиях смены образовательных парадигм: Материалы научно.-практ. конф. (Минск, 10–12 декабря 1997 г.) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития БГУ. Минск: Белгосуниверситет, 1997. С. 107–111.
13. Кьосев А. Университет между фактами и нормами // Отечественные записки», 2002. № 2 (3). Сетевой ресурс, режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=172>
14. Латыш Н. И. Идея университета в контексте современной цивилизации // Идея университета: парадоксы самоописания. Сборник мат-лов 3-й Международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29–10 апреля 2002 г., Минск). Минск: БГУ, 2002. С. 10–16.
15. Мишед Л. Идея университета // Alma mater Вестник высшей школы. 1991. № 9. С. 85–90.
16. Налётова И. В. Национальные культурные традиции и тенденции глобализации в современном высшем образовании // «Аналитика культурологии». Вып. 2. 2004. Сетевой ресурс, режим доступа: <http://www.analiculturolog.ru/component/k2/item/103-national-cultural-tradition-and-trends-in-the-globalization-of-modern-higher-education.html?tmpl=component&print=1>
17. Огородникова И. А., Геринг А. Г. Идея университета — проект воплощения идеальной образовательной формы // Вестник Омского университета. Вып. 4. 1997. С. 77–80.
18. Погосян В. А. Академический дискурс в современном мире // Gratias Agimus: философско-эстетические штудии: Сб. научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. Том 2. С. 442–455.
19. Садовничий В. А., Белокуров В. В., Сушко В. Г., Шишкин Е. В. Университетское образование. Приглашение к размышлению. М., 1995. 352 с.
20. Становление духа университета: Опыт самопознания: Коллективная монография / Под ред. В. И. Бакштановского и Н. Н. Карнаухова. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ; Центр прикладной этики, 2001. 755 с.
21. Тягунова Т. В. Игрок в регби П. Бурдьё (к тексту П. Бурдьё «Университетская докса и творчество: против схоластических делений») // Идея университета: парадоксы самоописания. Сб. мат-лов 3-й Международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29–10 апреля 2002 г., Минск): Минск: БГУ, 2002. С. 72–76.
22. Фуко М. Археология знания: Киев: Ника-Центр, 1996. 208 с.
23. Шарко О. И. Университет как дискурсивное событие // Идея университета: парадоксы самоописания. Сб. мат-лов 3-й Международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29–10 апреля 2002 г., Минск). Минск: БГУ, 2002. С. 6–7.

24. *Albrecht C.* Das Erbe der klassischen Universitätsidee // Politische Meinung, Berlin. 2003. Marz. № 400.
25. *Fairclough N., Wodak R.* Critical discourse analysis. In: T. van Dijk (Ed.) Discourse as social interaction, London: Sage, 1997. P. 258–284.
26. *Krejsler J.* Discursive Battles about the Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics, European Educational Research Journal, 5(3 & 4), 2006. P. 210–220. Сетевой ресурс, режим доступа: <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.210>
27. *Krejsler J.* Universities, Truth Regimes and Academics 0 Reflections on conditions for academics' subject construction // NERA 34th Congress in Örebro Sweden March 9–11, 2006. Symposium: Education and Individualizing Technologies.
28. *Kress G.* Linguistic processes in sociocultural practice. ECS806 Socio-cultural aspects of language and education. Victoria: Deakin University, 1985.
29. *Lobera J., Escrigas C.* The glocal multiversity: new roles and emerging challenges for human and social development, 2009. Сетевой ресурс, режим доступа: <http://web.guni2005.upc.es/news/detail.php?chlang=en&id=1464>

REFERENCES

1. *Bordovskij G. A., Goncharov S. A.* Kultur-filosofskij kontekst razvitiya sovremennogo universitetskogo obrazovaniya // Modernizatsiya sovremennogo universitetskogo obrazovaniya v kontekste innovatsionnogo razvitiya: uchebno-metodicheskoe posobie. SPb.: akademiya issledovaniya kultury, 2008. S. 9–26.
2. *Burd'e P.* Universitetskaya doksa i tvorchestvo: protiv shkolisticheskikh dele-nij // socio-logos'96: Almanakh Rossijsko-frantsuzskogo tsentra sotsiologi-cheskikh issledovanij. institut sotsiologii Rossijskoj Akademii nauk. M.: Socio-Logos, 1996. С. 8–31. setевой resurs, rezhim dostupa: <http://bourdieu.name/content/universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-sholasticheskikh-delenij>
3. *Veblen T.* Teoriya prazdnogo klassa: ekonomicheskoe issledovanie institutsij. M.: Progress, 1984. 368 s.
4. *Gumbol'dt fon V.* O vnutrennej i vneshnej organizatsii vysshikh nauchnykh za-vedenij v berline // neprikosnovennyj zapas. 2002. 2. setевой resurs, re-zhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/nx/2002/2>
5. *Gusakovskij M. A.* Priklyucheniya razuma v kulture i sudba idei universi-teta // Ideya universiteta: paradoksy samoopisaniya: Sbornik materialov tretej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii «universitetskoe obrazovanie: ot effektivnogo prepodavaniya k effektivnomu ucheniyu» (29 marta — 10 aprelya 2002 g., Minsk). Minsk: BGU, 2002. S. 16–22.
6. *Davydov Ju. S.* Vlast' kul'tury v universitete: Nauchnoe izdanie. Pjatigorsk: Pjatigorskij gosudarstvennyj universitet, 2004. 280 s.
7. *Djurkgejm E.* O razdelenii obschestvennogo truda. Metod sotsiologii. M.: Nauka, 1990. 574 s.
8. *Emelyanova I. N.* Vospitatelnaya funktsiya universiteta v aspekte klassicheskoy «idei universiteta» // Pedagogika, 3, mart 2007. S. 84–86.
9. *Zakharov I. V., Ljakhovich E. S.* Missiya universitetov v evropejskoj kul'ture. M.: Nauka, 1994. 240 s.
10. *Kozyrev V. A.* Gumanitarnyj potentsial obrazovatelnoj sredy // Modernizatsiya sovremennogo universitetskogo obrazovaniya v kontekste innovatsionnogo razvitija: uch.-met. posobie. SPb.: 2008. S. 32–48.
11. *Komarova O. I.* Uprochnenie modeli klassicheskogo universiteta: sotsialno-filosofskij analiz: avtoref. dis. ... kand. filosofskikh nauk. M., 2005. 16 s.
12. *Kostjukevich S. V.* Analiz universitetskogo obrazovaniya v rabotakh zapadnykh issledovatelej // BGU: universitetskoe obrazovanie v usloviyakh smeny obrazovatelnykh paradigm: Materialy nauch.-prakt. konf. (Minsk, 10–12 dekabrya 1997 g.) / Belorusskij gosudarstvennyj universitet. Tsentr problem razvitija BGU. Minsk: Belgosuniversitet, 1997. S. 107–111.
13. *K'osev A.* Universitet mezhdru faktami i normami // Otechestvennye zapiski, 2002, № 2 (3). Сетевой ресурс, режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=172>
14. *Latysh N. I.* Ideya universiteta v kontekste sovremennoj tsivilizatsii // Ideya universiteta: paradoksy samoopisaniya: Sb. mat. 3-ey mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii «Universitetskoe obrazovanie: ot effektivnogo prepodavaniya k effektivnomu ucheniyu» (29–10 aprelya 2002 g., Minsk). Minsk: BGU, 2002. S. 10–16.
15. *Mished L.* Ideya universiteta // alma mater vestnik vysshej shkoly. 1991. № 9. S. 85–90.
16. *Naljutova I. V.* Natsionalnye kul'turnye traditsii i tendentsii globalizatsii v sovremennom vysshem obrazovanii // Analitika kulturologii. Vyp. 2. 2004. Сетевой ресурс, режим доступа: <http://www.analiculturolog.ru/component/k2/item/103-national-cultural-tradition-and-trends-in-the-globalization-of-modern-higher-education.html?tmpl=component&print=1>

17. *Ogorodnikova I. A., Gering A. G.* Ideya universiteta — proekt voploshchenija ideal'noj obrazovatel'noj formy // Vestnik Omskogo universiteta. Vyp. 4. 1997. S. 77–80.
18. *Pogosyan V. A.* Akademicheskij diskurs v sovremennom mire // Gratias Agimus: filosofsko-esteticheskie shtudii: Sb. nauch. trudov. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena. 2007. Tom 2. S. 442–455.
19. *Sadovnichij V. A., Belokurov V. V., Sushko V. G., Shishkin E. V.* Universitetskoe obrazovanie. Priglasenie k razmyshleniju. M., 1995. 352 s.
20. Stanovlenie dukha universiteta: opyt samopoznaniya: Kollektivnaya monografija / Pod red. V. I. Bakshtanovskogo i N. N. Karnaukhova. Tjumen: NII prikladnoj etiki Njumngu; Tsentr prikladnoj etiki. 2001. 755 s.
21. *Tjagunova T. V.* Igrok v regbi P.Burd'e (k tekstu p.burde «Universitetskaya doksa i tvorchestvo: protiv skholasticheskikh delenij») // Ideja universiteta: paradoksy samoopisanija. Sb. mat. 3-ej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii «Universitetskoe obrazovanie: ot effektivnogo prepodavaniya k effektivnomu ucheniju» (29–10 aprelja 2002 g., Minsk): Minsk: BGU, 2002. S. 72–76.
22. *Fuko M.* Arkheologija znanija. Kiev: Nika-Tsentr, 1996. 208 s.
23. *Sharko O. I.* Universitet kak diskursivnoe sobytie. // Ideja universiteta: paradoksy samoopisanija. Sb. mat. 3-ej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii «Universitetskoe obrazovanie: ot effektivnogo prepodavaniya k effektivnomu ucheniju» (29–10 aprelja 2002 g. Minsk). Minsk: BGU, 2002. S. 6–7.
24. *Albrecht S.* Das erbe der klassischen Universitatsidee // Politische Meinung. Ber-lin. 2003, Marz, 400.
25. *Fairclough N., Wodak R.* Critical Discourse Analysis. // T. van Dijk (ed.) Dis-course as Social Interaction. London: Sage, 1997. S. 258–284.
26. *Krejsler J.* Discursive Battles about the Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics // European Educational Research Journal. 2006. 5(3 & 4). P. 210–220. Setevoj resurs, rezhim dostupa: <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2006.5.3.210>
27. *Krejsler J.* Universities, Truth Regimes and Academics. Rreflections on conditions for academics' subject construction // NERA 34th Congress in Oerebro Sweden March 9–11, 2006. Symposium: education and individualizing technologies.
28. *Kress G.* Linguistic processes in sociocultural practice. ECS806 Socio-cultural aspects of language and education. Victoria: Deakin University, 1985.
29. *Lobera J., Escrigas C.* The glocal multiversity: new roles and emerging challenges for human and social development, 2009. setevoj resurs, rezhim dostupa: <http://web.guni2005.upc.es/news/detail.php?chlang=en&id=1464>

E. Н. Соколова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Описывается опыт создания и реализации специализированной методической образовательной программы подготовки магистра художественного образования в РГПУ им. А. И. Герцена на факультете изобразительного искусства. Определяются проблемы методической подготовки будущего художника-педагога в контексте двухуровневого образования: бакалавриат и магистратура. Рассматриваются некоторые пути совершенствования обучения методике изобразительного искусства.

Ключевые слова: методическая подготовка, художник-педагог, двухуровневое образование.

E. Sokolova

THE IMPROVEMENT OF METHODOLOGICAL TRAINING OF PRE-SERVICE TEACHERS OF ARTS

The article describes the experience of designing and implementing a specialized methodological educational programme of training of Masters of Arts at the Arts faculty at Herzen State Pedagogical