

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО И ПРАВОВОЕ
ГОСУДАРСТВО

С.А. УШАКИН

Университеты и власть

Мысль о том, что именно сфера образования - область формирования новых парадигм мышления и поведения, источник так называемого инновационного развития, далеко не нова¹. При этом "прогрессистская" функция университетов традиционно рассматривается как функция политически "нейтральная" и "взвешенная". Открытые проявления политической позиции университетов обычно трактуются как "отклонение" от того, что Т. Веблен называл непредвзятым обучением (*disinterested learning*) [1, с. 16], "отклонение" от беспристрастного поиска "объективной" истины. "Политизация" университетов, таким образом, представляется как явление, внутренне "чуждое" высшей школе, привнесенное *извне*, навязанное *свыше*. Иногда же политическая активность воспринимается как попытка конкретных научных деятелей экстраполировать свои политические интересы на то или иное академическое сообщество в целом. Примеров, подтверждающих данный вывод, немало. Приведу лишь несколько.

Дж.К. Гэлбрейт писал в 1971 году: "Не профсоюзы, не независимые интеллектуалы, не пресса, и даже не бизнесмены, а университеты возглавили оппозицию Вьетнамской войне, способствовали уходу из политики президента Джонсона и ускорили вывод наших войск из Вьетнама. Именно университеты лидируют в борьбе против крупнейших корпораций по проблемам загрязнения окружающей среды. И именно университеты на последних выборах в Конгресс отправили в отставку наиболее отъявленных временщиков, воинствующих подхалимов и ястребов" (цит. по [3, с. 5]). Любопытна логика данного рассуждения, вернее, ее морально-этические аспекты. Если участие в политической борьбе таких традиционных "игроков", как профсоюзы, пресса, независимые интеллектуалы и люди бизнеса, - дело вполне привычное и естественное, то открыто сформулированная политическая позиция университетов рассматривается как явление пусть не из ряда выходящее, но, по крайней мере, не совсем обычное. Дело даже не в том, что, говоря о политическом протесте высшей школы в 1960-х годах, Гэлбрейт - намеренно или невольно - оставляет за скобками ту роль, которую сыграла узкоцеховая заинтересованность высшей школы в прекращении мобилизации студентов в армию. Суть в том, что участие высшей школы

¹ В качестве одного из примеров подобного подхода к анализу история высшей школы см. работу Т. Веблена, вышедшую в 1918 году [1]. Современный взгляд на позиции Веблена в отношении высшей школы см., например, в работе вице-канцлера Калифорнийского университета Т. Митчелла [2].

Ушакин Сергей Александрович - кандидат политических наук, старший преподаватель кафедры истории мировой и отечественной культуры Алтайского государственного технического университета (Барнаул), докторант кафедры социокультурной антропологии Колумбийского университета (Нью-Йорк).

в политическом процессе подается как событие, вызванное ситуацией, в которой все другие политические силы проявили свою недееспособность. Политизация университетов, в итоге, есть политизация *вынужденная*.

Отношение к университетам со стороны М. Тэтчер в период ее политического руководства Великобританией может служить типичным примером "персонализации", примером попытки свести политический компонент высшей школы до "микроуровня" личностных особенностей преподавателей. Премьер-министр заметила однажды: "Некоторые академики и интеллектуалы... вырабатывают нечто, что я могла бы определить как яд... Молодые люди, изо всех сил стремящиеся попасть в университеты, придя туда, обнаруживают, что эти академики и интеллектуалы подвергли уничтожению все сколько-нибудь приличные ценности" [4]. В своих попытках перенести акцент с морально-политического диссидентства *высшей школы* на уровень морально-политического диссидентства *профессуры* Тэтчер была, разумеется, не одинока. Более чем за 100 лет до нее Особое совещание в России пришло к тому же выводу. Профессорские коллегии, отмечало Совещание в 1874 году, "не обнаруживают должного сознания своих отношений к правительственной власти и не имеют того охранительного такта, который необходим для поддержания внутреннего дисциплинарного строя заведений; они пренебрегают нравственными способами влияния на учащихся и даже нередко способствуют сознательно или бессознательно водворению в среде своих слушателей неправильных понятий об их положении в заведении и их отношениях к начальству" (цит. по [5, с. 55]).

Очевидно, что, сводя политизацию и ангажированность образовательных институтов к действию внешних структур или к персонифицированным проблемам профессуры и студенчества, традиция подобного рода выводит сам университет за скобки политических уравнений. В рамках данной статьи мне бы хотелось обратить внимание на несколько иную трактовку политической деятельности университетов. На мой взгляд, имеет смысл искать причины политизации высшей школы как в характере *носителей* знания [6], так и в самом *знании*, определяющем формы политической деятельности его носителей. Остановлюсь подробнее на анализе последнего положения.

Как правило, каждое сообщество имеет в своем составе особую категорию лиц, целью которых является объяснение в той или иной форме, доступной для масс, сущности происходящего, а также прошлого и будущего. Со временем простая каталогизация и прямая экстраполяция имеющихся данных начинают приобретать новые формы. Процесс их обработки обнаруживает свою собственную логику вне зависимости — или в достаточно слабой зависимости - от характера отражаемого. Таким образом, возникает основа для формирования социальной группы, озабоченной не столько проблемами адаптации знания к существующим социально-политическим институтам, сколько дальнейшим развитием и расширением обнаруженных взаимосвязей, чередований, комбинаций фактов, событий и явлений и их интерпретаций.

Вполне естественно, что рано или поздно эта группа сталкивается с проблемами профессиональной преемственности, собственного социального статуса, своих интеллектуальных, социальных и, в конце концов, политических интересов. Так возникает основа для организационного и институционального оформления интеллектуальной деятельности. В результате история университетов и общества есть история взаимовлияния и взаимообусловленности. Эта тесная связь - нечто более прочное, нежели простое отражение господствующих идеологических и политических режимов.

Понятие "университет" в прошлом и настоящем

Небольшой этимологический экскурс позволит прояснить некоторые аспекты истории университетов, затемненные их многовековым развитием. Традиционно "университет" как институт увязывается с "универсальностью" представленных в нем отраслей знания (см., например [7, с. 5]). Показателем того, насколько глубоко подобное мнение проникло в массовое (да и академическое) сознание, могут служить следующие примеры, дающие нормативное толкование понятия "университет".

Современный словарь иностранных слов этимологическим корнем слова "университет" называет латинское "universitas" - "совокупность". А сам "университет" понимается как "высшее учебно-научное заведение, объединяющее в своем составе несколько факультетов, на которых представлена совокупность различных дисциплин, составляющих основу научного знания" [8]. В. Даль в своем словаре определял "университет" как "высшую школу, учебное заведение по всем отраслям науки" [9]. Исторические факты, однако, свидетельствуют о том, что изначально подобного рода ассоциация высшей школы с "дисциплинами, составляющими основу научного знания" не была столь очевидной.

Х. Дент, например, указывает, что термин "universitat vestra", означающий "все вы", "все из вас" был обиходной словесной формулой, используемой в документах торговых и других профессиональных гильдий для обозначения их членов [10, с. 15]. На это же указывает и С. Ферулло: «В условиях средневековой юридической практики под словом "университет", означющим "гильдия" или "корпорация", понималась любая группа лиц, имеющих коллективный статус и занятых совместной деятельностью любого рода» [11, с. 22]. То есть в современной терминологии под университетом изначально понималась группа людей, имеющая статус юридического лица и способная осуществлять самоконтроль за поведением и количеством членов своего сообщества. Например, в Болонье с 1166-го по 1177 год существовала группа лиц под именем "universitas populi Bononiae" - "гильдия граждан города Болоньи", - в состав которой входили члены городского правления [12, с. 18].

Само же учебное заведение, как правило, выступало под названием "studium". В том случае, если студенты набирались из местного населения, "studium" фигурировал как "studium particulare", либо как "studia generalia provinniae" или "studia communita" [13, с. 7-9]. Если же студенты представляли более обширную географию, то учебное заведение называлось "studium generale". Прилагательное "generale" указывает и еще на один аспект. "Studium" становилась "studium generale" лишь тогда, когда за ней стояло лицо, чьи права носили всеобщий, не связанный с локальными различиями и делениями характер - например, папа Римский или император [14, с. 35]. Очевидно, что ни в отношении *universitas*, ни в отношении "studium generale" речи об универсальности знания как такового не возникало. Специфика знания прежде всего отражала специфику его обладателя: уровень гносеологических претензий носителя знания, как правило, соответствовал социальному статусу самого носителя.

Лишь тогда, когда преподаватели и/или студенты "studium" приобретали статус профессиональной гильдии, "studium" в итоге превращался в университет. Однако в течение длительного времени эти две организационные структуры существовали параллельно и автономно. "Studium generale" в Париже, например, пробыл в этом качестве более 100 лет, прежде чем обрел свой собственный "universitas". Когда, в свою очередь, в 1229 году парижский "studium generale" был временно закрыт, "universitas" бывших преподавателей и студентов Парижа продолжил свое существование на базе других учебных заведений [11, с. 25].

Лишь к концу XIV века, когда, с одной стороны, оформление горожан в гильдии и цеха стабилизировалось, а с другой - власти городов предприняли целый ряд законодательных мер по переводу на "оседлый" образ жизни легких на подъем студентов и преподавателей, под "университетом" стали понимать исключительно совокупность людей, занятых обучением и исследованиями в специально отведенном для этого месте. Иными словами, понадобилось почти два века для того, чтобы в ходе риторической эволюции два разных термина, описывающие соответственно юридический статус конкретных лиц (*universitas*) и географическую специфику абитуриентов (*studium generale*), слились в один (университет), замаскировав под всеобъемлющим определением локальный характер производимого знания и цеховую форму защиты корпоративных интересов. Посмотрим на конкретных примерах, как протекала эта метаморфоза частного во всеобщее.

Университеты как форма выживания

Известно, что первые университеты возникли в XII—XIII веках на территории Европы. Три из них - в Болонье, в Париже и в Оксфорде - заложили институциональную структуру сегодняшней высшей школы.

Изначально структура эта была далека от унификации. Так, университет в Болонье, возникший в промежутке между 1190-м и 1200-м годами был результатом объединения студентов в "universitas scholarium", самостоятельно нанимавший учителей и оплачивающий их труд. По мнению Дж. Хайда, английского исследователя европейской системы образования, объединение студентов Болоньи в профессиональную гильдию являлось лишь одним из многочисленных примеров "корпоративного строительства", столь типичного для городов Италии XII-XIII веков [12, с. 18]. Говоря иначе, истоки истории (итальянских) университетов следует искать вовсе не в области организационных попыток человечества по оформлению накопленного им интеллектуального богатства. Причины были намного прозаичнее. Подобно сапожникам и медалам денег, студенты начали аналогичный процесс самоорганизации в целях защиты собственных интересов: будь то вопросы арендной платы, организации похорон умерших сокурсников [12, с. 18] или взаимная оборона от грабежей и насилия [10, с. 15].

Проблема коллективной или, точнее, корпоративной безопасности была одной из важнейших. Далеко не случайно в этой связи наиболее активными стали иностранные студенты, приехавшие для обучения в Болонью. Как замечает Хайд, "первый студенческий университет поэтому был университетом, состоящим из иностранных студентов" [12, с. 18]. Подтверждением того, насколько непростой была задача обеспечения безопасности, может служить факт непосредственного участия императора Фридриха Барбароссы в юридическом оформлении Болонской школы права. В 1155 году во время своего пребывания в Италии Барбаросса встретился со студентами и преподавателями школы права, которые умоляли его встать на защиту иностранных студентов, приехавших для изучения юриспруденции. Барбаросса немедленно издал документ, по которому профессора гражданского права и их студенты получали гарантию беспрепятственного передвижения и безопасного проживания в местах обучения. Любому, посягнувшему на имущество иностранного студента или профессора, грозил штраф, в 4 раза превышающий размер нанесенного ущерба [14, с. 78, 79].

Сходные проблемы беспокоили и университетское сообщество в Оксфорде. Когда в 1209 году горожане, с предельной нелюбовью относящиеся к оксфордцам, устроили самосуд, повесив двух (по другим сведениям, трех) членов гильдии, гильдия отреагировала на это прекращением занятий и практически в полном составе переехала в Кембридж, Рединг и ряд других, менее воинственных мест [15, с. 41, 42]². Интересно, что вопрос о *справедливости* конкретных актов насилия или судебных мер, Предпринятых со стороны горожан по отношению к университетам, не возникал. Первостепенной была проблема юридического статуса университетской публики, ее места в сложившейся социально-политической и правовой иерархии средневекового общества, иными словами - проблема *неподсудности* университета общегражданским

Университет в Париже создавался иначе. В отличие от Болоньи центром притяжения здесь стали не студенты, а преподаватели. Крупные церковные школы привлекали потенциальных студентов разнообразием предметов. В то же время либеральная политика парижских городских властей по выдаче лицензий на право обучения и почти полное отсутствие контроля за содержанием обучения со стороны властей религиозных сделали Париж одним из наиболее интересных мест для средне-

² К сходной мере прибегли в 1281 году и члены "университета г. Парижа". Но в отличие от своих коллег по цеху из Оксфорда, они не стали покидать город, а прекратили занятия и заявили королю, что не приступят к своим обязанностям до тех пор, пока Не получат полнейших гарантий соблюдения всех привилегий и прав, дарованных их гильдии (см. [16, с. 105]).

вековых преподавателей. Существовала и еще одна немаловажная причина, благодаря которой Париж довольно быстро превратился в крупнейший образовательный центр Европы. Как замечает Ферулло, присутствие в городе короля и его двора служило мощным магнитом, притягивающим в Париж многочисленных исследователей и студентов. "Без королевской поддержки и одобрения Парижу никогда бы не удалось стать одним из крупнейших центров просвещения" [11, с. 30].

О тесной взаимосвязи университетов и королевской власти речь пойдет чуть ниже, пока лишь замечу одно: за многочисленные привилегии, дарованные двором, парижским школам, естественно, приходилось платить. Платить преимущественно в форме идеологического обеспечения правящего режима. Риторика политических теоретиков того времени поражает *универсальностью* - в данном случае в буквальном смысле этого слова - своих приемов. В начале XIII века современникам Филиппа Августа Париж виделся очередным Римом, продолжающим поступательное развитие человечества, начатое в Египте и Греции. Преемственность власти (*translatio imperii*), таким образом, увязывалась с преемственностью познания (*translatio studii*) [17, с. 72, 73].

К концу XIII века оформился и характер взаимоотношений между университетами, светской и духовной властями. Общепринятой являлась практика, при которой звание "*studium generale*" могло быть присвоено институту изначально только папой Римским, а позже - императором Священной Римской империи, королем или местными городскими властями [7, с. 3]. О роли властей в деле формирования университетской структуры говорит и еще один факт. Высшая цель любого "*studium generale*" - получение *ius ubique docendi*, представляющей собой своего рода "лицензию" на повсеместное признание присваиваемых данной школой степеней без какой-либо дополнительной проверки и переэкзаменовки на "местах", могла быть дарована лишь папой или императором [10, с. 17].

Стремление заполучить подобный статус, как уже отмечалось выше, не имело ничего общего с идеей повсеместного и неограниченного распространения знаний. Как говорит К. Лоренс, речь шла не об *академическом* статусе, а о статусе *социальном*. Признание со стороны папы или императора означало установление соответствующей системы патронажа, протектората, обеспечивающего выживание [19, с. 114]. "Именно папе, - пишет историк Ч. Молле, - обязан Парижский университет первым признанием своего независимого существования и той поддержкой, благодаря которой, собственно, оформились и его привилегии, и его независимость. Папскому легату и власти, олицетворенной им, обязан Оксфорд своей ранней хартией и становлением того абсолютного иммунитета, который превратил сообщество учителей в высшее сообщество, существовавшее когда-либо в рамках городских стен" [7, с. 25].

История Оксфорда предельно четко демонстрирует взаимосвязь университета с властью имущими на самой ранней стадии возникновения этого учебного заведения. Само перерастание многочисленных английских монастырских и церковных школ в "*studium generale*", состоявшееся около 1167 года, стало результатом конфликта между английской светской (Генрих II) и религиозной (архиепископ Т. Беккет) властями. Стремясь ограничить поддержку Беккета со стороны английского духовенства, Генрих II издал в 1167 году ординанс, согласно которому все поездки английских духовных лиц на континент и с континента могли быть осуществлены лишь с разрешения главы государства. Более того, по тому же ординансу, все, кто имел земельные пожалования в Англии и желал эти пожалования сохранить, были обязаны вернуться на остров в течение трех месяцев. Примерно в это же время французский король Луи VII, давший приют опальному Беккету, издал эдикт, по которому все иностранные студенты должны были покинуть Францию. Поскольку большинство английского духовенства, пребывавшего во Франции в то время, были либо учителями, либо студентами Парижского университета, постольку результатом конфликтов стал массовый исход английских студентов и учителей из Франции [10, с. 21, 22]³. Так

³ Подробный разбор данной "миграционной" версии происхождения см. [19, с. 13-22, 331-336}.

Оксфорд, а позднее и Кембридж, стали плодами "миграции" университетского сообщества, пытавшегося найти надежное убежище в средневековой Англии⁴.

Выбор Оксфорда в качестве конечной цели этого исхода тоже не был случайностью. В течение долгого времени Оксфорд был известен как одно из любимых мест отдыха короля⁵. Собственно поэтому "ученое сообщество, осевшее в Оксфорде, могло резонно ожидать гарантий личной безопасности от монарха, известного не только своим покровительством знаниям, но и крайней заинтересованностью в использовании всех преимуществ наличия интеллектуалов как на своей территории, так и на своей стороне" [10, с. 21,22].

Пользуясь подобным покровительством, Оксфорд быстро добился юридического иммунитета. Сначала — по отношению к местным властям. В 1231 году канцлер университета получил право использовать собственные тюрьмы для наказания провинившихся духовных лиц (студентов). А в 1244 году по хартии, дарованной университету Генрихом III, при котором отношения между университетом и монархом, как отмечает Лоренс, достигли наибольшей степени "близости" [18, с. 125], Оксфорд приобрел такие юридические полномочия, которые не могли быть оспорены и/или отменены ни папскими легатами, ни светскими судьями [15, с. 76]. С 1248 года глава города и городской судья должны были при вступлении в должность присягать на уважение обычаев и свобод университета. В 1275 году в результате очередных конфликтов между городом и университетом канцлер и студенческие общесития были освобождены от целого ряда гражданских повинностей [10, с. 30].

Другой естественной целью политической борьбы Оксфорда стало освобождение от церковной зависимости. Следуя давней традиции конфликтных отношений между Оксфордом и церковью, в начале XIV века епископ Далдербай выступил с протестом против политики "заговоров и захватов" со стороны университета. Препятствуя конфирмации очередного канцлера, он заявил, что делом научного сообщества является лишь *номинация* кандидатуры, ее же *назначение* - прерогатива епископа. Однако в 1322 году университет заявил о своем праве смещать назначенного канцлера и самостоятельно избирать нового. Епископ в итоге был вынужден согласиться. В результате установилось определенное равновесие сил, выразившееся в тщательно разработанном ритуале. При необходимости конфирмации на должность нового канцлера инициатива исходила от самого епископа, для которого "делом чести" было узнать, почему вновь избранный канцлер не получил духовного одобрения. Как исправление сложившейся ситуации и в виде "особой милости" конфирмация на должность совершалась. К 1367 году и эта половинчатая преграда к автономии исчезла. После ряда конфликтов с епископатом по поводу конфирмации очередного канцлера, Оксфорд, по решению папы Урбана V, был освобожден от подобного рода процедуры. Законное избрание канцлера регентским советом было признано достаточным [7, с. 167]. В результате длительного спора между университетом и церковью институт канцлера превратился в уникальный социально-политический, юридический и религиозный феномен. В рамках университетских стен канцлер в своем лице объединял функции

⁴ В английской историографии естественно существует и "автохтонная" версия возникновения старейшего английского университета. Эта традиция, акцентирующая роль постепенного перерастания церковных школ в полномасштабный университет при активном участии правительства, однако, не в состоянии объяснить, почему именно после 1167-1168 годов Оксфорд начал период своего стремительного роста. В качестве классического примера данной трактовки см. полемику Г. Рашдалла с А.Ф. Личем [20, с. 331—333]; более современным примером может служить уже упоминавшаяся многотомная история Оксфорда под редакцией Дж. Катто [21].

⁵ Проблема выбора месторасположения университетов еще ждет своего исследователя. Пока лишь можно сказать одно - близость университетов к власти являлась далеко не последним фактором. Характерно, что нередко инициатива при определении места исходила от самих властей. Например, когда в начале XIX века в Пруссии встал вопрос об открытии Берлинского университета, ему был отведен королевский дворец, построенный Фридрихом Великим для своего брата принца Генриха. Академию наук в свою очередь разместили в королевских конюшнях (см. [22, с. 188]).

высшего законодателя, верховного судьи, главного исполнителя и высочайшего духовного лица. Подобного рода привилегий, дарованных властями, не имел ни один средневековый институт [15, с. 70].

Следующим объектом политической экспансии университетов выступили сами светские власти. Ярким подтверждением того, что университеты в той же Англии являлись помимо всего прочего институтом политическим, стал факт дарования им в 1603 году Джеймсом I права иметь своих собственных представителей в парламенте. Университеты пользовались им почти 350 лет [10, с. 39]. Существовала и более прямая связь. Как замечает историк Р. Саймондс, Оксфордский университет и его колледжи "считали своим долгом... воспитание достойной смены для государственной и церковной службы" [23, с. 3]. Начиная с Эдуарда I, королевская власть постоянно использовала помощь университетских специалистов в таких делах, как подготовка документов, защита королевских интересов в папской курии, осуществление "черновой" работы посольств, взаимодействие с парламентом [18, с. 149]⁶.

Таким образом, история организации университетов достаточно ясно свидетельствует об одном: помимо выполнения своих профессиональных, функциональных задач, университеты изначально являлись объединениями, призванными защищать и выражать интересы своих членов. В организационном плане университеты были далеки от того, чтобы играть роль институтов, не заинтересованных в политических событиях: как потому, что само *знание* имеет четко окрашенную политическую природу и пронизано властными отношениями, так и потому, что его *носители* не менее тесно связаны нитями зависимости с институтами власти. Извечная мечта греческих мыслителей о философах, управляющих государством, приобрела несколько иную форму - стала мечтой об управлении интеллектуальными процессами, при помощи которых государство осуществляет контроль над своими подданными. Политический потенциал этой идеи, безусловно, не остался без внимания властей. Посмотрим, как она реализовывалась в относительно недавнем прошлом.

Университет как механизм политического отбора

Традиционно функции университетов призваны соответствовать трем основным задачам: 1) осуществлению фундаментальных академических исследований (творческая); 2) профессиональной подготовке специалистов (педагогико-прикладная); 3) распределению знаний среди населения (общеобразовательная).

Однако комбинация этих функций исторически не всегда была постоянной, и ориентация университетов Северной Америки, например, была первоначально в основном учительской, обучающей, теснейшим образом связанной с церковью и обеспечением условий ее деятельности⁷. Первые исследовательские центры в США появились преимущественно за пределами университетов, которые продолжали сохранять свою учительскую направленность вплоть до последней четверти XIX века [25, с. 11, 12]. Подобная академическая "несовместимость" образовательных структур, базирующихся на различных принципах "производства" знания, вряд ли является исключительно американской спецификой.

Деление школ на профессиональные и общеобразовательные известно давно и призвано соответствовать потребностям воспроизводства рабочей силы и интеллектуальной элиты. Деление школ на педагогические и научные обусловлено преимущественно политическими соображениями. История системы высшего образования Японии наглядно подтверждает данный тезис.

Формирование системы высшего образования в Японии было связано с общей направленностью периода правительственных реформ, получившего название "эпоха

⁶О роли Оксфорда, например в обеспечении колониальной политики Великобритании профессиональными кадрами см. [23]. Подробнее о взаимозаинтересованном характере отношений между монархией и Оксфордом в средние века см. [24].

⁷Подробнее об этом см. [2].

Мэйдзи". Само существование высшей школы вызвано необходимостью рационально объяснить и определить перспективы преобразования. Это, в свою очередь, требовало предоставления исследователям максимальной творческой свободы. Вместе с тем существовало четкое понимание того, что "если бы знания были переданы народу в той же форме, в которой они представлены в университете, народ мог бы прийти к "радикальным" идеям" [26, с. 190].

На практике это осознание привело к резкому социальному разграничению образовательных функций, в основе которого лежали политические мотивы. А. Мори, создатель японской высшей школы, отмечал, например, что образовательная структура, начиная с ее нижних сегментов и включая педагогические колледжи, призвана "помочь людям быть лояльными по отношению к государству", учитель при этом должен быть "скорее передатчиком знаний, чем искателем (seeker) истины" (см. [25, с. 11, 12]). В отличие от педагогических колледжей университетам как центрам инноваций должна "быть дозволена достаточная свобода в проведении исследований, обеспечивающих академический прогресс" [25, с. 11]. Но в политических целях эти институты должны быть в максимально возможной степени физически изолированы от контактов с населением, и им не позволялась подготовка учителей для остальной образовательной системы⁸. Объединение этих двух элементов, по мысли Мори, должно было обеспечить в итоге "лояльную поддержку народа монарху", с одной стороны, и "развитие интеллектуального лидерства, необходимого для успешного превращения Японии в современное государство и потенциальную мировую державу" [26, с. 188] - с другой.

Образовательная система, таким образом, становилась тонко сбалансированным механизмом политической селекции, при помощи которого шло пополнение правящей элиты. "Вовлекая талантливых личностей... во властные структуры, этот социальный механизм обеспечивал тем самым как стабилизацию социального порядка, так и максимальную мобильность внутри этого порядка" [26, с. 188]. В отличие от европейских высших школ японская система высшего образования была не просто призвана удовлетворять возникающие правительственные потребности, но и сама являлась частью этого правительственного механизма. Как отмечает группа японских исследователей, "университет в Японии возник не спонтанно: правительство сознательно встраивало этот институт в существующие отечественные юридические рамки" [28, с. 9]⁹.

Закономерен и другой аспект подобного рода "тщательного встраивания" университета в государственную структуру. Став "фабрикой" по производству правительственной бюрократии и тем самым доведя до логического конца изначальное функциональное назначение высшей школы, университеты Японии не могли не утратить при этом иной своей функции - функции независимой профессиональной экспертизы. Показательно, например, что в 1960-х годах, ставших периодом максимального роста образовательной и научной деятельности на Западе, высшая школа Японии демонстрировала устойчивую тенденцию снижения объемов исследовательских работ: к концу 60-х годов в аспирантуре Японии обучалось лишь 3% выпускников¹⁰. Сходная тенденция в отношении исследований в университетах сохранялась и на протяжении

⁸ Аналогичный пример, правда, противоположной направленности, можно найти и в недавней истории Китая. В первой половине 1977 года из системы Академии наук Китая произошло выделение Отделения философии и общественных наук и преобразование его в Академию общественных наук, что объяснялось "кардинальными различиями" стоящих перед этими академиями задач [27, с. 11].

⁹ О том, что подобная практика образовательной сегрегации существует и поныне, свидетельствуют недавние комментарии японского исследователя А. Аримото: "Изначально преимущественным предназначением университетов в Японии являлось просвещение и образование элит; функция массового образования была возложена на плечи технических институтов... Сегодня это же распределение ролей претворяется в жизнь при помощи национальных и частных университетов соответственно..." [29, с. 200].

¹⁰ Для сравнения: в то же время в Англии в аспирантуре обучалось до 20% студентов, в США - 14% [30, с. 18].

двух последующих декад. В 1989 году количество аспирантов возросло до 4,1% [31, с. 381].

Данное положение японских университетов, однако, абсолютно логично с точки зрения процесса формирования элит. Подобно академиям общественных наук, существовавшим некогда при центральных комитетах компартий разного уровня, государственные университеты Японии обеспечивают преемственность различных поколений элит. В Японии это достигается посредством сращивания так называемых университетских клик с промышленной и финансовой элитами¹¹. Эта система связей между выпускниками ведущих вузов, по мнению японского исследователя Ч. Накане, выполняет ту же функцию монополизации доступа к ресурсам, что и система каст в Индии [33, с. 112]. Ежегодно ведущие японские корпорации принимают на работу установленное число выпускников ведущих государственных вузов; сходная ситуация складывается и в правительственной сфере, где продвижение по служебной лестнице выходцев из престижных государственных университетов идет гораздо быстрее, чем обычно [34, с. 125-129]. В процессе этого "отбора кадров", по данным исследователя образования в Японии Охе, "промышленные или правительственные организации не используют... критерий образования... Они отбирают людей, доказавших свою принадлежность к обществу" [35, с. 10]. Иными словами, в современной Японии, как и в Болонье средних веков, важно не само знание, важен его носитель. Важен не университет как таковой, а воспроизводимые им модели социального поведения.

Эффективность такого образования измеряется его способностью имплантировать то, что Д. Рисмен называл морально-психологическим "гироскопом", стабилизирующим и ограничивающим спектр возможных реакций индивида на разного рода социальные ситуации [36, с. 5]. Функциональная задача системы образования в таком случае сводится к воспроизводству и обеспечению неподвижности социальных отношений и социальной структуры, что с неизбежностью определяет и динамику общества в целом.

Университет как форма демократической практики

Выше было показано, как именно политические режимы, рассматривающие *стабильность* управляемого сообщества в качестве приоритета, формируют и соответствующую образовательную структуру, воспроизводящую сложившийся социальный порядок. Что происходит в том случае, если в качестве приоритета выступает *мобильность*? Каким образом это отражается в образовательной сфере? И как связано с типом политического строя?

Когда-то Дж. Дьюи в работе "Демократия и образование" выделял два элемента, типичных для демократических режимов:

- рост числа и вариантов пересечения общих интересов, ведущий к осознанию взаимного интереса как фактора социального контроля;
- свободное взаимодействие социальных групп, социальная вариативность которых с неизбежностью ведет к изменению и постоянной переоценке социальных привычек [37, с. 100].

В итоге образование - и, более широко, культура - у Дьюи начинает выступать как "возможность расширить и уточнить границы индивидуального понимания" [37, с. 144]. Обучение, таким образом, трактуется как *расширение контекста* [37, с. 144]. Иными словами, демократия как форма организации социальной жизни базируется на плюрализме интересов и опыта, и ее образовательные институты не могут не отражать этот фундаментальный факт.

Каким образом это происходит? Прежде всего, акцент на разнообразии интересов и ценностей немислим в рамках властного определения и предпочтения тех или иных систем знания, методов обучения, объектов исследования и т.д. Примат разнообразия как итоговой цели требует снятия ограничений для возможных комбинаций и создания новых структур. Это реально лишь при условии деавторитаризации имеющихся схем и

¹¹ Обзор роли "университетских клик" в формировании карьеры см. [32, с. 101,102].

парадигм мышления, при условии формирования того рода *критики-как-смещения* и *критики-как-смешивания*, о котором говорил Р. Барт. Критики не как отрицания, но как способа "обыгрывания", смещения (элементов) стилей и конфигураций.

Отсюда закономерно следующее определение роли университета: "Университет выполнил свою задачу... если в соответствии со своей ролью в многообразном и сложном обществе он научил сомневаться, сомневаться в том, что... кажется очевидным" [38, с. 29]. Роль университета в данной схеме развития трансформируется. Из института социализации, обеспечивающего - в лучшем случае - процесс интериоризации сложившейся в обществе системы ценностей, он превращается в "агента социальных изменений", представляющего собой "среду институционализованной двусмысленности" [39, с. 53], неясности, собственно в рамках которой только и возможны новации.

Эта роль "агента социальных изменений" предполагает и несколько иную функциональную местоположенность университета. Не случайно подобного рода подход типичен для американской теории образования. Он отражает специфику, которую приобрели в Америке заимствованные из Европы институты. Лишенные соответствующего социального, культурного и политического окружения, они были вынуждены трансформироваться, когда начали выполнять несвойственные им ранее функции. Б. Тернер, например, отмечает, что основной задачей американских университетов является преимущественно "производство образованных граждан", нежели воспроизводство культурного капитала доминирующего класса [40, с. 7].

Подобный подход, направленный на формирование у индивида способности принимать самостоятельное решение в постоянно меняющейся ситуации, проявляется на всех уровнях образовательных институтов. В результате "педагогическая", "информационная" функция преподавателя и образовательного института теряет свою значимость. Вместо нее упор делается на исследовательские качества преподавателя. Примером подобной трансформации может служить движение "педагогов-исследователей", получившее особую популярность в США и Канаде (см., например [41, с. 103]).

Однако, выводя за скобки проблематику властного компонента образовательного процесса, теоретики уходят от ответа на вопросы о качестве образования, об образовательном минимуме, необходимом для политика, а в конце концов, о демократическом, выравнивающем эффекте самой образовательной системы. В таком случае важным вновь становится не столько характер знания, сколько способы его использования, не столько уровень интеллектуальной подготовленности индивида, сколько его персональные качества. Судя по всему, нынешний *университет* все больше и больше напоминает средневековый *universitas*. Говоря иначе, сообщество преподавателей и студентов.

Сформулирую основные выводы. Многочисленные примеры развития национальных систем высшего образования с поражающей методичностью демонстрируют одну и ту же закономерность. Организационное строение институтов, призванных по определению быть аполитичными, едва ли не зеркальным образом воспроизводит структуру сложившихся институтов власти. Не только потому, что высшая школа является одним из механизмов социального воспроизводства, а следовательно, и распределения (властных) ресурсов. И не только потому, что люди, занятые в институтах обоого типа, как правило, не испытывают никаких сложностей в процессе межструктурной миграции. Иными словами, дело не в структуре институтов и не в том, кто эти структуры "одушевляет". Знание и власть имеют и родовую близость, обусловленную тем, что оба они являются средствами установления тотального контроля над членами общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Veblen T.* The Higher Learning in America. New Brunswick, 1993.
2. *Mitchell T.* Border crossing: Organizational boundaries and challenges to the American professoriate // *Daedalus*. Fall 1997.

3. *Ladd E., Lipset S.M.* Academics, Politics and the 1972 Elections. Washington, 1972.
4. *New Statement and Society*, 1992. 2 October.
5. *Щетинина Г.* Университеты в России и устав 1884 г. М., 1976.
6. *Ушакин С.* Функциональная интеллигентность // *Полис*. 1998. № 1.
7. *Mallet C.E.* A History of the University of Oxford. London, 1924. Vol. 1.
8. Современный словарь иностранных слов. М., 1987.
9. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М., 1991.
10. *Dent H.* University in Transition. London, 1961.
11. *Feruollo St.* Parisius-Paradisius: the City, its School and the Origins of the University of Paris // *The University and the City: from Medieval Origins to the Present* / *Bender T.* (ed.). New York, 1986.
12. *Hyde J.K.* Universities and Cities in Medieval Italy // *The University and the City: from Medieval Origins to the Present* / *Bender T.* (ed.). New York, 1986.
13. *Maiery A.* University Training in Medieval Europe. Leiden, 1994.
14. *A History of the University in Europe* / *Symoens H.R.* (ed.). Cambridge, 1992. Vol. 1.
15. *Hackett M.B.* The University as a Corporate Body // *The History of the University of Oxford* / *Catto J.* (ed.). Oxford, 1984. Vol. 1.
16. *University, Records and Life in the Middle⁴ Ages* / *Thorndike L.* (ed.). New York, 1971.
17. *Baldwin J.W.* Masters, Princes and Merchants: the Social Views of Peter the Chanter and his Circle. Princeton, 1970.
18. *Lawrence C.H.* The University in State and Church // *The History of the University of Oxford* / *Catto* (ed.). Oxford, 1984. Vol. 1.
19. *Rashdall H.* The University in Europe in the Middle Ages. Oxford, 1936. Vol. 3.
20. *Leach A.F.* Letter to Oxford Magazine // *Rashdall H.* The University in Europe in the Middle Ages. Oxford, 1936. Vol. 3.
21. *The History of the University of Oxford. Vol. 1* / *Catto J.* (ed.). Oxford, 1984.
22. *McClelland Ch.E.* To Live for Science: Ideals and Realities at the University of Berlin // *The University and the City: from Medieval Origins to the Present* / *Bender* (ed.). New York, 1986.
23. *Symonds R.* Oxford and Empire. Oxford, 1991.
24. *Lytle G.F.* Patronage Patterns and Oxford College c 1300 - c. 1530 // *The University and Society. Vol. 1* / *Stone L.* (ed.). London, 1975.
25. *Ladd E., Lipset S.M.* The Divided Academy. New York, 1975.
26. *Nagao M.* Higher Education in Japan: its Take-off and Crash. Tokyo, 1978.
27. Очерки развития науки в КНР. М., 1989.
28. Higher Education and the Student Problems in Japan. Tokyo, 1972.
29. *Arimoto A.* Market and Higher Education in Japan // *Higher Education Policy*. 1997. Vol. 10. №3/4.
30. Высшая школа Японии и ее реформы в 70-е гг. М., 1975.
31. *The Encyclopedia of Higher Education. Vol. 1* / *Clark B., Neave G.* (eds.). Oxford, 1992.
32. *Mouer R., Sugimoto Y.* Images of Japanese Society: a Study of the Structure of Social Reality. London, 1987.
33. *Nakane C.* Japanese Society. Berkeley, 1970.
34. *Academic Power: Patterns and Authority in Seven National Systems of Higher Education.* New York, 1975.
35. Lesson of a lifetime // *Japan Update*. 1987. Autumn.
36. *Riesman D.* Faces in the Crowds Individual Studies in Character and Politics. New Haven, 1952.
37. *Dewey J.* Democracy and Education. New York, 1916.
38. *Sharp S.* The University and Revolution: a Question of Relevance // *The University and Revolution* / *Weaver G.K.* (ed.). New Jersey, 1969.
39. *Martin W.* Education as Intervention // *Educational Records*. 1969. Winter.
40. *Turner B.* Talcott Parsons, Universalism and Educational Revolution: Democracy Versus Professionalism // *The British Journal of Sociology*. 1993. March. Vol. 44. № 1.
41. *Carson T.* Remembering Forward: Reflections on Education for Peace // *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text* / *Pinar W., Reynolds W.N.* (eds.). New York-London, 1992.