

литературное

НОВОЕ

обозрение

Журнал "Новое литературное обозрение" входит в перечень рецензируемых научных изданий Всероссийской аттестационной комиссии и в коллекцию "Arts & Humanities" международной базы данных "Web of Science"

ООО Редакция журнала "Новое литературное обозрение"

Адрес редакции: 123104, Москва, Тверской бульвар 13, стр. 1
тел./ факс: +7 495 229 91 03. e-mail: real@nlo.magazine.ru
Интернет: <http://www.nlobooks.ru>

Склад в С.-Петербурге: тел.: +7 812 579 50 04; +7 812 275 05 21
e-mail: nlo-spb@yandex.ru
www.nlobooks.ru

Корректор О. Косова

Лицензия на издательскую деятельность: серия ЛР № 061083 от 6 мая 1997 г.
Формат 70×100 1/16, печать офсетная. Уч.-изд. л. 28, тираж 2000 экз. Заказ № К-5910.
Отпечатано в АО «ИПК «Чувашия», 428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 13

ISSN 0869-6365

Содержание № 138 [2'2016]

НОВАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПОЭЗИЯ

7 Дина Гатина. Фимбулвинтер

СМЫСЛЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

13 Петр Сафронов. От составителя

16 Роман Абрамов, Иван Груздев, Евгений Терентьев.
Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире:
международный и российский контексты

33 Петр Сафронов. Ослица Валаама: Академические работники
между профессионализмом и депрофессионализацией

43 Максим Дёмин. Университеты на рынке: Академический
капитализм как вызов и как окно возможностей

Университеты на рынке:

АКАДЕМИЧЕСКИЙ КАПИТАЛИЗМ КАК ВЫЗОВ И КАК ОКНО ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Maxim Demin

Universities on the Market: Academic Capitalism as Challenge and Window of Opportunity

Максим Дёмин (НИУ ВШЭ; доцент департамента социологии Санкт-Петербургской школы гуманитарных и социальных наук; кандидат философских наук) mdemin@hse.ru.

Maxim Demin (HSE; associate professor, Department of Sociology, St. Petersburg School of Social Sciences and Humanities; PhD) mdemin@hse.ru.

Ключевые слова: академическая свобода, университетская автономия, предпринимательский университет

Key words: academic freedom, university autonomy, entrepreneurial university

УДК: 378.4+37.07

UDC: 378.4+37.07

Современный университет и вместе с ним академические профессии стоят перед новыми вызовами: во-первых, усложнение рынков труда и глобализация подрывают структуру академических профессий, во-вторых, удорожание университетских исследований ставит под вопрос автономию университета. Интернационализация рынка академического труда способствует переосмыслению конструкции академических профессий, исторически ориентированных на национальные (региональные) контексты. Университет становится слишком дорогим для государства и / или учащихся. Один из способов сохранить автономию университета — предложить обществу, государству и бизнесу широкий спектр услуг. В статье затрагиваются следующие вопросы: может ли бюрократическое (само)управление эффективно администрировать разрастающееся тело университета? Или часть университетской автономии необходимо передать наемным управляющим? Сможет ли «мягкий менеджериализм» при помощи экономических инструментов раскрыть возможности университета для общества и стать новой защитой университетской автономии?

The modern university, and with it the academic profession itself, are facing new challenges: first, the increasing complexity of labor markets and globalization are undermining the structure of the academic profession, and secondly, the rise in cost of university research calls into question the autonomy of the university. The internationalization of the academic labor market encourages rethinking the structure of academic professions that have historically been focused on national (regional) contexts. The university is too expensive for the state and/or for students. One way to keep the autonomy of the university is to offer society, the state and businesses a wide range of services. Demin seeks to answer the following questions: can bureaucratic (self-)management effectively regulate the growing body of the university? Is it necessary to relinquish part of the university's autonomy to a hired manager? Can "soft managerialism," using economic instruments to reveal the possibilities of the university to society, become a new defense of university autonomy?

Введение

В начале XIX века университеты переживали кризис. Если в 1789 году на территории Западной Европы насчитывалось 143 университета, то к 1815-му их осталось только 83. Во Франции были ликвидированы 24 университета, а еще 12 трансформированы в специальные высшие учебные заведения. Из 34 немецких университетов осталось только 18, в Испании число университетов сокра-

тилось до 10 [Rüegg 2004: 17; Андреев 2009: 331–350]. При наличии академий наук, где ученые могли сосредоточиться на исследованиях, за университетами, казалось, можно было бы оставить только одну функцию — преподавание. Однако активное становление национальных образовательных систем переформатировало уходящую корнями в Средневековье идею университета. Как известно, идея университетской реформы, которая в той или иной форме осуществлялась многими странами на разных континентах, была выдвинута в 1810 году Вильгельмом Гумбольдтом [Schwings 2001]. Именно он предложил положить в основу нового университета в Берлине принцип единства свободного преподавания и исследования. Политической подоплекой этой идеи служило то, что государство брало на себя заботу о бескорыстном научном поиске, плодами которого могли бы пользоваться все его граждане. Последующие два столетия организации, которые совмещали преподавание и исследование, показали институциональную эффективность, став для многих стран важным центром воспроизводства элит, модернизации общества и интеллектуальных инноваций.

Несмотря на претензию постигать универсальное знание, университеты существенно укоренены в локальных и национальных контекстах. Глобализация современной экономики, а также новые масштабы индустрии образования и исследования бросают новые вызовы университету как специфической институциональной организации. Университет стал слишком дорогим для государства, чтобы в необходимом объеме реализовывать его потребности. Новые экономические возможности, открывающиеся перед индустрией образования, делают университет крайне зависимым от внешней конъюнктуры. В то же время университет становится настолько важным игроком в экономической жизни государства, что, кажется, стены башни из слоновой кости превращаются в руины, оставляя их обитателей без защиты от глобальных финансовых ветров.

Современные университеты, вынужденные диверсифицировать доходы, внедряют новые формы администрирования, заимствованные из управления бизнесом. А сами представители академических профессий вынуждены менять стилистику своего поведения, адаптируясь к новым требованиям коммерциализации деятельности университета.

Здесь я постараюсь показать, во-первых, что так называемый «мягкий менеджериализм» не только совместим с академическими свободами, но и, более того, может способствовать их укреплению в тех системах образования, в которых эти свободы были ограничены бюрократическим регулированием. Во-вторых, что современные вызовы способствуют скорее развитию академических профессий, чем их деформации и размыванию. Они даже могут быть драйвером обновления в тех академических системах, в которых ослаблены функции саморегуляции, а их экспертный авторитет поставлен государством и обществом под сомнение.

Организационная автономия, профессиональная саморегуляция и академические свободы

Профессия сравнительно поздно стала объектом исследовательского интереса, причем довольно быстро стремление выявить сущностные характеристики и признаки профессионализма сменилось критикой этого социального явления. В 1960–1970-е годы профессии стали рассматриваться как монополистические

группы, действующие не в общественных, а в собственных интересах [Larson 1977]. Современный ракурс исследований профессий в социальных науках сместился на структурное и культурное изучение институционализации экспертизы [Abbott 1988]. Признание значимости культурного контекста становления профессий спровоцировало специализированные исследования развития профессиональных сообществ в отдельных государствах и регионах [Perkin 1989; Cocks, Jarausch 1990; Kimball 1996].

В социологии профессий под профессией принято понимать интеллектуальную деятельность, предполагающую специальное систематическое образование и полную занятость. Кроме того, исследователи выделяют еще ряд критериев, определяющих специфику профессии. Среди них можно назвать монополию на предоставление услуг и функции саморегуляции. Можно дать два определения академическим профессиям — широкое и узкое. Если широко понимать академические профессии, то к ним можно отнести всех людей, постоянно занятых исследовательской работой. В узком значении термина под академическими профессиями понимаются лишь те, в которых исследовательская деятельность совмещается с преподаванием своего знания. Именно в таком узком смысле принято в современной исследовательской литературе рассматривать современное состояние академических профессий [Clark 1987; Altbach 2000; Teichler, Arimoto, Cummings 2013]. Это определение, таким образом, изолирует «чистых» исследователей, работающих, например, только в научных лабораториях или академиях наук, если там не ведется преподавание. В то же время существование «образовательных университетов», т.е. учреждений, где основной упор сделан на преподавание, а проведение научных исследований не предполагается, может рассматриваться как симптом ослабления или размывания норм академического профессионализма. Таким образом, принятое в современной литературе узкое определение академических профессий подразумевает фокус только на тех учреждениях, в которых помимо преподавания ведется активная исследовательская работа.

Поскольку понятие академических профессий является нормативным, ситуативные исследования играют в данном случае важную роль, так как учитывают все разнообразие конструирования профессиональных сообществ в высшем образовании в разных национальных и региональных контекстах. Для задач нашей статьи оказывается важным очертить поле взаимоотношений между профессиональной автономией, академической свободой и государством, которые на протяжении двухвековой истории академических профессий играли разные роли в их развитии. Пользуясь несколькими историческими примерами, я покажу разницу между: 1) организационной автономией университета, т.е. возможностью советуемому органу университета самостоятельно принимать решения о собственных целях и программах развития; 2) профессиональной саморегуляцией, т.е. правом на присуждение степеней, способностью отстаивать общие интересы, исходя из принадлежности к профессии, а не к конкретным учреждениям; 3) академической свободой, прежде всего свободой преподавания и исследования. К академическим свободам также, и не в последнюю очередь, относится отсутствие репрессивных или ограничивающих действий в отношении сотрудников университета, определяемых их идеологическими и религиозными убеждениями, гендерными, этническими и другими видами принадлежности.

Все академические профессии имеют национальную (региональную) специфику. Случаи с английскими, французскими и немецкими университетами показывают, что государство по-разному может влиять на развитие академических профессий.

К началу XIX века ученые Оксфордского и Кембриджского университетов, происходившие преимущественно из аристократических родов, не были зависимы от доходов от преподавания. Независимость членов «закрытых корпораций» от качества преподавания сказалась на образовательном процессе. Профессора университета не имели достаточной заинтересованности в совершенствовании образования, а скорее воспроизводили определенные модели поведения и поддерживали специфический образ жизни [Engel 1974].

Появлению альтернативных моделей академические профессии Франции и Германии оказались обязаны государству. Именно оно стало главным фактором возникновения академических профессий в континентальной Европе. Система высшего образования, созданная в наполеоновской Франции, разделила занятие наукой и обучение в университетах. Все преподаватели университета оказались государственными служащими, обязанность которых заключалась в преподавании по заранее установленным программам. Таким образом, академические профессионалы лишились любой автономии, а право пользоваться академическими свободами получили лишь элитарные исследовательские учреждения.

Систему, альтернативную французской, предложили прусские реформаторы, возглавляемые уже упоминавшимся Вильгельмом Гумбольдтом. Он решил проблему, от которой страдали английские университеты, а именно прописал карьерные ступени академических профессий. Главной новацией Гумбольдта стало лишение университетского сообщества самостоятельности в вопросе о назначении на должность профессора. Все преподаватели были разделены на две категории: приват-доценты, получающие плату за преподавание от студентов, и профессора, назначенные государственными чиновниками из числа приват-доцентов. Ученые этого ранга получали зарплату от правительства, а решение о принятии на эту должность обратной силы не имело. Должность профессора, в круг обязанностей которого входило управление исследованиями и научной политикой университета, понималась как венец карьеры ученого. Пример немецких университетов демонстрирует случай, когда часть организационной автономии университетов и часть функций профессиональной саморегуляции была передана государству, при этом академические профессионалы смогли пользоваться такими академическими свободами, как свобода преподавания и свобода исследования.

В отличие от организационной автономии университетов, развитие профессиональной саморегуляции оказывается тесно связанным с вменяемыми академическим профессионалам этическими предписаниями. Одним из первых случаев, когда предметом теоретического осмысления выступила этическая миссия академических профессий, стала программная речь Макса Вебера «Наука как призвание и профессия» (1918). В ней немецкий социолог утверждает интеллектуальную честность в качестве главного свойства академической профессии. Ученый может иметь политические пристрастия, но только как частное лицо. Входя в аудиторию, он исполняет свой профессиональный долг, поэтому должен излагать слушателям все имеющиеся точки зрения. Отказ от приоритета собственных интересов в пользу интересов профессии мо-

тивируется не принципами корпоративной солидарности, а самой природой научного поиска, заключающегося в производстве нейтрального знания. Трагические события в Германии 1930-х годов продемонстрировали, что этика академического профессионализма может быть легко демонтирована простыми политическими решениями.

В России, где научные институты не имели богатой средневековой традиции, организация профессии «сверху» играла ведущую роль. Государственные чиновники стремились стимулировать развитие отдельных научных областей, контролировать содержание образовательных программ. Такая организация академических профессий не способствовала развитию механизмов саморегулирования и добровольной консолидации академического сообщества. После революций существенное расширение доступа к высшему образованию сопровождалось не только жесткими идеологическими ограничениями свободы преподавания, но и последовательным отделением преподавания от исследовательской работы [Krementsov 1997].

Противоположные тенденции можно наблюдать на примере академических профессий Соединенных Штатов Америки. Рост академических профессий в Америке, начавшийся только с 1880-х годов, сопровождался активным развитием профессиональных объединений.

Профессиональная саморегуляция удачно соотнеслась с высокой степенью децентрализации американских университетов. Уже в 1915 году Американская ассоциация профессоров принимает «декларацию о принципах», описывающую базовые принципы академической свободы. Несмотря на давление на академические свободы в эпоху маккартизма, на протяжении всего XX века именно американское академическое сообщество пользовалось широкими академическими свободами, которые претерпели существенное уточнение за счет широкой юридической практики решения конфликтных случаев, описываемых в этическом реестре. В частности, это случаи нарушения прав на интеллектуальную собственность (прежде всего, некорректное заимствование), дискриминация и сексуальное домогательство [O'Neil 2011].

Приведенный исторический экскурс показывает, что успешное развитие науки или образования не всегда сочеталось с полным контролем академических профессионалов всеми центрами принятия решений, которые затрагивали их юрисдикцию. Границы и формы контроля деятельности академических профессионалов существенно менялись как во времени, так и от государства к государству. Анализируя новые тренды в управлении университетами и изменения контуров академических профессий, мы проследим, как они могут влиять на указанные выше параметры.

Академический капитализм и интернационализация образования

Нельзя сказать, что идея заработать на преподавании является какой-то свежей идеей второй половины XX века. Также можно утверждать, что вся история университетов тесно связана с циркуляцией людей и знания поверх языковых, региональных и национальных границ. В то же время в дискуссиях вокруг университетов последних тридцати лет активно обсуждаются именно эти два фактора развития университетов. Очевидно, что эти процессы имеют

существенные экономические, политические и социальные следствия, поэтому их обсуждение значимо как для общества и государства, так и для самих академических профессий. Для нас важно понять, что скрывается за описанием университетов в рыночных терминах, и специфицировать эти метафоры, которые указывают на столь широкие явления, что их смысл оказывается трудноразличимым.

Впервые термин «академический капитализм» появился в литературоведческом контексте. В книге «Академический капитализм и литературная ценность» литературовед Гарольд Фромм упрекал своих коллег в том, что они используют этот прием постмодернистской деконструкции для достижения меркантильных интересов [Fromm 1991] (см. подробнее: [Bullard 2007]). Эту негативную коннотацию понятие сохранило и в вышедшей спустя шесть лет книге Шейлы Слотер и Ларри Лесли «Академический капитализм: Политика, политики и предпринимательский университет» [Slaughter, Leslie 1997]. Они пришли к выводу, что начиная с 1970—1980-х годов рост глобальной экономики и неолиберальная политика привели к изменению природы академической работы в университетах таких стран, как Соединенные Штаты, Канада, Австралия и Англия. Авторы утверждали, что проводимая правительствами этих государств политика по перекладыванию части финансовой ответственности за благосостояние университетов на сами университеты вынудила академические профессии все глубже и глубже вступать в рыночные отношения. Описанный в исследовании процесс превращения национальных систем образования в индустрию, сосредоточившую большую часть финансового и человеческого капитала, вызывал обеспокоенность авторов. Исследование оказалось первым в целом ряду книг, с той или иной степенью остроты критикующих новое положение дел [Drahos, Braithwaite 2002; Bok 2004; Slaughter, Rhoades 2004; Weisbrod, Ballou, Asch 2008]. Использование экономических метафор, таких, как «коммерциализация», «коммодификация», «индустриализация», как правило, отсылало к идее несправедливого присвоения и распределения «доходов» от производства знания или подчеркивало «отчуждающий» характер того типа работы, который предлагает новая модель университета.

Основанием для такого рода критики, вероятно, является не только сама практика работы университетов, но и изменение представления об образовании как о специфическом экономическом благе (goods). Как отмечает Саймон Марджинсон, имеет место признание за высшим образованием свойств не только общего блага с его принципами неконкретности и неисключенности, но и частного блага, польза от которого достается непосредственно тому, кто его получил [Marginson 2007]. Более того, модель высшего образования как общего блага может быть подвергнута критике. Часто именно она служит основанием для социально ориентированных стран провозглашать необходимость предоставления гражданам бесплатного доступа к высшему образованию. Однако в реальности доступ к нему распределен среди населения неравномерно. Обеспеченные и привилегированные классы всегда имели больше возможностей обучать своих детей за счет государства, так как они могли дать им лучшую начальную подготовку.

Экономическая глобализация открыла для университетов с развитыми экономиками широкие возможности коммерциализации образования, в том числе благодаря обучению студентов из новых быстроразвивающихся регионов. Так, например, начиная с 1990 года австралийское правительство мо-

тивировало свои университеты ориентироваться на рынок международных студентов. К 2004 году в университетах Австралии обучалось 228 000 иностранных граждан, что составило четверть всех обучающихся в стране студентов, а доходы от них стали одной из главных статей национального экспорта [Meek 2007: 73].

Процесс глобализации экономики знания тесно связан с интернационализацией высшего образования. Однако термины «глобализация экономики знания» и «интернационализация высшего образования» не стоит рассматривать как синонимичные, поскольку они описывают разные процессы. Среди стратегий определения интернационализации высшего образования мы выделим две. Первая, предложенная Джейн Найт [Knight 2006], описывает внутренние изменения, происходящие с университетом. По мнению автора, при описании международного высшего образования нужно иметь в виду четыре аспекта: 1) деятельный аспект, включающий международный обмен студентами и преподавателями, обучение за рубежом, международные проекты по развитию; 2) компетентностный аспект, делающий акцент на развитии навыков, званий, мироощущений и ценностей; 3) этнический аспект, выражающийся в том, что сама «культура жизни кампуса способствует интернационализации», и, наконец, 4) процессуальный аспект, раскрывающий интеграцию преподавания в международную практику исследований и технического обслуживания этого процесса.

Другая стратегия понимания интернационализации высшего образования предполагает учет прежде всего политической и идеологической сторон этого феномена. По мнению представителей этого подхода, «интернационализация относится к конкретной политике и программам, принимаемым правительствами, научными системами и институтами и даже отдельными подразделениями, чтобы поддерживать студенческие или преподавательские обмены, поощрять совместные исследования за рубежом, создавать совместные программы обучения в других странах или множество других инициатив» [Altbach 2006: 123].

Оба подхода подчеркивают интенсивность происходящего в последнее время процесса интернационализации образования, масштаб его влияния на все сферы жизни. Несмотря на различия в описании этого процесса, общим в его восприятии становится уход от понимания интернационализации образования как прежде всего процесса идеологического. Сегодня главным становится понимание экономической прагматики образования. При этом сами процессы международной или межрегиональной интеграции в образовании, демонстрируя крайнее неравенство положений национальных систем, не могут быть сведены к единому тренду, например к постулированию доминирующего влияния американской системы образования. Несмотря на то что именно ведущие американские университеты предстают в качестве «золотого стандарта», а академическая система США является лидером по количеству публикаций, патентов и индексов цитирования [Финкельштейн, Иглесиас 2013], свести всю интернационализацию высшего образования к американизации нельзя. Сама интеграция образовательных систем различных регионов, например Болонский процесс в Евросоюзе, проходит на фоне более широких процессов. На сцене международного образования все более значимые роли начинают играть регионы, влияние которых на международное образование еще совсем недавно было едва заметным.

Анализу стремительного роста образования в странах БРИКС уделяется все больше исследовательского внимания [Карной и др. 2014]. В этих странах наблюдаются схожие процессы в смещении понимания образования с общего блага в сторону представления о нем как о благе частном. Высокий уровень экономической отдачи от образования стимулирует привлечение как государственных средств, так и частных средств студентов и их семей. Увеличение финансирования образования и расширение доступа к нему больших групп населения оказывается выгодно и обществу в целом, и правящим элитам, получающим таким образом легитимность со стороны этого общества. Глобализация и свободная, относительно простая возможность получения «международного» образования увеличивает количество студентов, готовых «голосовать кошельком» за тот или иной университет (или шире — за выбор той или иной университетской системы), рассчитывая впоследствии на более высокую зарплатную премию от высшего образования. Несмотря на то что БРИКС — это объединение, куда входят страны с исторически сложившимися различными традициями высшего образования, государство в них играет важную роль в массовизации высшего образования, в контроле за качеством образования. Одним из важных инструментов проводимой государствами политики оказывается ранжирование университетов. Наиболее это заметно на примере университетских систем Китая и России, хотя схожую логику можно видеть, например, в Германии. В каждой из этих стран наблюдается выделение университетов, получающих значительно большее финансирование по сравнению с университетами, в эту группу не попавшими. На протяжении последних лет такое неравенство существенно возросло.

Политика выделения элитарных университетов связана с появлением международных университетских рейтингов, в популярности которых также можно видеть новый импульс к интернационализации образования. Рейтинг университетов, изначально задуманный как независимый инструмент по измерению качества деятельности университета как обучающей и исследовательской организации, с выходом в начале XXI века на международный уровень оказался мощным рычагом давления на национальные системы образования. Появление международных рейтингов и создание новых стандартов качества заставило многие университеты планировать программы догоняющего развития и активизировать поиски новых конкурентных преимуществ, исходя из своей включенности в региональные и глобальные контексты [Hazelkorn 2014]. Кроме этого, создание международных рейтингов запустило специфические состязательные рефлексии правительств многих стран. Университет «мирового класса» понимается правительствами не только как институт, обеспечивающий страну высококлассными специалистами, гарантирующими ей мощное экономическое развитие. Наличие в стране такого университета понимается как возможность максимизировать политическую легитимность, реализуя амбиции заметного игрока на мировой арене. Стремление войти в глобальные рейтинги становится стимулом для академического сообщества включиться в глобальную инфраструктуру. Несмотря на то что влияние самого академического сообщества на эти процессы остается незначительным, его качество и продуктивность оказываются очень значимы для тех, кто управляет университетом.

Эти процессы стали новыми вызовами для академических профессий тех стран, где университеты не могли похвастаться сильной исследовательской составляющей и / или не имели традиции использовать английский язык в ка-

честве одного из базовых языков научной коммуникации. Как показало исследование «Массовое высшее образование: Триумф БРИК?» [Карной и др. 2014], подобная интернационализация образования ведет к неравенству внутри национальной академической системы. В частности, в таких странах, как Китай и Россия, растет дифференциация между «массовыми» университетами или колледжами, в которых обучается подавляющее большинство студентов, и элитными исследовательскими университетами «мирового класса».

Самоуправление, бюрократы, менеджеры: как управлять университетом?

Университеты развитых стран, столкнувшись с уменьшающейся поддержкой государства, первыми почувствовали необходимость самостоятельно привлекать средства. Ретроспективному обзору историй успеха пяти университетов, которые в условиях ограниченной финансовой поддержки государства решили сделать своей стратегией развития ориентацию на свободный рынок образовательных и исследовательских услуг, посвящено классическое исследование Бёртона Кларка [Кларк 2011]. Важную роль, по заявлению Кларка, в этих изменениях играет «усиленное административное ядро». Он показывает, что тяжелые для университета времена профессора, коллегиально управляющие университетом, не склонны принимать рискованные решения, а скорее будут стараться сохранить статус-кво. Сильный и напрямую не зависящий от коллегиального управления администратор, согласно анализу Кларка, может оказаться тем, кто станет драйвером перемен, беря на себя функцию посредника между обществом, бизнесом и академическими профессиями.

Появление в университете нового типа людей — менеджеров, специализирующихся на управлении академическими учреждениями, — вызывает острую дискуссию. Это вполне объяснимо. В ходе превращения университета в большую организацию наблюдается интенсивный рост административного аппарата. Темпы его роста в разы превосходят темпы роста профессорско-преподавательского состава. Например, в академически благополучной Финляндии с 1987-го по 1992 год количество преподавателей возросло на 5,5%, а управляющего персонала — на 39% [Visakorpi 1996]. Новый феномен, получивший название «мягкий менеджериализм», претендует на часть автономии академических профессий, притязает на стилистику академического профессионализма. В этой части статьи я постараюсь проследить, как «мягкий менеджериализм» влияет на разные территории академической автономии.

Организационная автономия университета находится в центре дискуссии о «мягком менеджериализме». Концепция «мягкого менеджериализма» предлагает управление университетом методами, схожими с управлением коммерческой организацией. Ей противостоит представление об организационной автономии университета, заключающейся в принципах коллегиального управления. В этом случае администрирование университета воспринимается как необходимое зло. Обязанность возглавить организационные процессы университета считается хоть и почетной, но обременительной. Поэтому сроки пребывания на посту ректора, например, в немецких университетах XIX века могли быть незначительными и предполагали, что благодаря частой ротации бремя управления равномерно распределится между главными представителями университета.

Одним из главных рисков такого противопоставления представляется так называемая «приватизация» университета. Это ситуация, когда управляющие университетом будут стремиться извлечь из организации максимально возможную прибыль, с тем чтобы не инвестировать в дальнейшее развитие, а распределить ее в узком кругу лиц. В реализации сценария «обычного» менеджериализма можно подозревать не только руководство отдельных университетов. Современный университетский ландшафт демонстрирует случаи открытой декларации университета как коммерческой организации. Ярким примером такого рода служит американский Университет Финикса [Tierney 2006].

Однако невозможно проследить прямую взаимосвязь между сильным управленческим ядром университета и процессами приватизации. Главная задача предпринимательского университета как некоммерческой организации — расширение конкурентного спектра «товаров и услуг». В этом отношении мягкий менеджериализм (который потому и мягкий, что, в отличие от обычного, не максимизирует прибыль) оказывается довольно близким по задачам к коллегиальному управлению профессоров, но предоставляет иные стратегии мотивации. Если в первом случае декларируемая цель по средствам рыночных механизмов — работа потребителями университетского знания, то во втором — максимально эффективный научный поиск, продукты которого понимаются не утилитарно, а как общее благо.

Тем не менее кажется, что такое противопоставление скорее интуитивное, так как во многих случаях реальная дилемма заключается в другом. Реальная альтернатива менеджериализму — это бюрократия, постулирующая представление о государстве как главном гаранте общественного блага. Во многих европейских странах и в государствах БРИКС организационная деятельность университетов регулируется местными правительствами. Именно они в лице разных служб могут контролировать, к примеру, правила приема, размер платы за обучение, соотношение студентов и преподавателей и даже содержание программ. Бюрократическое управление скорее ориентировано на поддержание предписанных стандартов. Это, конечно, имеет свои преимущества, если эти стандарты высокие, а финансирование насколько широкое, что его достаточно для их реализации. В этой ситуации зависимость университета от бюрократического способа управления кажется более предпочтительной по сравнению с предпринимательской. Ведь последняя предполагает агрессивное рыночное поведение и существенную степень риска, того, что принятые менеджерами решения окажутся для конкретного университета проигрышными. Однако нельзя не заметить, что сама вера в государство, которое всегда сможет обеспечивать необходимый для поддержания высокого стандарта уровень, является слабо обоснованной. Кроме того, при бюрократическом режиме академические профессии существенно ограничены в инструментах влияния на управление университетом. В то же время государство, являясь главным заказчиком бюрократического управления, имеет весьма ограниченные возможности измерения его эффективности.

С признанием легитимности предоставления частного блага связано изменение риторики описания университета. На смену утверждениям о свободном поиске знания, традиционному критицизму и скептицизму приходит риторика внимания к нуждам конкретного учащегося. Студент теперь не рассматривается как младший коллега в постижении истины, как это имеет место в исследовательском университете, или как будущий квалифицированный строитель об-

шей страны; студент — это прежде всего клиент и конечный потребитель образовательной услуги. Ответы на вопросы о релевантности образования теперь принадлежат не только — а нередко и не столько — академическим профессорами, или государственным чиновникам, или представителям индустрий, а самим студентам. Меняется стратегия легитимации дисциплин, что приводит к изменению учебных планов и даже дизайна учебных дисциплин. Таким образом, можно говорить, что менеджериальный режим управления оказывает существенное влияние на ту область принятия решений, которая относится к профессиональному саморегулированию.

Традиционное самоуправление в академических профессиях построено на жесткой иерархии. Согласно Морису Когану [Kogan 2007], профессора, занимающие верхние ступени этой системы, выполняют две важные функции в организации академической профессии. Внутри профессионального сообщества они ответственны за распределение ресурсов для проведения перспективных исследований и за подготовку нового поколения исследователей. Предполагается, что именно они отвечают за установку и выполнение норм преподавания и исследования в своей области. За пределами университетских стен наличие профессорского статуса указывает, что общество имеет дело с человеком, являющимся лидером в своей профессии и ключевым экспертом в определенной области. Именно эти люди, по логике профессиональной саморегуляции, могли бы обосновать свою экспертную автономию, демонстрируя правительству и обществу важность своей дисциплины для общественного блага.

Автономия профессиональной регуляции нередко ставится под сомнение в тех странах, чьи правительства не готовы доверять профессионалам собственное регулирование. Так, например, в некоторых странах бывшего социалистического лагеря сохраняется регуляция присуждения ученых степеней специальным государственным органом. Помимо саморегуляции в задачи профессиональных объединений входит лоббирование собственных групповых интересов. В возможностях настаивать на своих интересах академические профессии не сильно отличаются от любых других профессиональных движений; их влияние связано с готовностью к коллективным действиям и со способностью находить поддержку и симпатию у других политических игроков общества.

Администраторы выступают людьми «полусвета»: они должны, с одной стороны, знать и понимать особенности академической деятельности, а с другой — чувствовать рынок, чтобы спрогнозировать востребованность новых продуктов и уметь организовать их создание. Несмотря на свои возможности, они остаются зависимыми от главного их ресурса — представителей академических профессий, чью стилистику поведения, в свою очередь, тоже меняют новые стратегии. В частности, от этих представителей уже требуется не только знание, чтобы подготовить проект, но и умение получить под него деньги, что предполагает владение целым рядом специальных практик, таких, как разработка контракта, подготовка заявки, подготовка программ дистанционного обучения; им необходимо быть включенными в региональный, национальный и международный контексты, заниматься экспертной деятельностью. Все это приводит к изменению самой процедуры легитимации дисциплинарных полей университета. Если ранее освоение смежных университетским дисциплинарных территорий было признаком слабости или незрелости дисциплины, то те-

перь, наоборот, междисциплинарные исследования признаются драйвером развития. Предпринимательские университеты в поисках новых ниш оказываются довольно эффективными в процессе экспансии в те области и социальные группы, которые до этого не имели отношения к университетскому знанию. В результате и сами университеты становятся не только иерархически дифференцированными, но и просто разнообразными, что скорее способствует поддержанию академических свобод.

В то же время можно сказать, что изменение положения университета, деятельность которого оказывается более прозрачной и зависимой от различных региональных, национальных и международных акторов, не затрагивает саму академическую свободу. В условиях глобализации экономики университет как место, где происходит обучение и проходят исследования, способен сосредоточивать обширные финансовые ресурсы и приносить сверхдоходы. Понимание университетов как конкурирующих организаций становится важным фактором изменения политики вузов, заставляя их внимательнее подходить к найму администраторов и конкурировать за лучших профессоров. Наоборот, все бóльшая значимость «университетов мирового уровня» для стран с жестким бюрократическим контролем системы высшего образования дает возможность академическим профессионалам упрочить свое положение. Прежде всего, такая возможность достигается за счет подключения профессионалов к широкой международной инфраструктуре экспертизы и оценке качества.

Заключение

Должно ли исследование быть отделено от преподавания? Предпринимательские подходы к управлению университетами дают однозначный ответ: единство преподавания и исследования оказывается ключевым фактором развития современного университета. В этом отношении последние десятилетия истории университетов можно определить как триумф академических профессий. В то же время новые преимущества сопряжены с новыми вызовами. Массовизация высшего образования способствует росту количества людей, вовлеченных в преподавание и исследования. С одной стороны, разнообразие спроса на образование разного качества влечет к равенству, а может, даже и к разрывам внутри академической профессии. С другой стороны, это повышает конкуренцию за места в университетах, расположенных в верхних строках иерархии.

Глобальная мобильность студентов, преподавателей и исследователей выгодна для сильных игроков академического мира. Лучшим университетам проще привлекать лучших преподавателей. Однако обостренное чувство конкуренции, стимулирующее популярность рейтингов, заставляет университеты «второго ряда» искать свои собственные ниши, конкурентные преимущества, обретать уникальный профиль. Конкуренция за лучших профессоров имеет и другую сторону, а именно конкуренцию между профессорами. Теперь недостаточно быть хорошим исследователем и увлеченным преподавателем — нужно уметь быть заметным, привлекать внимание самых разных аудиторий, начиная с дисциплинарных коллег и заканчивая потенциальными инвесторами. Диверсификация академической деятельности делает академический труд разнообразным, но все более стрессовым. Все эти факторы скорее дают представителям академических профессий бóльшую независимость. Однако

реализация новых практик приводит к новым проблемам. Возникают вопросы: как удержать единство академических профессий в условиях расслоения университетов и как удержать единство университета в условиях разных возможностей коммерциализации различных дисциплин, когда одна часть университета оказывается донором для другой?

Библиография / References

- [Андреев 2009] — Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII — первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009. С. 331—350.
- [Андреев А.Ю. Rossiyskie universitety XVIII — pervoy poloviny XIX veka v kontekste universitetskoj istorii Evropy. Moscow, 2009. P. 331—350.]
- [Карной и др. 2014] — Карной М., Лоялка П.К., Добрякова М.С., Доссани Р., Фруммин И.Д., Кунс К., Тилак Дж.Б.Г., Ванг Р. Массовое высшее образование: Триумф БРИК? / Пер. с англ. М.С. Добряковой, Л. Пирожковой, науч. ред. М.С. Добряковой. М.: Издательский дом ВШЭ, 2014.
- [Сапоу М., Лоялка Р., Добрякова М., Доссани Р., Фруммин И., Кунс К., Тилак Дж.Б.Г., Ванг Р. University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs? Moscow, 2014. — In Russ.]
- [Кларк 2011] — Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: Организационные направления трансформации / Пер. с англ. А. Смирнова. М.: ГУ ВШЭ, 2011.
- [Clark B.R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Moscow, 2011. — In Russ.]
- [Финкельштейн, Иглесиас 2013] — Финкельштейн М.Дж., Иглесиас К.У. Эволюция академической профессии в США // Будущее высшего образования и академической профессии: Страны БРИК и США / Под ред. Ф.Дж. Альтбаха, Г. Андрущак, Я. Кузьминова, М. Юдкевич, Л. Райсберг; пер. с англ. А. Гордеева, Г. Петренко под ред. М. Юдкевич. М.: Издательский дом ВШЭ, 2013. С. 199—244.
- [Finkelstein M.J., Iglesias K.W. The Changing American Academic Profession // The Global Future of Higher Education and the Academic Profession: The BRICs and the United States / Ed. by Ph.G. Altbach, G. Androushchak, Y. Kuzminov, M. Yudkevich, L. Reisberg. Moscow, 2013. — In Russ.]
- [Абботт 1988] — Абботт А.Д. The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- [Altbach 2000] — The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives / Ed. by Ph.G. Altbach. Chestnut Hill, Mass.: Center for International Higher Education (Boston College), 2000.
- [Altbach 2006] — Altbach Ph.G. Globalization and the University: Realities in an Unequal World // International Handbook of Higher Education / Ed. by J.J.F. Forest, Ph.G. Altbach. Dordrecht: Springer, 2006. Vol. 1. P. 121—139.
- [Bok 2004] — Bok D. Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education. Woodstock, N.J.: Princeton University Press, 2004.
- [Bullard 2007] — Bullard D.B. Academic Capitalism in the Social Sciences: Faculty Responses to the Entrepreneurial University: Ph.D. diss. [Tampa]: University of South Florida, 2007.
- [Clark 1987] — The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings / Ed. by B.R. Clark. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 1987.
- [Cocks, Jarausch 1990] — German Professions, 1800—1950 / Ed. by G. Cocks, K.H. Jarausch. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- [Drahos, Braithwaite 2002] — Drahos P., Braithwaite J. Information Feudalism: Who Owns the Knowledge Economy. New York: Routledge, 2002.
- [Engel 1974] — Engel A. The Emerging Concept of the Academic Profession at Oxford, 1800—1854 // The University in Society / Ed. by L. Stone. Princeton: Princeton University Press, 1974. Vol. 1: Oxford and Cambridge from the 14th to the Early 19th Century. P. 305—352.
- [Fromm 1991] — Fromm H. Academic Capitalism and Literary Value. Athens: University of Georgia Press, 1991.
- [Hazelkorn 2014] — Hazelkorn E. Rankings and the Global Reputation Race // New Directions for Higher Education. 2014. Vol. 168. P. 13—26.
- [Kimball 1996] — Kimball B.A. The "True Professional Ideal" in America: A History. Lanham, MD.: Rowman & Littlefield, 1996.

- [Knight 2006] — *Knight J.* Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges // *International Handbook of Higher Education* / Ed. by J.J.F. Forest, Ph.G. Altbach. Dordrecht: Springer, 2006. Vol. 1. P. 207—227.
- [Kogan 2007] — *Kogan M.* The Academic Profession and Its Interface with Management // *Key Challenges to the Academic Profession* / Ed. by M. Kogan, U. Teichler. Paris; Kassel: UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge; International Centre for Higher Education Research Kassel, 2007. P. 159—174.
- [Krementsov 1997] — *Krementsov N.* Stalinist Science. Princeton: Princeton University Press, 1997.
- [Larson 1977] — *Larson M.S.* The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. Berkeley: University of California Press, 1977.
- [Marginson 2007] — *Marginson S.* The Public / Private Divide in Higher Education: A Global Revision // *Higher Education*. 2007. Vol. 53. № 3. P. 307—333.
- [Meek 2007] — *Meek L.V.* Internationalisation of Higher Education and the Australian Academic Profession // *Key Challenges to the Academic Profession* / Ed. by M. Kogan, U. Teichler. Paris; Kassel: UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge; International Centre for Higher Education Research Kassel, 2007. P. 65—80.
- [O'Neil 2011] — *O'Neil R.M.* Academic Freedom: Past, Present, and Future // *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges* / Ed. by Ph.G. Altbach, P.J. Gumpert, R.O. Berdahl. 3rd ed. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2011. P. 88—113.
- [Perkin 1989] — *Perkin H.* The Rise of Professional Society: England since 1880. London: Routledge, 1989.
- [Rüegg 2004] — *Rüegg W.* Themes // *A History of the University in Europe. Vol. III: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800—1945)* / Ed. by W. Rüegg. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. P. 3—33.
- [Schwings 2001] — *Humboldt international: Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert* / Hrsg. von R.C. Schwinges. Basel: Schwabe, 2001.
- [Slaughter, Leslie 1997] — *Slaughter Sh., Leslie L.L.* Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.
- [Slaughter, Rhoades 2004] — *Slaughter Sh., Rhoades G.* Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.
- [Teichler, Arimoto, Cummings 2013] — *Teichler U., Arimoto A., Cummings W.K.* The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey. Dordrecht: Springer, 2013.
- [Tierney 2006] — *Governance and the Public Good* / Ed. by W.G. Tierney. Albany: State University of New York Press, 2006.
- [Visakorpi 1996] — *Visakorpi J.K.* Academic and Administrative Interface: Application to National Circumstances // *Higher Education Management*. 1996. Vol. 8. № 2. P. 37—40.
- [Weisbrod, Ballou, Asch 2008] — *Weisbrod B.A., Ballou J.P., Asch E.D.* Mission and Money: Understanding the University. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Н
Взгляд

(К
ГУМАНИ
ГУМБРЕХ

(regarding

Николай Поселяг
стела «Теория»; ка
poselyagin@nl

В этом номере о
«классической»
стены универси
индивидуально
кратно на протя
в специальных
финансний из к
2003] и на конф
теке меняется с
ценных судьба
осмыслить осно
Если в пред
бли не должен
будущее гумани
няя и более шир
ная гуманитарн