

*Библиотека
журнала
«Вопросы образования»*

THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

*Academic Organization
in Cross-National Perspective*

BURTON R. CLARK

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Академическая организация
в кросс-национальной
перспективе*

БЕРТОН Р. КЛАРК

Перевод с английского
АРТЕМА СМИРНОВА
под редакцией
ДАНИИЛА АЛЕКСАНДРОВА

Второе издание



*Издательский дом
Высшей школы экономики*
МОСКВА, 2019

УДК 378.014.5
ББК 74.58
К47

Редакционный совет серии

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН,
АЛЕКСАНДР ПАВЛОВ, ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ,
МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ,
ЛЕВ ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН,
ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ, ВИКТОР БОЛОТОВ

Дизайн серии

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Перевод книги: *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective* by Burton R. Clark.
Published by arrangement with University of California Press.

Книга впервые опубликована на русском языке
Издательским домом Высшей школы экономики (<http://id.hse.ru>)
в серии «Теория и практика образования» в 2011 г.

На обложке — д-р Ричард Невелл («Викиучебник»)
работает над учебным модулем «Подход к знаниям»
со студентами специальности «Наука и искусство»
Университетского колледжа Лондона. Фотограф: Carlgomb
(https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wikibooks_2.jpg)

doi:10.17323/978-5-7598-1996-7

ISBN 978-5-7598-1996-7 (в пер.)
ISBN 978-0-470-59196-3 (англ.)

Copyright © 1986 The Regents
of the University
of California

© Перевод на русский
язык. Издательский
дом Высшей школы
экономики, 2011; 2019

СОДЕРЖАНИЕ

БЛАГОДАРНОСТИ	7
ВВЕДЕНИЕ	10
I. ЗНАНИЕ	22
II. РАБОТА	41
III. УСТОЙЧИВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ	96
IV. АВТОРИТЕТ	138
V. ИНТЕГРАЦИЯ	173
VI. ИЗМЕНЕНИЯ	229
VII. ЦЕННОСТИ	295
VIII. ПРЕДПОЧТЕНИЯ	322
ЛИТЕРАТУРА	338

БЛАГОДАРНОСТИ

Моя подготовка к написанию этой книги началась более десяти лет тому назад, и теперь я должен выразить признательность оказывавшим мне поддержку ученым и официальным лицам из многих стран. В конце 1960-х годов Серджио Бруно, Пьер Пауло Джильоли и другие итальянские коллеги помогли мне понять итальянский вариант европейской системы высшего образования — поучительный опыт для американца. В последующие годы подобным образом с другими важными национальными системами меня знакомили мои американские и зарубежные коллеги: Джон Г. Ван де Граафф и Дитрих Голдшмидт — с системой Федеративной Республики Германии; Роджер Гейджер, Р.Р. Палмер и Доротея Ферт — Франции; Рюне Премфорс, Бертил Остергрин и Олоф Руин — Швеции; Джеффри Джайлс — Германской Демократической Республики и Югославии; Роберт О. Бердаль, Дэвид Джонс, Морис Коган, Грэм К. Муди, Наоми Макинтош и Гарольд Перкин — Великобритании; Эдвард Шеффилд — Канады, Икуо Аmano, Уильям Каммингс, Кадзуюки Китамура, Морикадзу Юшиоги и Дональд Ф. Уиллер — Японии; Дэниел К. Леви — Мексики и других латиноамериканских стран; Джон Уайтхед, Джон Маккена и Питер Холл — с американской системой. Я также почерпнул многое — больше, чем указано на последующих страницах, — из сравнительных работ лорда Эрика Эшби, Джозефа Бен-Дэвида, Барбары Берн, Кларка Керра, Джеймса А. Перкинса и Мартина А. Трой.

К написанию этого сравнительного исследования меня побудила моя работа в 1973–1980 годах в качестве председателя группы по исследованиям высшего образования в Институте социальных и политических исследований Йельского университета, прекрасной среде для исследований, в которой многие из перечисленных выше людей приняли участие в качестве исследователей, имеющих докторскую степень, и приглашенных профессоров. С большим удовольствием я вспоминаю, как мало мы знали о том, как нужно анализировать национальные системы высшего образования на первых семинарах группы 1973–1974 годов и насколько большим эмпирическим материалом и сравнительными возможностями мы обладали шесть лет

спустя. Важную поддержку группе оказали Джон Перри Миллер и Чарльз Э. Линдблом в качестве директоров института. Я признателен им и десятку членов группы, которые принимали наиболее активное участие в работе в эти годы. Надеюсь, что эта книга будет рассмотрена как общее суждение, которое опирается на множество отдельных научных статей и монографий, появившихся благодаря полевым исследованиям моих коллег.

Помимо поддержки, которую оказал Йельский университет, это масштабное исследование и продолжавшиеся семинары стали возможными благодаря грантам, предоставленным Национальным научным фондом, Национальным институтом образования, Фондом Лилли, Фондом Меллона и Эксоннским фондом образования. Особую благодарность мне бы хотелось выразить Лоре Борнхольдт, вице-президенту по вопросам образования Фонда Лилли, чье живое участие поддерживало исследование на протяжении четырех решающих лет. Я также с большим удовольствием вспоминаю месяц, проведенный летом 1980 года в качестве исследователя в райской обстановке виллы Сербеллони в Белладжио, Италия, при поддержке Фонда Рокфеллера; именно здесь в результате пересмотра центральных глав я пришел к пониманию того, как может выглядеть целостная работа. Наконец, я признателен Калифорнийскому университету в Лос-Анджелесе, стимулирующие условия в котором, созданные Школой последипломного обучения по образованию, позволили завершить рукопись и подготовить окончательный текст. Свобода и поддержка, предоставляемые ученым в современных университетах, не перестают удивлять.

Многие коллеги сделали полезные критические замечания по поводу предпоследнего варианта рукописи, в особенности Барбара Берн, Ладислав Кериш, Роджер Гейджер, Мори Коган, Дэниел Леви, Джон Мейер, Рюне Премфорс и Гари Родс. Последние два черновика рукописи были отпечатаны Кэролин Дэвис и Дженни Абрамс.

Адель Кларк оказывала большую поддержку моей работе на протяжении тридцати лет. В благодарность за это я посвящаю настоящую книгу ей.

Некоторые части рукописи были взяты из следующих ранее опубликованных статей: *Clark B.R. The Benefits of Disorder // Change. 1976 (Oct.). Vol. 8. P. 31–37; Problems of Access in the Context of Academic Structures // Access, Systems, Youth and*

Employment / ed. by B.B. Burn. New York: International Council for Educational Development, 1977. P. 39–52; Academic Differentiation in National Systems of Higher Education // *Comparative Education Review*. 1978 (June). Vol. 22. P. 242–258; Coordination: Patterns and Processes // *Kerr C., Milieu J., Clark B.R. et al. 12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues*. New York: International Council for Educational Development, 1978. P. 57–95; The Many Pathways of Academic Coordination // *Higher Education*. 1979. Vol. 8. P. 251–267; The Insulated Americans: Five Lessons From Abroad // *Change*. 1978 (Nov.). Vol. 10. P. 24–30.

Бертон Р. Кларк
Санта-Моника, Калифорния
ноябрь 1981 г.

Нечасто встретишь институт, который был бы одновременно столь единообразным и разнообразным; узнаваемым во всех принимаемых им облициях, но в то же время неповторимым. Это единство и разнообразие служат главным подтверждением того, что университет был стихийным продуктом средневековой жизни; ибо только живые существа могут, оставаясь самими собой, изворачиваться и приспосабливаться к различным обстоятельствам и условиям.

Эмиль Дюркгейм. Развитие образовательной мысли

ВВЕДЕНИЕ

Национальные системы высшего образования объединяют множество людей, которые занимаются развитием и распространением мирового интеллектуального наследия. Эти центры знания, на протяжении нескольких столетий игравшие важную роль в подготовке лиц свободных профессий и политических элит, а теперь существенно выросшие и расширившие сферу своей деятельности, занимают как никогда важное место в XX столетии. И все же мы до сих пор не в состоянии оценить их по достоинству. Долгое время ученые не проявляли большого интереса к своей «епархии». Так, если об экономике, политическом и социальном устройстве у нас сложились связанные представления, то о работе систем высшего образования мы можем судить лишь по разрозненным высказываниям профессоров или отставных ректоров. Хотя после 1960 года проблемы роста и неудовлетворительного состояния высшей школы привлекли к себе широкое общественное внимание, оно все же не было последовательным и прочным. В центре исследовательской программы находились неотложные проблемы и текущие события, так как государство и других «покровителей» высшего образования волновали ответы на насущные вопросы. Яркие политические выступления студентов вызвали немало комментариев, но почти не оставили после себя серьезной литературы. Надо признать, что этот всплеск интереса вызвал приток исследователей со свежими взглядами, которые начали заниматься изучением высшего образования во многих странах, но все это продолжалось недолго, а вскоре и совсем сошло на нет: теоретики организаций на какое-то время переключились на университеты, но затем опять вернулись к деловым предприятиям; политические

ученые написали несколько работ о государстве и высшем образовании, но затем вернулись к традиционным политическим институтам; экономисты оценили некоторые затраты и полученные результаты и поразмыслили о выгодах и издержках, но затем нашли другие предметы для приложения своего инструментария; социологи включили образование в исследования стратификации, но при этом забыли обо всем остальном. Кроме того, многие исследователи ограничивались только одной страной, а затем без всякого смущения заявляли, что академическая жизнь везде одинакова. И лишь немногие занимались последовательным сравнительным анализом. Таким образом, несмотря на немалый объем идей и фактов, складывающаяся серьезная литература о высшем образовании оставляет желать лучшего.

Моя задача состоит в том, чтобы исправить такое положение вещей, последовательно и подробно исследуя, каким образом устроено высшее образование и как оно управляется. Для этого нужно, во-первых, выделить основные элементы системы высшего образования с точки зрения теории организаций и, во-вторых, показать, в чем состоят различия между ними в разных странах и к каким последствиям они приводят. Выделение элементов означает создание общих категорий. Наполнение этих категорий эмпирическим содержанием предполагает опору на описания и исследования высшего образования в таких странах, как США, Великобритания, Швеция, Япония, Италия и Федеративная Республика Германия, в которых проведены лучшие исследования, и дополнение, по возможности, материалом по таким несхожим странам, как Польша, Мексика и Таиланд, если имеются надежные и релевантные сведения. Одно без другого невозможно. Чтобы определить, что является главным, необходимо последовательно рассматривать сходства и различия в структурах и процедурах высшего образования различных стран. Чтобы сгруппировать описательные факты, не ограничиваясь простым перечислением, необходима упорядочивающая структура. Сравнение различных стран особенно полезно для раскрытия уникальных черт и бессознательных допущений, которые довлеют над нами, когда мы изучаем только одну страну, как правило, свою собственную. В исследованиях высшего образования этот «провинциальный» взгляд особенно пагубен, поскольку значительная часть литературы написана американскими исследователями, а американская система с самого начала

существенно отличалась от всех остальных. К тому же грубые реалии различий между государствами ограничивают такую нормативную догму. Прежде чем говорить, что нужно сделать в области высшего образования у себя в стране и за рубежом, имеет смысл разобраться с тем, что уже существует и как оно влияет на будущее других, которые не менее рациональны, чем мы сами.

Для выделения основных особенностей системы высшего образования необходимо сосредоточить внимание на том, каким образом система сама определяет действия и изменения. Такой подход изнутри позволяет избежать простого возложения ответственности за все на «общество». Этот подход также встречает все большее признание в социальной науке по мере того, как крупные сектора обособляются в виде важных сфер деятельности, имеющих свои ограничения и императивы. Ральф Дарендорф прекрасно выразил эту мысль, заметив, что «некоторые области человеческой деятельности выработали свои собственные образы действия: мир науки или искусства. Иными словами, существует такая вещь, как секторальная гегемония»¹. Естественные и гуманитарные науки и высшее образование, например, обладают автономией, которую невозможно представить в начальном или современном среднем образовании. Они свободнее от семьи, сообщества и церкви и прежде всего от контроля местных чиновников и общественности. В прошлом столетии система высшего образования превратилась в сравнительно независимый сектор современных обществ.

Несмотря на распространенное представление о том, что высшее образование поддерживает все более глубокие отношения взаимозависимости с другими частями общества и, следовательно, является во многом зависимым, полезнее считать, что этот сектор развил собственную серьезную структуру и соответствующие процедуры, которые обеспечивают некоторую автономию и прочное преобладание над определенными задачами и функциями². Такое институциональное качество предполагает не только способность групп в системе формировать

¹ Dahrendorf. *Life Chances*. P. 142.

² Убедительное обоснование того, почему образование вообще должно стать более автономной системой, см.: Green. *Predicting the Behavior of the Educational System*.

свою непосредственную рабочую среду, но и способность влиять на мир. В конце столетия, когда физики обуздали ядерную энергию, математики и инженеры создали компьютер, а биологи совершили революционный прорыв в геномной инженерии, эта мысль едва ли нуждается в дополнительных подтверждениях. Речь идет о широкой профессионализации академической деятельности, фундаментальной тенденции, которая связывает людей с определенными областями, в которых они на протяжении долгого времени получали углубленную подготовку и которые приносят им материальное и нематериальное вознаграждение. В современном мире профессии связаны с организационными секторами — лесники работают в лесных ведомствах, специалисты по налогообложению — в налоговых службах и соответствующих финансовых институтах, — то есть они проявляются преимущественно в своих «собственных» секторах и используют свои «собственные» организации в качестве инструментов для борьбы с другими заинтересованными группами. Когда профессионализация сочетается с бюрократизацией в создании крупных организаций и более крупных секторов, появляются влиятельные социальные акторы. И высшее образование здесь не исключение.

Взгляд изнутри также позволяет увидеть институциональные ответы. При изучении высшего образования наблюдатели часто замечают «потребности», якобы возникающие в других местах и становящиеся силами, которые либо толкают систему вперед, либо остаются неудовлетворенными вследствие безразличной неповоротливости. Но всякая опознаваемая потребность — это лишь начало анализа. Каким должен быть ответ на нее? Как он должен осуществляться и какую форму он должен принимать? И какова роль самой системы в определении таких потребностей, когда сложившиеся жесткие стандарты ясно дают понять девяноста процентам выпускников средних школ, что высшее образование не для них? Даже зарождение и раннее развитие новых форм требуют глубокого внутреннего анализа для понимания того, что отделяет главное от второстепенного.

Английский историк А.Б. Коббен предложил прекрасный анализ борьбы вокруг первых попыток создания университетов в средневековой Европе, ответив на главный вопрос, почему Болонья и ее подражатели в Северной Италии продолжили свое существование, а более ранние и не менее перспективные

попытки в Салерно потерпели провал. «Основной слабостью Салерно, — заметил он, — была его неспособность создать защитную и сплоченную организацию для поддержания своего интеллектуального развития». Коббен делает вывод, что

история средневековых университетов со всей убедительностью показывает, что за академическим прорывом сразу же должен следовать институциональный ответ, чтобы интеллектуальный потенциал не был растрачен впустую. Отсутствие регулярной организации поначалу может способствовать широким исследованиям, но закрепления и управляемого развития можно достичь только с помощью институциональной структуры³.

Я буду последовательно придерживаться взгляда изнутри, рассматривая институциональную структуру, регулярную организацию, которая поддерживает, закрепляет и даже помогает создавать «интеллектуальный потенциал». Многие сложности этого и многих других исследований в области социологии и образования связаны с употреблением размытого термина «система». При всей неоднозначности и изменчивости этой категории нам вряд ли удастся без нее обойтись. Когда мы используем этот термин, мы задаем границы, произвольные определения соответствующих акторов и структур, которые позволяют увидеть, кто входит в «систему», а кто — нет. Экономическая система — это совокупность акторов, которые обмениваются товарами и услугами, а также институциональные формы, которые они используют, но такие акторы находятся за пределами этой системы, когда они занимаются другими вещами. Политическая система может включать тех, кто голосует только время от времени, и тех, кто является политически грамотным и активным, но, если этот термин не означает простой принадлежности к политике, индивиды явно находятся за пределами этой системы, когда они занимаются неполитической деятельностью. То же можно сказать и о *системе высшего образования*. Иногда этот термин будет использоваться мной в привычном узком смысле слова для обозначения совокупности формальных организаций — например, французская система высшего образования рассматривается как сумма множества отдельных университетов, колледжей и институтов вместе с такой явно формальной организацией, как министерство образования. Но, как будет понятно из контекста,

³ Cobban. The Medieval Universities. P. 47, 38.

иногда я использую этот термин в рамках более широкого подхода, который включает всех, кто так или иначе связан с работой высшей школы, — инспекторов, организаторов, работников или потребителей. Например, комитеты по образованию в составе законодательных органов, государственные чиновники, когда они уделяют внимание университетским проблемам, попечители, когда они действуют как попечители, а также администраторы, профессора и студенты — всегда или иногда — могут подпадать под это более широкое определение.

Такое неизбежно широкое определение системы показывает, что границы расширяются и сокращаются, изменяясь во времени и пространстве. Иное определение приведет к исключению из «системы» некоторых ее важнейших участников и институтов. При соответствующем рассмотрении деятельности попечителей университетов в американской системе становится очевидно, что они отдают делу высшего образования только часть своей жизни, тратя большую часть своего времени и сил на другие занятия. В других странах некоторых представителей внешних заинтересованных групп также имеет смысл считать участниками системы, например, при шведском корпоративном устройстве они занимают постоянные места в различных советах. Когда это будет полезно для анализа и понимания, я буду свободно раздвигать границы системы.

Нестрогий подход к системе высшего образования также лучше отвечает особенностям задач и работы высшей школы. Отношения, которые преподаватели и исследователи в определенных дисциплинах и профессиональных областях устанавливают со своими коллегами в других университетах и других национальных системах — связи, находящиеся в центре нашего анализа, — естественным образом делают границы неровными и проблематичными. Кроме того, во многих странах профессора официально имеют частичную занятость и право работать по совместительству. Для них границы должны определяться широко. Таким образом, гибкое отношение к границам системы и меньшая забота о границах университетов или колледжей, а также более крупных систем аналитически оправданны. Попытки теории организаций разобраться в связях организаций с их окружением привели к выводу о размывании «по мере возможностей границы между организацией и ее окружением», которое позволяет «говорить о группах внутри и вне организации,

использующих ее в своих собственных целях»⁴. Этот вывод в еще большей степени справедлив применительно к большим совокупностям организаций. Когда границы систем, особенно в высшем образовании, столь проблематичны, имеет смысл сосредоточиться на способности сложившихся групп использовать части системы в своих собственных целях, не особенно заботясь о том, какое положение они занимают по отношению к произвольной линии.

Если высшее образование везде состоит из групп-носителей знания, то первую главу полезно начать с рассмотрения особой природы знания как исходного материала, вокруг которого все и организуется. По мере своего роста, совершенствования и сегментации знание становится особенно ускользающей и даже невидимой субстанцией. Примечательно, что его современная текстура делает жалкими любые попытки сформулировать официальные цели высшего образования. И едва ли в какой-то другой сфере общества можно найти больший разрыв между номинальными и реальными целями, если принять во внимание заявления философов и государственных деятелей об общих целях образования, которые оказываются все более оторванными от повседневных реалий. Начинать с простого рассмотрения материала знания и групп-носителей знания — значит подходить к понятию цели конкретно, показывая ее действительное место в операционных единицах университетов и колледжей и ее естественную и растущую неоднозначность на более высоких уровнях. Отталкиваясь от этого, мы перейдем к рассмотрению трех основных элементов организации систем высшего образования, первым из которых является способ понимания и постановки задач. Каждая национальная система создает разделение труда вокруг определенных видов знания, которое становится традиционным и прочно институционализированным и оказывает большое влияние на будущее. Везде высшее образование организовывало свою работу в двух основных пересекающихся формах: по дисциплинам и по институтам, когда дисциплины пересекали границы местных организаций, а институты, в свою очередь, отбирали подгруппы дисциплин и сосредоточивались на местах. Метаинституциональная природа дисциплин и профессиональных областей исследования — это важная отличительная

⁴ Perrow. *Complex Organizations*. P. 246.

тельная черта системы высшего образования, и понимание этой черты, общей для различных систем, знаменует собой большой шаг вперед. Но в институциональном отношении национальные системы создали совершенно различные структуры, и требуется схема, позволяющая нам систематизировать альтернативные формы дифференциации и выделить закономерности, которые действуют в различных странах. Необходимо рассмотреть отделения и кафедры, преддипломный и последипломный уровни, университетские и неуниверситетские сектора и функциональные и статусные различия, которые создают иерархии институтов. И нам нужно оценить вытекающие следствия.

Второй основной элемент — это устойчивые представления, основные нормы и ценности многих акторов, занимающих различное положение в системе. Академическая организация имеет необычайно сильную символическую сторону с устойчивыми представлениями, вырабатываемыми в различных местах и связанными с различными ролями. Идеи обладают большим влиянием среди «людей идей», и мы можем систематически объяснить многие из них: они вовсе не витают в воздухе, а соответствуют разделению труда, описанному в последующих главах, причем структура и культура в них тесно переплетаются между собой. Но национальные системы различаются по способам создания и объемам создаваемых ими академических идеологий, и мы можем прояснить некоторые причины этих различий. Символическая сторона — это наиболее плохо понятая часть современной организации, и существует не слишком много исследований, на которые мы можем опереться. Но здесь достаточно знать положение в нескольких основных странах и обрисовать, что происходит в остальных. Также можно увидеть символическую дезинтеграцию системы высшего образования, вызванную академической специализацией, и противопоставить этой важной тенденции стандартизацию и сохранение общих представлений, которые символически соединяют сотни и тысячи совершенно несопоставимых частей.

Третий основной элемент — это авторитет, распределение легитимной власти в системе. Многие властные отношения вытекают из работы организации и сопутствующих устойчивых представлений. Заинтересованные группы формируются вокруг связей с дисциплинами и институтами: профессорско-преподавательский состав развивает и использует личные и

коллегиальные, цеховые по своей сути формы авторитета; в некоторых системах попечители и институциональные администраторы обладают большим легитимным влиянием. В центре другие, не менее легитимные источники авторитета находятся в руках политиков, министерских бюрократов и национальных академических олигархов. Время от времени происходит рассеивание харизмы. Необходимый аналитический словарь включает порядка девяти-десяти видов авторитета. Но эмпирическое наблюдение позволяет нам сводить все многообразие к ограниченному числу комбинаций авторитета и делать выводы относительно их последствий. Природа академического авторитета — один из интереснейших аспектов системы высшего образования. Понимание этого компонента устраняет еще один слой путаницы, даже если мы сознаем всю сложность проблемы.

Поняв авторитет, мы будем иметь в руках все необходимое для рассмотрения интеграции национальных систем. Но «координация» в крупном секторе не совпадает с административной иерархией, и различные виды авторитета — это лишь часть того, что в результате объединения образует систему. В пятой главе через рассмотрение того, как действуют дисциплины и институты в условиях, варьирующихся от жесткой бюрократии через профессиональную олигархию до свободного рынка, разрабатывается понятие интеграции. Как таковая, система представляет собой смешение этих различных форм, причем координация всегда оказывается намного более сложной, чем принято считать, а национальные системы предлагают различные сочетания. Например, потребительские рынки в высшем образовании существуют везде, но в одних случаях они довольно строго регулируются, а в других — остаются свободными. Поскольку в XX веке наблюдалась отчетливая тенденция к государственному контролю, особое внимание уделяется рассмотрению государственных форм. Различные крупные группы в государственном аппарате борются за рычаги управления. И каковы пределы государственного контроля? Несложно показать на примере различных типов государств, почему режимы обращаются к высшему образованию. Если политическим режимам необходимы ощущение баланса и способность видеть перспективу в заботе об общественном благе, то без академической системы здесь не обойтись.

В шестой главе затрагивается непростая тема изменений, чтобы прежде всего показать, насколько они зависят от существующих форм. Рассмотрение изменений в контексте, их реалистическое понимание неразрывно связаны с изучением ограничений и императивов, присущих сложившимся структурам работы, устойчивых представлений и авторитета. В основе развития системы лежит борьба заинтересованных групп, в основном внутренняя. В общем виде эта борьба определяется тем, что мы можем назвать основными «академическими производительными силами», силами, которые постепенно порождают противоречия и в то же время поддерживают одни интересы больше, чем другие. Возможно, наибольшее значение здесь имеет последовательный процесс дифференциации, который, по-видимому, поддерживает внутренние и внешние силы изменения. Этот процесс в секторе высшего образования получил освещение в классических социологических исследованиях — прежде всего, Эмиля Дюркгейма — причин того, почему дифференциация оказывается почти неизбежной формой изменений. Изменения не ограничиваются отдельными государствами, и феномен международного переноса академических форм служит вторым важным каналом изменений, который имеет свои проблемы, связанные с принятием и адаптацией таких пересаженных форм. Изменения в академических системах происходят по-разному; и эти изменения идут по нарастающей, оставаясь при этом разрозненными, противоречивыми и непрозрачными. Комплексный анализ завершается замечанием, что мы будем лучше понимать формы высшего образования, если свяжем наши ожидания с этими реалиями.

В заключительном разделе этой книги излагаются нормативные положения. В седьмой главе описывается столкновение основных социальных ценностей в системах высшего образования, которые находят различных сторонников, обладающих властью и влиянием. Никаких окончательных ответов не существует. Такие важные ценности, как равенство и компетентность, зачастую вступают в противоречие друг с другом и требуют компромиссов; фанатичное следование какой-то одной ценности делает систему неэффективной. Также показывается, как системы могут наилучшим образом реализовать каждую из этих ценностей, не исключая при этом остальные. Эти идеи, по-видимому, подтверждаются наблюдениями за различными странами, но при этом они, несомнен-

но, окрашены моим пониманием сути дела, а также того, какие решения насущных проблем являются жизнеспособными. Затем в восьмой главе вкратце излагается ряд личных предпочтений, сложившихся на основании наблюдений за высшим образованием во множестве различных стран и сравнений, произведенных в этой книге. Что делает современное высшее образование жизнеспособным, производительным и способным к развитию? Почти бесспорными ответами кажутся разделение власти, поддержка разнообразия и легитимация неоднозначности. Эти предпочтения связаны с уникальностью системы высшего образования, и в конце в развернутом виде излагается мысль, с которой началось исследование.

Итак, настоящая книга должна ответить на пять общих вопросов об академических системах. Как организована работа? Как поддерживаются устойчивые представления? Как распределяется авторитет? Как интегрируются системы? Как происходят изменения? Ответы на эти вопросы интересны сами по себе. Но они также ведут к систематизации ответов на «проблемные» вопросы, которые обычно рассматриваются в *ad hoc* манере: чем определяется доступ? Как можно обеспечить общее образование? Возможна ли дальнейшая «демократизация» высшего образования? Возможно ли поддержание интеграции преподавания и исследований в системах массового высшего образования? Что происходит с институциональной автономией при расширении государственной власти? Насколько неизбежна «безработица выпускников»? Все это также обусловлено структурными основами, рассматриваемыми здесь. Каждая система имеет макроограничения и императивы, которые определяют различия: европейские кафедры и американские отделения по-разному формируют преподавательские роли; американская структура преддипломного и последипломного уровней делает жизнь студентов непохожей на жизнь студентов в других странах; жесткий отбор при приеме в пару крайне престижных институтов, как в Японии, создает «экзаменационный ад» и вызывает страх перед испытаниями и самоубийства студентов. Базовая структура системы рассматривается не для того, чтобы уклониться от проблем, с которыми каждый день сталкиваются административные работники, профессорско-преподавательский состав и студенты. Скорее такое рассмотрение позволяет отыскать глубокие и давние источники этих проблем.

Полезно иметь одну идею, к которой можно обращаться, пробираясь сквозь множество тем в стремлении быть одновременно емким в том, что касается международного охвата, довольно близким к реальности в рамках различных национальных условий, концептуально разборчивым и, следовательно, несколько путанным и даже противоречивым. Этой основополагающей идеей является *интерес*⁵. Разделение труда в академическом мире, как и везде, предполагает разделение привязанностей. Рабочие привязанности имеют соответствующие ориентации. Привязанности и ориентации, работа и устойчивые представления образуют интересы, сочетание материального и идеального⁶. Возникающие в результате заинтересованные группы получают авторитет и ищут соответствующие формы интеграции. В свою очередь, самостоятельная структура интересов становится первичной детерминантой изменений в системе. Она также во многом определяет, как и в какой степени система приходит к выражению определенных социальных ценностей.

В современный период высшее образование занимается освоением новых функций. Привлекаются все большие объемы знания, все большее число представителей соответствующих возрастных групп получает высшее образование, все более значительное влияние образование оказывает на структуру занятости и индивидуальные жизненные шансы. Внутри системы высшего образования предлагается все большее вознаграждение, и все больше людей желает попасть в нее. При таких условиях происходит естественное умножение интересов; интересы тех, кто занимает ключевые позиции, становятся более важными. Тот, кто выступает от имени академической организации, выступает от имени заинтересованной группы. И мы увидим, как эти группы образуются и как они себя проявляют.

⁵ Исследование организации американского высшего образования с точки зрения заинтересованных групп см.: *Baldrige. Power and Conflict in the University; Baldrige et al. Policy Making and Effective Leadership.*

⁶ From Max Weber. P. 61–65.

I. Знание

Какое бы общество мы ни взяли, везде академическая работа оказывается организованной вокруг материала, который необычайно интеллектуален по своему характеру. В целом по своему содержанию высшее образование отличается от производственных организаций, государственных органов и множества организаций, действующих в некоммерческом секторе. Нельзя сказать, что все в нем уникально: другие среды приобретают все больше сходств с высшим образованием по мере того, как они опираются на знания, науку и профессиональную подготовку. Но академическая деятельность имеет особые черты, которые придают определенные формы академическим организациям и создают особые проблемы, связанные с действием и властью.

ЗНАНИЕ И ГРУППЫ

Пока высшее образование имеет формальную организацию, оно остается социальной структурой управления передовыми знаниями и методами. Его основным материалом или содержанием служит корпус передовых идей и соответствующих навыков, составляющих значительную часть более эзотерической культуры наций. Профессора и преподаватели работают с этим материалом по-разному. Когда они внимательно изучают, вникают и критически пересматривают письменные и устные объяснения, передаваемые из поколения в поколение на протяжении веков, они сохраняют и совершенствуют этот материал. Когда они обучают студентов, они передают этот материал другим людям продуманным и массовым образом: средневековый университет возник как средство организации такой передачи знаний¹, и преподавание по-прежнему играет наиболее важную роль в работе национальных систем высшего образования во всех странах. Когда представители академической среды используют свои знания на практике, оказывая помощь другим

¹ *Rashdall*. The Universities of Europe in the Middle Ages; *Haskins*. The Rise of Universities; Baldwin, Goldthwaite (eds). Universities in Politics; *Cobban*. The Medieval Universities.

частям общества, они занимаются прямым применением знания. На протяжении последних двух веков, когда наука и ее исследовательские императивы проникли в университеты многих стран, профессора и преподаватели стали заниматься открытием и формированием новых корпусов знания. В различных сочетаниях усилий, направленных на открытие, сохранение, совершенствование, передачу и применение знания, как раз и состоит то общее, что содержится во множестве особенных действий профессоров и преподавателей. Говорят, что плотник всегда носит с собой молоток и ищет гвозди, которые можно забить; так и профессор всегда носит с собой охапку знаний, общих или особенных, и ищет способы того, как их преумножить или преподать другим. Но, как бы широко или узко мы ни определяли знание, оно — материал, а исследование и преподавание — основные технологии.

Невозможно дать четкое определение этого во многом невидимого материала. Знание — это понятие, без которого вообще невозможно никакое исследование образования; учебные планы представляют собой определения форм знания, заслуживающих того, чтобы быть переданными другим². Знание — это понятие, важное также для анализа современных обществ, определяемых, например, как общество обучения, общество знания или постиндустриальное общество³. В том смысле, в каком это понятие употребляется здесь, его значение оказывается весьма широким и включает в себя соответствующие предметы, стили мышления и интеллектуальные навыки. Например, в соответствии с одной полезной классификацией, оно включает «профессиональное знание» — особую фактическую информацию и навыки обращения с определенным аспектом окружающей среды; «историческое (общеобразовательное) знание» — теоретическое понимание накопленной научной, эстетической и философской общекультурной мудрости; «знание процессов и понятий» — овладение процессами, при помощи которых умножается знание, и развитие навыков, которые воспитывают критическое мышление и оценку⁴. Таким образом, знание в широком его понимании составляет

² См.: *Hirst. Knowledge and the Curriculum.*

³ См.: *Белл. Грядущее постиндустриальное общество; Machlup. The Production and Distribution of Knowledge in the United States; Holzner, Marx. Knowledge Application.*

⁴ *Binstock. Design from Disunity. P. 84–86.*

общее средство, применяемое во множестве различных целей: оно функционирует как «массовое» и «элитарное», используется технологическим институтом и двухлетней программой, исследовательским университетом и доктором наук. Академические институты, конечно, работают не только со знанием: если в университете есть пожарное отделение, это особое подразделение, разумеется, имеет иные задачи. И на высшую школу также можно смотреть по-разному: психологи могут считать ее местом, где люди развивают свою личность; социологи — основным институтом для достижения статуса или отказа в нем; политические ученые — местом политической мобилизации; экономисты — средством развития человеческого капитала. Но знание в сыром виде и обработанное знание лежит в основе задач и составляет суть всякой системы высшего образования. Это справедливо для всех времен и народов⁵.

Современное развитое знание имеет несколько отличительных черт, которые проявляются во всех академических организациях. Во-первых, оно носит специализированный характер и целиком состоит из специальностей, число которых постоянно растет. Рост привел к разделению. Самые первые европейские университеты возникли в результате стремления ограниченного круга преподавателей и учеников — при ответе на внешний спрос и внутреннюю потребность — выделить и систематизировать развивающийся корпус знаний в праве, медицине, богословии и некоторых других областях. На протяжении долгого времени хватало сравнительно простого разделения, поскольку содержательный корпус знаний развивался медленно и оставался относительно неизменным. Но с индустриализацией и стремительным разделением труда в последние два столетия размежевание специальностей происходило со все большей скоростью. В начале XX века Макс Вебер заметил глубокое противоречие между всесторонне образованным старым и «специализированным» новым типами человека, лежавшее в основе многих проблем в образовании⁶. Специалист взял верх,

⁵ Иоан Дэвис отмечает, что, хотя знание имеет такие латентные функции, как отбор людей для работы, «его явная функция состоит в управлении знанием. Всякое сравнительное исследование, которое пренебрегает этим, рискует тривиализировать весь предмет». См.: *Davies. The Management of Knowledge*. P. 278.

⁶ From Max Weber. P. 242–243.

несмотря на заявления многих, что все должно обстоять иначе. Даже в Соединенных Штатах Америки, которые, наряду с Великобританией, оставались верными общеобразовательным или «гуманитарным» подходам к знанию, сторонники всесторонней подготовки превратились в меньшинство, вынужденное держать оборону. На рубеже XX столетия Уильям Джеймс призывал американцев отвергнуть «докторского осьминога» с его щупальцами специализации. Чиновники, ратовавшие за возрождение общего образования почти семь десятилетий спустя, с горечью признавали его состояние в американской системе «бедственным»⁷. Подстегиваемое стремительными переменами в физических и биологических науках, количество специальностей в академическом мире растет со все большей скоростью. Они также становятся все более узкими и более последовательными и требуют продолжительной специальной подготовки. Более плотные и постоянно меняющиеся ветви специального образования все чаще требуют возвращения в учебные классы групп, включающих не только инженеров, технологов и прикладных ученых, которые в своей повседневной деятельности уже поняли всю важность продолжения образования.

Если высшее образование во всех странах, как считается, служит поддерживающей социальной структурой передовых знаний, это обусловлено практически неограниченным агрегированием специальностей. Хотя национальные системы имеют несколько различное «покрытие», они отвечают за более широкую область научных исследований и применения знаний, чем другие институциональные сектора, включая начальное и среднее образование. В крупной системе количество основных дисциплин и профессиональных областей достигает по меньшей мере пятидесяти. Со всеми основными предметами, подразделенными на специальности (некоторые из них — биология, экономика, физика, психология, право, медицина — состоят из пяти и более), количество специальностей в крупном университете превышает две сотни. И этому умножению, кажется, нет конца. Напротив, ни одно деловое предприятие, церковь, армия, больница или государственное учреждение ни в одной стране мира не вмещают такого множества «наук и искусств», не говоря уже о попытках включить еще *и* архитектуру, *и* инженерное

⁷ Missions of the College Curriculum. P. 11.

дело, и педагогику, и социальную работу. Крупные объединения организаций в других сферах не покрывают такой значительной области знания, как кластеры университетов и колледжей: наиболее близким аналогом может служить бесчисленное множество ведомств, входящих в структуру исполнительной власти. Причина этого проста: в условиях разделения труда в обществе профессии и соответствующие совокупности идей и методов считаются развитыми, когда высшее образование берет на себя подготовку для них. Таким образом, в академической системе должны содержаться вместе все составляющие развитого практического знания, а также многие гуманитарные и философские штудии, во многом специфичные для нее. Широкий охват знания является главной отличительной чертой институтов и систем высшего образования и требует для себя особых форм, непонятных тем, кто знаком с организационной жизнью других секторов общества.

Второй фундаментальной чертой академического образования является его растущая автономия, последовательное дистанцирование специальностей друг от друга и от общего знания, передаваемого в начальном и среднем образовании. Все большее число областей знания становятся доступными только для специалистов и внутренне автономными. Хотим мы этого или нет, но суровая реальность состоит в том, что специалисты по микробиологии и специалисты по средневековой истории не нуждаются друг в друге для продолжения работы ни в преподавании, ни в проведении научных исследований, ни в оказании услуг. То же можно сказать и о физиках высоких энергий и социологах города, профессорах маркетинга и преподавателях детской психологии, специалистах по уголовному праву и ученых-космологах. Естественно, каждая область граничит с несколькими другими, и немногие — например, математика — могут быть использованы (и используются) в других предметах. Но связи с другими областями не образуют непрерывных цепочек; и даже в связанных областях специалисты движутся своими путями, ставя перед собой целью освоение и разработку какого-то одного сложного набора идей и методов. Показав, что университеты как организации сравнительно дезинтегрированы, один наблюдатель точно заметил:

Математика в какой-то степени пересекается с физикой, химией и инженерным делом, но ее не волнует, что происходит в истории,

романских языках или в школах бизнеса, сельского хозяйства или медицины. Все они стремятся идти своим путем, и административная задача обеспечения гладкой работы является одной из наиболее сложных во всем управлении⁸.

Алфавитный перечень дисциплин и областей исследования, простирающийся от археологии до ядерной физики и включающий огромное множество находящихся между ними других, не прерывно пополняется все новыми специальностями.

В-третьих, неизменной задачей остается открытие нового знания. Оно связано с непознанным, неопределенным, и как таковое оно с трудом поддается систематизации через нормальные организационные структуры, создаваемые как рациональные средства достижения уже известных и определенных целей. Этот особый мандат — встречающийся в других секторах общества в значительно меньшей степени — закреплен за каждой областью в широком спектре предметов. Считается, что специальности становятся все более совершенными, переступая свои нынешние границы и вступая в еще неизведанную область. По мере того как научное открытие, главная функция системы, выходит на передний край в определенных местах высшей школы, открытость системы проявляется в способах объединения усилий и деятельности академических организаций. Например, если профессора должны мыслить и действовать самостоятельно, нет никаких оснований для того, чтобы они собирались в определенных местах в определенное время. Поэтому профессора в «исследовательских университетах» обладают необычайной свободой в том, что касается распоряжения своим временем, в сравнении даже с такими ведущими представителями свободных профессий, как врачи и адвокаты, включая право остаться дома, чтобы поразмыслить и написать статью, вместо того чтобы идти на службу⁹.

В-четвертых, знание имеет массивное наследие. Предметы меняются со временем, расширяясь и приобретая особый престиж¹⁰. Такие словосочетания, как «культурное наследие» или «лучшие достижения человечества», свидетельствуют о нали-

⁸ Roy. *The Culture of Management*. P. 89.

⁹ См.: Coleman. *The University and Society's New Demands upon It*. P. 359–399, особ. 369–371, 387.

¹⁰ См.: Hurn. *The Limits and Possibilities of Schooling*. P. 262–263.

чи огромного объема унаследованного знания. Представление о том, что определенные идеи являются лучшими и продолжают существовать, потому что они заслуживают того, чтобы жить вечно, является влиятельным поддерживающим мифом, особенно в гуманитарных науках. Но наследие пустило глубокие корни даже в естественных науках: важнейшие идеи имеют многовековую историю; разработка предмета — это результат работы многих предшествующих поколений; прошлые размышления составляют наследие, которое дает пищу для размышлений сегодня. И само слово «ученость» (*scholarship*) служит сегодня напоминанием о таких исторических связях.

Короче говоря, академическая система работает с материалом, который оказывается все более специализированным и разнообразным, «знание-интенсивным» и «знание-экстенсивным», и обладающим к тому же определенной автономией. Эта характеристика наиболее применима к развитым системам, но даже самые отсталые системы опираются на полдесятка или более различных видов знаний, которые обладают своей собственной внутренней логикой и внутренней тягой к автономии. И более развитые системы подталкивают неразвитые к исследованиям и дальнейшему совершенствованию. Никто не нашел пока способа замедлить разделение труда в обществе. И никто и не ищет способа прекратить разделение знания в академическом обществе.

Из содержания вытекают основные аспекты формы: задачи и работники группируются по пакетам знаний. Основные задачи — преподавание и исследования — одновременно подразделяются и объединяются по специальностям; точно так же подразделяются и профессора. Это настолько распространено во всех структурах высшего образования — средневековых или современных, развитых или развивающихся — и кажется настолько очевидным, что нам сложно себе представить, как это может быть иначе. Профессор права не сочетает преподавание права с исследованиями в медицине, если он, конечно, не занимается развитием новой специальности в юридической медицине. Даже в сравнительно простой структуре средневекового университета профессора сохраняли, совершенствовали и преподавали не знание вообще, а специфический корпус знаний, в котором они были наиболее сведущи. Итак, можно сформулировать первый принцип: задачи и работники объединяются вокруг различных разделов знания, а специальности — это

фундаменты, на которых строится все остальное. Этот принцип касается исследовательских университетов, преподавателей колледжей, технологических институтов, местных колледжей или любых других видов учебных заведений, предоставляющих образование выпускникам школ. Конечно, разделы могут быть широкими или узкими; организованными вокруг общих или специализированных знаний. И в этом отношении между национальными системами, а также подсекторами и институтами существуют заметные различия. Но предметы, какими бы широкими или узкими они ни были, являются важнейшей основой организации.

К каким последствиям ведет разделение задач и работников по областям знания? Оно сказывается во всех академических системах. Например, исследователи, которые сравнивают академическую организацию с организацией других секторов общества, отмечают, что в академическом мире иерархия форм занятости является необычайно плоской и открытой¹¹. В организациях университетского типа бок о бок друг с другом сосуществуют множество различных ячеек специализации, слабо связанных на операционном уровне, с незначительной координацией на более высоком уровне. О том, насколько это обусловлено самой природой академической деятельности, а не является следствием случайности, свидетельствует тот факт, что организационная иерархия больше заметна в «деловой стороне» академической организации (область, связанная с обслуживанием зданий, снабжением и финансами), чем в собственно «академической» (область преподавания и исследований). Деловая сторона нередко имеет пирамидальное устройство, схожее с таким, какое встречается в других типах организаций; оно составляло предмет классической теории организаций, на нем был сосредоточен общественный интерес к организационной жизни, и оно послужило основой для развития моделей организации. В этом случае сравнительно четкая цепь инстанций спускается от «исполнительного директора» или «заместителя ректора по деловым и финансовым вопросам» к руководителям подразделений

¹¹ *Corson*. Perspectives on the University Compared with Other Institutions. P. 155–169; *Bailey*. A Comparison of the University with a Government Bureau. P. 121–136; *Clark*. Faculty Organization and Authority. P. 236–250; *Coleman*. University and Society's New Demands. P. 359–399; *Millett*. The Academic Community.

и главам отделов — ученым секретарям, начальникам отделов кадров, руководителям финансовых отделов, кабинеты которых полны клерков — людей, которых следует считать «служащими» во всех смыслах слова, включая субординацию.

Академическая сторона была с самого начала и остается по сей день устроенной совершенно иначе. Плоская структура слабо связанных частей была распространенной формой, и это требовало концепции академической организации, схожей в операционном отношении с федерацией или, возможно, даже коалицией, а не со своеобразной унитарной системой, обычно называемой бюрократией. В частности, в формах академической организации, издавна распространенных на европейском континенте и в Латинской Америке, а также — в меньшей степени — в британской и американской формах основные «кирпичики» организации — факультет (права), отделение (физики), кафедра (классической литературы) — в целом достаточно автономны и не связаны между собой в своей деятельности, так что вся организация, по сути, представляет собой своеобразную холдинговую компанию для групп, работающих с различными направлениями знания. Это также означает, что академическая работа связана с развитием дисциплин и профессий, каждая из которых имеет свой корпус идей, стили исследования и традиции, которые задают направление деятельности. В следующих главах, посвященных работе системы высшего образования и устойчивым представлениям, существующим в ней, эти вопросы будут рассмотрены более подробно.

Таким образом, в сравнении с деловыми предприятиями и другими организациями, конфигурация управления примерно схожа с конфигурацией рабочей структуры. Академическая организация обнаруживает сравнительную диффузию управления, даже в национализированных системах и при авторитарных режимах. Почему так происходит? Организационные среды, отличающиеся «знание-интенсивной» деятельностью, передают полномочия по принятию решений на операционный уровень. Если же этот уровень раздроблен на множество органов, то спускаемые вниз полномочия также подвергнутся дроблению. В последующих главах, посвященных авторитету и интеграции, эти черты будут рассмотрены более подробно, а также будут выделены особенности институциональной и системной координации.

ЕСТЕСТВЕННАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ ЦЕЛИ

Когда задачи высшего образования одновременно являются «знание-интенсивными» и «знание-экстенсивными», участникам непросто бывает объяснить цель всесторонних университетов и колледжей и особенно государственной или национальной системы. Какой институт может включать классическую литературу и социальную работу, вмещать физику и социологию, соединять археологию и зоологию? На протяжении долгого времени цели крупных академических конфигураций формулировались в лучшем случае крайне расплывчато. Резкое возрастание неопределенности в XX веке существенно осложнило прояснение цели¹². Например, в современной Великобритании проницательные наблюдатели, всеми силами старающиеся не отрываться от реальности, вынуждены использовать неопределенные выражения, вроде «сокращение невежества», в попытке разъяснить задачи системы высшего образования. Такие наблюдатели объясняют, что система имеет дело со «знанием и образованием», но затем отмечают, что такие заявления не слишком помогают в ответе на вопросы «почему?», «кто?» или «как?»: нужны ли знания и образование сами по себе или они должны служить благу страны? Должна ли система высшего образования готовить правителей или обучать простых людей? Должна ли она отвечать потребностям студентов или нуждам кадрового планирования (или ни тому, ни другому)? Надо ли преподавать социологию, технологию, парикмахерское дело или нет (и как должны здесь выстраиваться приоритеты)?¹³ В США на протяжении нескольких десятилетий прагматично настроенные наблюдатели называли тремя основными целями «преподавание, исследования и оказание услуг» и оставляли безграничные возможности для того, *что* можно преподавать, *что* можно исследовать и *что* можно считать оказанием услуг. Предпринимавшиеся в 1970-х годах попытки разъяснения поставленных целей лишь продолжили перечень размытых абстракций. Например, Комиссия по высшему образованию фонда Карнеги выделила пять целей высшего образования, в том числе «расширение че-

¹² Corson. Perspectives on the University. P. 155–169; March, Olsen. Ambiguity and Choice in Organizations; Baldrige et al. Policy Making and Effective Leadership. P. 20–21.

¹³ Graeme. Moodie and Rowland Eustace. P. 19–20. См. также: Ashby. The Academic Profession. P. 10.

ловеческих возможностей в обществе в целом»¹⁴. В Швеции государственная комиссия «U68» выдвинула такие цели, как «демократия», «развитие личности» и «социальное изменение»¹⁵. Япония, Канада, Франция и Германия, судя по всему, имеют такие же неясные цели¹⁶. В коммунистических странах дела обстоят не лучше: например, польский закон о высшем образовании 1958 года предлагал длинный перечень, простиравшийся от «подготовки компетентного персонала для всех видов деятельности в экономике, культуре и всех секторах социальной жизни, требующих наличия высшего образования» до «образования для самореализации»¹⁷.

К сожалению, недовольные сетования вряд ли способны изменить такую естественную неопределенность цели. Как говорят Майкл Д. Коэн и Джеймс Г. Марч,

почти каждый образованный человек может прочесть лекцию под названием «Цель университета». Почти никто не станет слушать такую лекцию по своей воле. В основном такие лекции и соответствующие статьи представляют собой исполненные благих намерений и бессодержательные упражнения в социальной риторике. Нормативные заявления о целях университета, как правило, формируют цели, которые оказываются бессмысленными или размытыми¹⁸.

Цели столь широки и неопределенны, что у университета или системы нет никаких шансов достичь их (или они не в состоянии их достичь). И нет никаких способов, позволяющих оценить степень достижения цели. Никто даже не знает, согласны ли влиятельные группы в системе с какой-то одной или всеми заявленными целями и в какой степени¹⁹.

Дилемма очевидна и тягостна. И всегда выступавшие от имени высшего образования ощущали необходимость в разъяснении цели простыми словами. Людям со стороны важно знать, что это за заведение и почему оно занимается тем, чем оно занимается.

¹⁴ Purposes and the Performance of Higher Education in the United States. P. 1.

¹⁵ Kerr et al. 12 Systems of Higher Education. P. 202.

¹⁶ Ibid. Appendix.

¹⁷ Ibid. P. 195.

¹⁸ Cohen, March. Leadership and Ambiguity. P. 195.

¹⁹ Ibid. P. 195–196.

И поскольку материал знаний расширяется и фрагментируется, сами представители университета стремятся найти опору в формулировках, обещающих собрать все воедино и дать некий общий смысл. В результате мы наблюдаем устойчивый поток «новых» формулировок, которые по большому счету представляют собой повторение старой песни на новый лад: подготовка трудовых ресурсов, и/или передача культуры, и/или развитие личности — с неизменным возвращением к общей культуре, исследованиям и служению обществу. Эти формулировки неспособны направлять усилия, так как всего лишь указывают, что высшее образование не отвечает за производство материальных благ, оборону государства, социальное обеспечение, спасение души или поддержание правопорядка, даже если, как показывает зрелое размышление, оно в какой-то степени влияет на все это²⁰.

Важное следствие упрощенных определений цели состоит в том, что они вводят в заблуждение тех, кто принимает их на веру, питая надежды, которые будут разбиты, и провоцируют споры, которые не могут быть разрешены. Это происходит всегда, когда пересекаются представления о должном и последовательное наблюдение сущего. Так, образцовый американский глашатай ясных целей Роберт Мейнард Хатчинс утверждает, что «университет — это интеллектуальное сообщество людей, пытающихся разрешить главные проблемы, с которыми сталкивается и скорее всего будет сталкиваться человечество»²¹. Сделав нормативное заявление, выдаваемое за описание университета, Хатчинс далее утверждает, что определенное профессиональное обучение и специализированные дисциплинарные исследования не имеют решающего значения, поскольку они не являются ни интеллектуальными в общепринятом смысле слова, ни достаточно связанными друг с другом, чтобы образовать сплоченное сообщество. Но практики, отвергаемые в его абстрактном представлении, — это реалии современного американского университета и современных университетов в других странах.

Специальное профессиональное обучение праву и медицине восходит к истокам западных университетов: потребность в

²⁰ *Moodie, Eustace. Power and Authority. P. 20.*

²¹ Интервью 1970 года с Р.М. Хатчинсом цит. по: **Chronicle of Higher Education** 4, 13 (1977). См. также: *Hutchins. The Learning Society. Ch. 8 («The University»).*

таком обучении породила инновационный ответ новых групп учителей и студентов в академических цехах и федерациях цехов, которые стали называться университетами.

По наблюдению А.Б. Коббена,

средневековые университеты были по большей части профессиональными школами. Они готовили студентов в областях знания, которое можно было использовать в одной из светских профессий, связанных с правом, медициной или преподаванием, или в служении Церкви. Теология, *Madame la Haute Science*, была дисциплиной меньшинства, которой занимались наиболее способные натуры в университетах, но при этом слишком отвлеченной и сложной для остальных студентов... Рядовой студент стремился получить непыльную и прибыльную работу при существующем порядке²².

По поводу этой цели можно сказать, что чем больше перемен происходит, тем больше все остается прежним. После восьми столетий самое время принять идею, что дисциплины и профессиональные области неразрывно связаны с академической жизнью.

Попытки прояснить цель путем убедительного утверждения определенного видения имеют долгую историю. В США еще до Хатчинса Абрахам Флекснер изложил точку зрения, отличную по содержанию, но схожую по чистоте: суть университета состоит в культивировании чистой учености²³. Это культивирование сосредоточено в специализированном исследовании, которое ведет к открытию нового, а это совершенно отличается от тезиса Хатчинса об общей интеллектуальности. В Великобритании в середине XIX века кардинал Ньюмен решительно заявлял, что университет служит местом для сохранения и передачи универсального знания, что его «задачей» является не открытие или полезность, а распространение вечных истин²⁴. В Германии в начале XIX века Вильгельм фон Гумбольдт подготовил почву для современного немецкого университета, подчеркнув центральную роль открытия знания²⁵. Такие определения иногда служи-

²² *Cobban*. *Medieval Universities*. P. 165.

²³ *Ulich*. *Abraham Flexner's Universities*.

²⁴ *Newman*. *The Idea of a University*; *Culler*. *The Imperial Intellect*.

²⁵ Ср. название классического меморандума Вильгельма фон Гумбольдта о назначении университета, основанного в Берлине: *Гумбольдт*. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине.

ли образами, которые направляли и обосновывали реформы (как в случае с Гумбольдтом), но чаще они являли собой воспоминания об идеализированном прошлом, ностальгические заявления, которые не могли помешать развитию реальности по иному пути.

Антиисследовательская доктрина кардинала Ньюмена, изложенная и опубликованная в 1850-х годах, была отражением практики Оксфорда его времени, и, как отметил Кларк Керр, она также стремилась изгнать «призрак Бэкона», философия полезности которого, согласно Ньюмену, ставила перед собой слишком «низкие цели»²⁶. Но развитие исследовательского университета уже шло полным ходом, и во второй половине столетия наблюдался международный триумф немецкого университета, ставшего образцовой моделью. В доктрине Флекснера, обнародованной в 1930 году, превозносилась немецкая модель, сосредоточенная на чистом знании («немецкие министры и немецкие преподаватели не только ценят образование, но и знают, чем оно является»), и поносились английский и американский университеты: первый — за его сосредоточенность на преподавании, а второй — за увлечение «множеством неуместных вещей»²⁷. Но американская модель уже была на пути к своему будущему величию, а немецкую модель, даже без вмешательства фашизма, уже нельзя было назвать ни веянием будущего, ни образцовым примером современного университета.

Мысль понятна: общие заявления о целях и задачах, сущности и истинной природе плохо объясняют реальность и совершенно не подходят для понимания настоящего. С возрастанием сложности систем в XX веке попытки четкого и ясного определения целей «высшего образования» и даже одного только «университета» препятствуют действительному пониманию ситуации. Нет ничего более бессмысленного, чем длящиеся уже веками споры об идеальной природе высшего образования, и, как отметила Маргарет С. Арчер, то же можно сказать об образовании вообще²⁸. Такие споры будут оставаться бесплодными, пока они не начнут опираться на понимание того, как работает и меняется высшее образование.

²⁶ *Kerr. The Uses of the University. P. 2–4.*

²⁷ *Ulich. Flexner's Universities. P. 317.*

²⁸ *Archer. Social Origins of Educational Systems. P. 4.*

Что же тогда можно сказать о связи между целью и практикой в университетах, колледжах и крупных академических системах, помимо того, что она — эта связь — неясна и запутана? Современные теоретики принятия решений предложили немало метафор для описания природы управленческих решений в ситуациях неопределенности. Применительно к университетам и колледжам они говорят об «организованной анархии», когда цели и средства плохо определены и слабо связаны друг с другом; «ситуации мусорного ведра», когда проекты, проблемы и решения беспорядочно свалены вместе; «полях деятельности», которые можно уподобить футбольным полям, окруженным со всех сторон воротами; «технологии бездумности» в противоположность традиционной «рациональности», когда предполагается, что зачастую цели не предшествуют действию, что действия не обязательно должны служить достижению цели или быть последовательными и что интуиция, традиция и вера служат важной основой выбора. «Индивидам и организациям иногда нужно делать вещи, для совершения которых нет никаких веских оснований. Им нужно действовать необдуманно»²⁹.

Институты высшего образования принято считать образцовыми примерами слабосвязанных организованных систем, в которых двойственность вытекает из мягких технологий, фрагментированной деятельности и участников, которые то появляются, то исчезают, а также из неопределенных целей. Эта точка зрения ценна тем, что она указывает на огромный разрыв, который существует между традиционными моделями принятия решений и реалиями академических организаций. И она позволяет сделать несколько точных наблюдений: например, что элементарная тактика административного действия состоит в использовании громких сверхцелей в качестве сосудов, в которые можно свалить огромное множество проблем и задач. И они вполне могут стоять в стороне от конкретных проблем и задач:

По большому счету рассуждения об общих организационных целях или общих организационных долгосрочных планах служат классическими первоклассными «мусорными ведрами». Они достаточно широки, чтобы вместить в себя все что угодно. Они признаются социально важными. Они притягивают довольно различные виды

²⁹ *Cohen, March. Leadership and Ambiguity. P. 223; March, Olsen. Ambiguity and Choice in Organizations.*

проблем, чтобы подкрепить свою важность. И активист будет стремиться к обсуждению общих целей (отчасти) для того, чтобы убрать мусор из повседневной области своих конкретных задач³⁰.

Можно даже сказать, что цель возникает в результате выстраивания академических групп вокруг корпусов знания, что рабочие задачи возникают из отношений между организацией людей и организацией знания. Важно признать, что отдельные фракции имеют свои собственные цели, которые, в свою очередь, превращаются в операционные цели более крупных систем. Так, представители физического факультета могут иметь в качестве коллективных целей максимально эффективное преподавание физики и проведение физических исследований, содействие развитию своей дисциплины и укрепление положения своего факультета в своей дисциплине и своем институте. То же можно сказать об экономике, истории и о любой другой дисциплине и представленной профессии. Эти цели мы обнаруживаем, рассматривая, чем на самом деле занимаются профессора и преподаватели, а не анализируя философские заявления о том, что они должны делать, или общие описания, способные охватить всю академическую деятельность. Когда мы начинаем с операционного уровня, загадок становится меньше, а неопределенность и анархия перестают служить подходящими описаниями. На отделении и кафедре или в институте ключевые акторы, как правило, прекрасно сознают, почему они поступают так, а не иначе. Но, как и все остальные, они начинают ломать голову и обращаться к тривиальным утверждениям, когда их просят изложить в нескольких словах смысл и цель деятельности всего института.

Если многие операционно-обособленные группы целенаправленно объединяются, чтобы создать крупные кластеры, то в этом случае они получают возможность преследовать более высокие цели, которые имеют междисциплинарный характер, быть может, составляя даже гуманитарное или общее образование. Так, представители различных дисциплин на факультетах естественных и гуманитарных наук американского университета могут сотрудничать друг с другом при преподавании студентам различных профилирующих предметов. Все отделения небольшого американского общеобразовательного колледжа

³⁰ *Cohen, March. Leadership and Ambiguity. P. 211.*

могут объединять свои возможности и силы для выработки ряда необходимых курсов, которые вполне можно будет назвать общим образованием. Такие приземленные цели встречаются не только в умах чиновников, но и в том, чем занимаются люди в различных операционных частях — как обособленных, так и взаимосвязанных. Проницательным администраторам, конечно, всегда было известно о различии между номинальной и операционной целью; теоретики организаций провели такое различие в начале 1960-х годов, и вскоре оно стало общим местом³¹. Как ни странно, профессора и законодатели до сих пор продолжают путать одно с другим! Возможно, невидимость знания, его неосвязаемость создают настолько значительную неопределенность, что потребность в изложении принципов оказывается непреодолимой. Даже в старые добрые времена, скажем, немецкого университета XIX века официальные доктрины относительно сущности системы явно описывали вещи, которых никогда не существовало. В XX веке стремительный рост знаний и групп сделал типичные общие заявления о сущности высшего образования и университета совершенно неубедительными.

Если задачи частей первичны, то официальные цели всей организации и государственных и национальных систем в целом должны быть похожими на задачи массивных институциональных комплексов, а не унитарных организаций. Официальные цели становятся больше похожими на общие цели таких крупных организаций, как национальное правительство, а не отдельных деловых предприятий. И эти цели неизбежно должны оказываться размытыми, чтобы охватить более широкий круг операционных фракций. В этом случае официальные общие цели просто помогают легитимировать множество специфических целей, включая их в более приемлемое мировоззрение, — и, конечно, именно поэтому мы и продолжаем настаивать на них. Их может использовать каждый. «Преподавание, исследования и служение обществу» — это, возможно, лучший пример официальной доктрины, которая прекрасно играла такую федеративную роль. И всегда можно выступить с новой предпочтительной идеей — например, что университет или колледж служат центрами знаний, пристанищем множества различных мыслителей, — чтобы затем прийти к пониманию того, что система высшего образования служит вместилищем интеллектуальных

³¹ Perrow. *The Analysis of Goals in Complex Organizations*. P. 854–866.

добродетелей и пороков. Но никто не ждет, что такие идеи будут определять выбор и направлять поведение. Формальные цели позволяют сделать понятным общий характер системы для ее участников и людей со стороны. Будучи интеграционными мифами, они способствуют поддержанию боевого духа и сдерживанию внешних групп³². Но они вряд ли способны помочь понять, что нужно делать.

Между тем, возвращаясь в аудитории и лаборатории, образующие университет группы продолжают свою работу.

Как когда-то сказал один умный человек, «нужно начать думать с правильного конца». Те, кто ставят цель и пытаются предложить общее описание высшего образования, обычно начинают — дважды — не с того конца. Они начинают с верха системы, а в высшем образовании начинать лучше всего снизу. Они делают дедуктивные выводы из общих заявлений, вместо того чтобы делать индуктивные выводы на основании множества действий и интересов многочисленных групп, действующих в системе. В этой главе была предпринята попытка начать снизу и действовать индуктивно, которая позволила увидеть, что знание, в сравнении с организационной деятельностью в других областях, — это основная материя, над которой и с которой производится работа в академических системах; преподавание и исследования — основные способы работы с этим материалом; указанные задачи разделяются между автономными специальностями, внутри которых они тесно взаимосвязаны; разделение задач способствует плоскому и слабосвязанному устройству структурных подразделений; такая структура способствует диффузии управления; и, наконец, задача является неизбежно неопределенной, а широко сформулированные цели служат легитимирующей доктриной для специфических целей операционных частей. Принимая во внимание такие черты, мы начали устанавливать взаимосвязь между особенностями, которые в сочетании образуют особую область высшего образования. И эти рассуждения также служат первым ответом на простой и часто задаваемый вопрос: чем же *является* высшее образование? Бросающийся в глаза глагол в единственном числе, содержащийся в этом вопросе, требует множественного и непрямого ответа.

³² См.: *Selznick. Leadership in Administration; Sproull. Beliefs in Organizations.* P. 203–224.

Высшее образование представляет собой конгломерацию в том смысле, что его задачи разнообразны, а его организации вмещают множество несоизмеримых элементов.

И хотя такая первоначальная характеристика обеспечивает определенную основу для последующих объяснений того, почему академические организации принимают такие разные формы во всех странах, она все же не позволяет предсказать с большей или меньшей степенью точности, какими именно будут отдельные конфигурации. Вследствие неуправляемой эволюции и целенаправленных усилий, вследствие внутренних побуждений и внешнего руководства, академические системы различных стран отличаются друг от друга в организационном отношении. Поэтому теперь мы должны обратиться к рассмотрению этих форм. При этом мы неизбежно станем более реалистично относиться к взаимодействию между знанием и организацией. Теперь мы подошли к утверждению, что знание является актором, что оно определяет задачи и группы. Но это, конечно, не так: люди и группы действуют самостоятельно, и от того, как формируются и управляются образовательные группы, зависит то, как устроено знание. По мере своего развития образовательные институты развивают и категории знания и тем самым определяют, какие именно виды знания существуют и являются авторитетными³³. Они также определяют, какие категории людей обладают привилегией владеть корпусами знания и использовать авторитет, основанный на этом знании. Образовательные структуры, по сути, воплощают теорию знания, помогая определить, что в настоящее время считается знанием. Такие специфические структуры в высшем образовании, как отделения, помогают также объединять дисциплины, придавая последовательность этим организованным вместилищам академических предметов и «основ знания», которые они в себе содержат. Профессиональные школы и междисциплинарные программы включают курсы и специалистов по нескольким дисциплинам, структурируя тем самым «смеси знаний».

Теперь мы обратимся к актерам — носителям знаний — в попытке оценить размеры и формы их «спецодежды». Выделив ограниченные, хотя и сложные стили, в которых они появляются, мы увидим, что знание представляет собой невидимую материю, вокруг которой и разворачивается основная деятельность.

³³ Meyer. *The Effects of Education as an Institution*. P. 55–77.

Кларк, Б. Р.

К47 Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе [Текст] / пер. с англ. А. Смирнова; под ред. Д. Александрова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — 2-е изд. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 360 с. — (Библиотека журнала «Вопросы образования»). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-1996-7 (в пер.).

Книга выдающегося американского педагога и исследователя системы высшего образования Бертона Кларка посвящена рассмотрению вопросов организации и управления высшим образованием. В ней выделены основные элементы системы высшего образования и показаны различия между соответствующими системами разных стран. Автор отвечает на пять основных вопросов. Как организована работа систем высшего образования? Как в них поддерживаются устойчивые представления? Как распределяется авторитет? Каким образом обеспечивается интеграция таких систем? Как происходят изменения в них?

Книга представляет интерес для преподавателей и руководства университетов, исследователей высшего образования, а также тех, кто отвечает за разработку и проведение образовательной политики.

УДК 378.014.5
ББК 74.58

Научное издание

Библиотека журнала «Вопросы образования»

БЕРТОН Р. КЛАРК

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
В КРОСС-НАЦИОНАЛЬНОЙ
ПЕРСПЕКТИВЕ

Второе издание

Заведующая книжной редакцией

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Редактор

ЕЛЕНА ЛАКИРЕВА

Художник

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Верстка

ОЛЬГА ИВАНОВА, ЛЮБОВЬ МАЛИКИНА

Корректор

ЕЛЕНА ТАРУСИНА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Тел.: (495) 772-95-90 доб. 15285

Подписано в печать 16.08.2019. Формат 60×90/16
Гарнитура Minion Pro. Усл. печ. л. 21,8. Уч.-изд. л. 19,5
Печать офсетная. Тираж 1000 экз.
Изд. № 2302. Заказ №

Отпечатано в АО «ИПК «Чувашия»
428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 13
Тел.: (8352) 56-00-23