

История
науки

Сергей Зуев



Университет. Хранитель идеального

Нечаянные эссе,
написанные в уединении

Новое
литературное
обозрение



Annotation

Дискуссия о судьбе академических институций в современном мире касается не только вопросов науки и образования, но также – смены элит и разрыва поколений, свободы и критического мышления. В своей книге, написанной в тюремной камере, Сергей Зуев размышляет об утопическом проекте идеального Университета. Что составляет его онтологическую основу? Какие традиционные понятия необходимо пересмотреть в сегодняшнем разговоре об Университете? Как этот проект соотносится с актуальной социальной реальностью? Книга одновременно обобщает опыт автора на посту главного администратора одного из лучших вузов страны и размечает пространство проблем и перспектив академических преобразований. Сергей Эдуардович Зуев – ректор Московской высшей школы социальных и экономических наук (МВШСЭН, «Шанинка»), профессор, кандидат искусствоведения.

- [Сергей Зуев](#)
 -
 - [Андрей Зорин](#)
 - [Благодарности](#)
 -
 - [Предисловие автора](#)
 - [1.1. Университет. Что он мыслит?](#)
 -
 - [Примерные периоды реформ в истории Университета](#)
 - [1.2. Университет. Что он может?](#)
 -
 - [Университет: социально-культурное конструирование](#)
 - [Социально-культурные нормы](#)
 - [Элиты](#)
 - [Поколения](#)
 - [1.3. ...и чего не может?](#)
 - [2.1. Наука. Зачем это нужно?](#)
 - [2.2. Образование. Какое образование?](#)
 -
 - [К вопросу о содержании образования](#)

- [Образовательные программы](#)
- [2.3. Академические свободы. Для чего?](#)
 - [Свобода личного развития](#)
 - [Академические свободы научных сообществ](#)
 - [Академическая свобода как институт](#)
- [Заключение](#)
- [Что почитать об Университете?](#)
- [Иллюстрации](#)
- [notes](#)
 - [1](#)
 - [2](#)
 - [3](#)
 - [4](#)
 - [5](#)
 - [6](#)
 - [7](#)
 - [8](#)
 - [9](#)
 - [10](#)
 - [11](#)
 - [12](#)
 - [13](#)
 - [14](#)
 - [15](#)
 - [16](#)
 - [17](#)
 - [18](#)
 - [19](#)
 - [20](#)
 - [21](#)
 - [22](#)
 - [23](#)
 - [24](#)
 - [25](#)
 - [26](#)
 - [27](#)

- [28](#)
- [29](#)
- [30](#)
- [31](#)
- [32](#)
- [33](#)
- [34](#)
- [35](#)
- [36](#)
- [37](#)
- [38](#)
- [39](#)
- [40](#)
- [41](#)
- [42](#)
- [43](#)
- [44](#)
- [45](#)
- [46](#)
- [47](#)
- [48](#)
- [49](#)
- [50](#)
- [51](#)
- [52](#)
- [53](#)
- [54](#)
- [55](#)
- [56](#)
- [57](#)
- [58](#)
- [59](#)
- [60](#)
- [61](#)
- [62](#)
- [63](#)
- [64](#)

- [65](#)
- [66](#)
- [67](#)
- [68](#)
- [69](#)
- [70](#)
- [71](#)
- [72](#)
- [73](#)
- [74](#)
- [75](#)
- [76](#)
- [77](#)
- [78](#)
- [79](#)
- [80](#)
- [81](#)
- [82](#)
- [83](#)
- [84](#)
- [85](#)
- [86](#)
- [87](#)
- [88](#)
- [89](#)
- [90](#)
- [91](#)
- [92](#)
- [93](#)
- [94](#)
- [95](#)
- [96](#)
- [97](#)
- [98](#)
- [99](#)
- [100](#)
- [101](#)

- [102](#)
- [103](#)
- [104](#)
- [105](#)
- [106](#)
- [107](#)
- [108](#)
- [109](#)
- [110](#)
- [111](#)
- [112](#)
- [113](#)
- [114](#)
- [115](#)
- [116](#)
- [117](#)
- [118](#)
- [119](#)
- [120](#)
- [121](#)
- [122](#)
- [123](#)
- [124](#)
- [125](#)
- [126](#)
- [127](#)
- [128](#)
- [129](#)
- [130](#)
- [131](#)
- [132](#)
- [133](#)
- [134](#)
- [135](#)
- [136](#)
- [137](#)
- [138](#)

- [139](#)
- [140](#)
- [141](#)
- [142](#)
- [143](#)
- [144](#)
- [145](#)
- [146](#)
- [147](#)
- [148](#)
- [149](#)
- [150](#)
- [151](#)
- [152](#)
- [153](#)
- [154](#)
- [155](#)
- [156](#)
- [157](#)
- [158](#)
- [159](#)
- [160](#)
- [161](#)
- [162](#)
- [163](#)
- [164](#)
- [165](#)
- [166](#)
- [167](#)
- [168](#)
- [169](#)
- [170](#)
- [171](#)
- [172](#)
- [173](#)
- [174](#)
- [175](#)

- [176](#)
- [177](#)
- [178](#)
- [179](#)
- [180](#)
- [181](#)
- [182](#)
- [183](#)
- [184](#)
- [185](#)
- [186](#)
- [187](#)
- [188](#)
- [189](#)
- [190](#)
- [191](#)
- [192](#)
- [193](#)
- [194](#)
- [195](#)
- [196](#)
- [197](#)
- [198](#)
- [199](#)
- [200](#)
- [201](#)
- [202](#)
- [203](#)
- [204](#)
- [205](#)
- [206](#)
- [207](#)
- [208](#)
- [209](#)
- [210](#)
- [211](#)
- [212](#)

- [213](#)
 - [214](#)
 - [215](#)
 - [216](#)
 - [217](#)
 - [218](#)
 - [219](#)
 - [220](#)
 - [221](#)
 - [222](#)
 - [223](#)
 - [224](#)
 - [225](#)
 - [226](#)
 - [227](#)
 - [228](#)
 - [229](#)
-

Сергей Зуев
Хранитель идеального. Нечаянные эссе,
написанные в уединении

*Посвящается моей Лизе, без присутствия
которой во всем остальном было бы мало смысла*

© С. Э. Зуев, 2022

© А. Л. Зорин, предисловие, 2022

© Д. Черногаев, дизайн обложки, 2022

© ООО «Новое литературное обозрение», 2022

Андрей Зорин

Опыт утопии

Почти тридцать лет назад, занимаясь греческим проектом Потемкина, я обратил внимание на парадоксальное сочетание в личности светлейшего страстного визионерства и исключительной менеджерской хватки. Несколько позднее я заметил то же самое, поначалу показавшееся мне неожиданным, сочетание у такого непохожего на Потемкина человека, как Сперанский, а еще позже понял, что эти стороны личности обоих моих героев не только не вступали в конфликт, но, напротив, органично дополняли и усиливали друг друга. Действительно, настоящий визионер никогда не потеряет конечной цели в гуще административных хлопот, не позволит отвлечь себя на мелочи, не перепутает тактики со стратегией.

К тому времени, когда в конце 2000-х годов мы стали регулярно обсуждать с Сергеем Зуевым вопрос, каким должен быть университет и что нужно сделать, чтобы приблизиться к идеалу, я уже успел разобраться в этом мнимом парадоксе и все же не уставал удивляться распределению ролей в нашем диалоге. Казалось бы, я, как представитель академического мира, должен был больше думать об отвлеченных предметах, а он, как администратор, о практических заботах. В действительности дело обстояло строго наоборот. Я помню, как на совещаниях мои коллеги-ученые нередко говорили ему, что те или иные его планы реализовать невозможно, и слышали в ответ одно и то же, даже слегка жалобное восклицание: «Я разберусь, что возможно, а что нет, – вы мне скажите, чего вы хотите». Мягкие сетования на недостаточную склонность людей науки к утопическому целеполаганию можно найти и в этой книге.

Обязанности руководителя двух больших образовательных учреждений не могли отвлечь Сергея от мыслей о самом главном – о том, зачем и во имя чего он тратит свою жизнь и здоровье на институциональное строительство. Чего эти обязанности, однако, решительно не позволяли ему делать, так это положить свои мысли на бумагу. В следственном изоляторе он, наконец, нашел, по известному анекдоту, время и место, чтобы написать книгу, которую задумал очень

давно и над которой размышлял все эти годы. Сергей Зуев не первый, кто взялся обобщать свой опыт и свое видение мира в тюремной камере, но жанр его книги во многом уникален – это и философское эссе, и историческое исследование, и воспоминания, и проектный манифест. «Я надеюсь, что я не только администратор, но и проектировщик», говорит он о себе на страницах книги, отчасти подразумевая, что настоящий администратор – всегда в то же время и проектировщик.

Ключ к волновавшим его проблемам Сергей нашел в концепции утопии Карла Мангейма. По мысли Мангейма, назначение утопии в том, что она дает независимо мыслящей личности внеположную реальности точку, из которой он может эту реальность критически оценивать. Однако Мангейм говорил исключительно об интеллектуальных конструкциях. В своей книге Сергей Зуев постарался заземлить мангеймовскую утопию в пространстве исторически конкретной институции, создавая образ идеального университета, где профессора не вкладывают в головы студентов готовое знание, но приобщают их к самому процессу исследования, а студенты подвергают этот процесс сомнению и проверке, исходя из интересов и потребностей нового поколения. Такая межпоколенческая коммуникация выполняет роль встроенного механизма воспроизводства критического мышления, которое, по Мангейму, лежит в основе утопического видения. Существование «республики ученых», продолжающих непрерывный разговор о науке, делает университет свободным от сиюминутной конъюнктуры, в то время как постоянная смена уходящих «в мир» студентов не позволяет ему превратиться в башню из слоновой кости, наглухо отгороженную от социальной реальности.

Идеал университета, о котором пишет Зуев, по-видимому, никогда не был реализован в полной мере, однако его контуры можно увидеть в моменты глубинных реформ. Реформа выдает неудовлетворенность реформаторов текущим состоянием университетов, представляя собой своего рода критику этого состояния с позиции чаемого и должного. Как известно, по Аристотелю, именно нематериальная форма составляет сущность вещи. (Ре)форма, как любит писать это слово Зуев, снимая временное и наносное, обнажает сущность университета как феномена культуры, сохраняющего свой институциональный ДНК

на протяжении тысячелетия. При этом на каждом крупном историческом витке университет оказывается способен к самообновлению, предъявляя картину мира и антропологический идеал, соответствующий эпохе, а во многом и определяющий эту эпоху.

По страницам книги проходят тени великих теоретиков и практиков образования и науки – Фома Аквинский и Альберт Великий, Лютер и Меланхтон, Лейбниц и Вольф, Дьюи и Хабермас. Но центральное место в этом пантеоне занимает Вильгельм фон Гумбольдт, сформулировавший с опорой на немецкую классическую философию конца восемнадцатого – начала девятнадцатого века идею исследовательского университета и создавший Берлинский университет, призванный стать воплощением его замысла. Согласно исторической концепции Зуева, в Гумбольдтовском университете, как в фокусе, сходятся различные линии предшествующей многовековой истории университетов, и отсюда расходятся векторы их дальнейшего развития, вплоть до сегодняшнего дня.

Существенно, однако, что эта книга принадлежит не только и даже не столько историку и теоретику, сколько практику университетского строительства. Университет, которым пришлось руководить автору книги, сам по себе был утопическим проектом, созданным в середине 1990-х годов, эпоху великих надежд, Теодором Шаниным, который, подобно библейскому Аврааму, уже очень немолодым человеком услышал голос и отправился в далекую страну закладывать там основы ее великой будущности. Почти сразу его детище намертво связалось в сознании университетского сообщества с именем создателя – я много раз наблюдал, как при упоминании Московской высшей школы социально-экономических наук на лицах моих собеседников возникало недоумение, моментально рассеивавшееся после пояснения, что речь идет о Шанинке. Сергей Зуев, уже имевший незаурядный опыт социально-культурного проектирования, быстро вписался в команду Шанина и занял в ней одно из центральных мест, запустив первый в России факультет культурного менеджмента и, по сути дела, создав новую профессию.

Когда в 2011 году Сергей стал ректором Шанинки, она после отхода Теодора от дел оказалась в кризисе. Хорошо известно, что институциональные проекты в России почти никогда не переживают отцов-основателей – на долю Зуева выпала задача опровергнуть это

правило или по меньшей мере стать значимым исключением из него. Он взялся за ее решение, ясно понимая, что он обязан предложить свой собственный утопический проект, который наследовал бы идеям Шанина, но соответствовал бы потребностям резко изменившегося времени. Речь, по сути дела, шла о (ре)форме. В отличие от Гумбольдта, Зуев не был министром и вынужден был считаться с бесчисленными ограничениями, тем не менее его работе на посту ректора сопутствовал поистине феноменальный успех, свидетельствовавший о точности и адекватности его видения. А дальше, как принято выражаться в юридических документах, наступили «обстоятельства непреодолимой силы».

В сегодняшнем мире статус университетов остается неясным, а будущее туманным. «Республика ученых» повсюду находится под все возрастающим давлением государственной бюрократии и образовательного менеджмента, впадающего в предпринимательский азарт. К тому же университетам приходится конкурировать с популярными программами онлайн-образования и, что хуже всего, многие граждане этой республики сами с энтузиазмом встают под знамена новых идеологических ортодоксий, непримиримых к критическому мышлению и духу свободного исследования. Все чаще можно слышать пророчества, что более чем тысячелетняя история университетов подходит к своему концу. Как всегда, в России все процессы протекают куда более драматично и наглядно. Многие из тех, кто начинал с Теодором Шаниным или продолжал его дело, сегодня, как и подобает наследникам Авраама, оказались в рассеянии.

Сергей Зуев сделал для осуществления университетской утопии больше, чем было в человеческих силах. Оторванный от дела своей жизни, он в тяжелейших условиях сумел поделиться с нами своим личным опытом утопии. Теперь мы все ждем его возвращения на капитанский мостик. Наша задача – удержать корабль на плаву.

Благодарности

С любовью и искренним восхищением моим друзьям и сокурсникам, дружбе с которыми в 2023 году будет 50 лет и чьи советы и письма были неоценимы во время этой работы:

Андрею Зорину, который затратил множество трудов, времени и дружеского внимания, чтобы перевести мою устную культуру в академически приемлемые рамки, и ни словом, ни намеком не дал мне понять, каких усилий ему это стоило; и вместе с Ирой просто был рядом;

Ляле Костюкович, замечательному эрудиту и талантливой переводчице, чьи письма-эссе о столпе Фоме и учителе его Альберте, бойце Абеляре и романтике Дж. Бруно, иезуитах и протестантах указывали мне на ограниченность собственного знания и вели по новым сюжетам, лишь малую часть которых я успел и сумел использовать;

Юрию Слёзкину, чьи скептические замечания о присутствии критического мышления в современном университете только лишь подчеркивали наличие оно у университетского профессора, работавшего и учившего в лучших университетах мира;

Ирине Прохоровой, чья дружеская, организационная и иная помощь и поддержка возвращали меня и всех нас во времена, которые все мы считаем лучшими годами нашей жизни;

Лене Орловской и Вере Мильчиной, чьи цитаты из Вяземского, Пушкина, Тургенева и Вериной бабушки не давали забывать об ироническом мужестве людей в их различных исторических обстоятельствах.

Моя глубочайшая благодарность:

Николаю Гринцеру за его душевную и интеллектуальную щедрость, которой я смог воспользоваться лишь в небольшой мере, что оставляет надежду на продолжение нашего долгого разговора;

Петру Щедровицкому, моему давнему другу, хорошо понимающему разницу между мыслью, эмоцией и со-чувствием, но щедро делившимся со мной и первым, и вторым, и третьим, невзирая на разделяющие их границы;

Марии Фаликман, талантливому исследователю-психологу и – неожиданно для меня – замечательному поэтическому переводчику;

Павлу Мрдуляшу, поддержавшему меня и делом, и книгой, и дружеским советом.

Моя искренняя человеческая признательность людям, которые каждый по-своему помогали и поддерживали меня в это непростое время:

Егору Соколову, моему добровольному помощнику, первому читателю, незаменимому комментатору и, конечно же, истинному шанинцу;

Тимуру Курбанову и Софье Сорокиной, тоже шанинцам, за книги, добрые слова и постоянную поддержку;

Марине Васиной, чье благожелательное присутствие и сочувствие помогли мне начать и закончить эту работу;

Шамилю Кадиеву, который был рядом в самый трудный период этой работы;

моей дочери Даше, которая делилась со мной не только своей бескомпромиссностью и силой духа, но и историческим анализом понятия картины мира;

Руслану Кожуре, Дмитрию Кравченко и Сергею Севруку, моим защитникам и постоянным собеседникам, без которых было бы сложно закончить эту работу.

Поклон и благодарность тем, кто бескорыстно и внимательно занимался бесчисленным множеством технических и организационных проблем:

Кате Гандрабуре, нашей милой шанинке, доброму, умному и теплому другу, которая с бесконечным терпением и вниманием к деталям выстраивала и выстроила мой быт, насколько это было возможно в этих условиях;

Нине Русановой, нашему почтовому Меркурию и доброму человеку;

Олесе Граф и Анне Крыловой за терпеливую расшифровку моих рукописных опусов;

Александру Артамонову за помощь с фотоархивом;

Екатерине Павленко, шанинке, кропотливо сверявшей цитаты в московских библиотеках.

Всем моим друзьям и знакомым, коллегам и студентам из Шанинки и не только, незнакомым до сей поры людям, перечисление которых заняло бы не одну страницу, – вам всем, поддерживавшим меня, дарившим своими письмами, пожеланиями и теплом на протяжении последних месяцев.

Моя отдельная благодарность и глубокое уважение людям, которые могут и не знать об этом тексте, но чье присутствие я ощущал, работая над ним:

Теодору Шанину, с которого все началось и, надеюсь, продолжится;

Наталии Дмитриевне Солженицыной за ее мудрость, добрые советы и человеческую поддержку моей семьи;

Максиму Акимову, другу и коллеге, чья негромкая, но умная и очень последовательная помощь Шанинке и всем шанинцам сделала возможным размышление о нашем Университете в будущем времени;

Татьяне Николаевне Москальковой и ее сотрудникам, для которых буква и дух сочувствия являют собой единое целое.

И конечно, моим родителям, Вере Кузьминичне Ефремовой и Эдуарду Николаевичу Зуеву, которые в своем сверхпочтенном возрасте делают самое главное – они верят, и они ждут.

Между искусством <...> и собственно наукой есть пространство для особого типа умственной деятельности. Так, вместо того чтобы воздействовать на вещи и существа, следуя определенным способам, мы размышляем о приемах воздействия. Подобные рассуждения используются не для того, чтобы их узнать и объяснить, а для того, чтобы оценить их значимость и установить, такие ли они, какими должны быть, и нужно ли их изменять или их нужно полностью заменить новыми. <...> Это комбинация идей, но не действий, и тем самым они приближаются к науке. Но идеи, скомбинированные таким образом, имеют целью выразить не природу данных вещей, но направить деятельность. <...> Они не являются действиями, но очень близки к действиям, которые они призваны ориентировать. Если это и не действия, то, по

*крайней мере, программа действия, и в силу этого
они приближаются к искусству.*

Эмиль Дюркгейм

– А почему бы, в конце концов, и нет?

*– А потому, что мне не хочется, – сказал Эдик. –
У природы свои цели, а у меня свои.*

Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий

Предисловие автора

Эта книга про Шанинку. С этого, я думаю, следует начать, чтобы сразу ответить моим друзьям, которые были рядом со мной, когда я писал эти эссе. Без друзей у меня ничего бы не получилось или получилось бы совсем не то. Именно поэтому я начинаю с этой фразы, отвечая на постоянно задаваемый мне вопрос, будет ли здесь что-то про мой личный опыт ректора, про историю возникновения тех или иных программ, про то, как и чем жила Школа последние десять-пятнадцать лет. Отвечаю, друзья мои, книга точно про Шанинку и про опыт. Но только особым образом – не в формате автобиографии и личного воспоминания, а чуть по-другому.

Во-первых, это коллективное воспоминание, поскольку среди моих невидимых соавторов много коллег по Школе, в разговорах с которыми постоянно всплывали темы и сюжеты, возникающие в этом тексте. Университет и его онтология, критическое мышление и утопическое воображение, свободные искусства и идеология, образовательная программа и исследовательский проект – это точки воспоминаний конкретных людей, их суждений и реализованных или, чаще, нереализованных планов. И в этом смысле мой личный опыт проявился в этой книге не столько в последовательности событий или конкретных примерах из моей административной практики, сколько в актуальной памяти, удерживающей на поверхности то, что оказывается существенно важным.

Не следует смотреть на эту книгу как на законченную форму; это в действительности собрание эссе на различные темы, объединенных одной идеей Университета. Каждое эссе, а также многие из параграфов имеют, как правило, своих соавторов. Я могу назвать их имена и приблизительные даты, когда оживала та или иная тема или был доформулирован тот или иной вопрос. Я мог бы привести их особым шрифтом на полях, а может быть, когда-то так и сделаю. Но суть в том, что я просто продолжаю незавершенные разговоры и рассчитываю на встречный интерес моих собеседников. Такой – письменный – формат, в конце концов, тоже пригоден и уместен и может дополнить жанр прямой и живой устной коммуникации.

Природа этого дпящегося разговора определяет в известной степени и структуру, и дизайн текста – зачастую дискретного и оставляющего массу открытых вопросов. Разговор требует продолжения. И, следовательно, здесь возможны и повторяющиеся аргументы, и обращение к тем же самым примерам. Это, как я надеюсь, живая коммуникация.

Во-вторых, определить жанр этих эссе можно было бы как «предпроектный». Это не историческое исследование, не философский трактат, не социологический анализ, каждый из которых имеет свою органическую форму и язык. А я все-таки не только администратор, но и (надеюсь) проектировщик. И некоторое время, даже не отдавая в этом себе отчета, я двигался именно в этой логике, когда рассуждение и понимание не просто «ищут истину», но и отвечают на вопрос «а что я с этим буду делать?». Иными словами, это не «истина вообще», а плюс к тому (или минус?) и конструктивный материал будущего обустройства жизни: идеи, исторические аналогии, предварительные решения и даже мифы и легенды. Это строительный материал не только для меня лично, но и для собеседников того «невидимого колледжа», который и оказался главным результатом моего личного опыта пребывания на административном посту.

Собственно, в этом и есть, с моей точки зрения, основная задача администратора – формирование списка общезначимых тем и вопросов и создание пространства для непрерывной и непредзаданной коммуникации, абсолютно безумных и дурацких (утопичных) идей, проектных заготовок, клуба, семинара, салона и в конечном счете кабинета психотерапии. По сути, это и есть ответ на вопрос, чем я занимался последние пятнадцать лет, – мы расширяли для себя жизненное пространство, зону интеллектуального, эмоционального и социально-коммуникативного комфорта. Даже уюта, если иметь в виду субъективную составляющую комфорта. Мы делали команды, и мы делали Университет как модель среды, в которой хочется не только работать, но и жить.

Ну и конечно, Университет для нас, для меня, во всяком случае, историчен. Не отказываться же от своей истории. А если не отказываться, то надо делать ее частью истории большой. Мои друзья-консультанты, блестящие по самым высоким меркам историки, филологи, социологи, с полным на то основанием могли бы мне указать

на мою субъективность и пристрастность, на принципиальную конечность личного опыта, недостаточного для разворачивания «объективных картин» критикуемого настоящего и желательного будущего. И я бы, пожалуй, с этим согласился.

Но тем самым снял бы с себя упрек в том, что это не про меня и не про нас. Все, что было сказано, а более того, что осталось несказанным, все, что казалось очевидным, что пребывало в нашем культурном бессознательном, все, о чем удалось договориться, а что осталось в зоне несогласия и даже конфликта, – все это в совокупности формирует портрет, язык (по необходимости эклектичный) и понимание более жесткое и точное, чем позволяет сделать автобиография или хронологическое описание произошедшего.

Иными словами, этот жанр означает не попытку выстроить свою «объективную» и непротиворечивую историю Университета, а ровно наоборот – попытку наметить пространство своего Университета (с артиклем the), но собранного из материала исторических подсказок и их интерпретаций. Важно то, что по мере разворачивания «назад и вглубь» всплывают точки узнавания и идентификации («именно об этом мы и говорили!»). Из этой мозаики и собирается портрет и дизайн проекта, целое Университета.

История вообще и история Университета в частности – лукава. То, что присутствует в актуальной памяти, в осознанном виде – лишь часть ее. Есть еще и традиция, которая тащит на себе и за собой много «ненужного» – в виде ритуалов, коллективных привычек и само собой разумеющихся паттернов поведения. Это своего рода знаки, за которыми в «свернутом» виде сохраняются не востребованные на каком-то этапе решения, идеи, гипотезы, а также альтернативы, которые не случились. Скрытое воспоминание может оживать на новом витке и на новом месте.

Это верно для тридцатилетней Шанинки. И уж тем более это верно для тысячелетней университетской традиции, которая исторична в том смысле, что прочно забытое или вообще не случившееся может стать ресурсом дня сегодняшнего. Диспут Абеяра, «предуниверситет» Якова Штурма, номинализм Уильяма Оккама, риторические упражнения иезуитских колледжей всплывают в неожиданном контексте и модальности, становятся устойчивыми элементами различных поколений Университета. А многое (пока) остается за скобками

сознательного воспоминания и рефлексии, в зоне бессознательного. Но эти знаки традиции, это культурное бессознательное управляют нами значительно более эффективно, чем видимые и осознаваемые правила и нормы. Что, впрочем, естественно: то, что видишь, и обойти проще.

Я, скажем, только сейчас начал понимать, почему Теодор на протяжении многих лет традиционно приходил читать свежую периодику в библиотеку, хотя с большим комфортом мог бы проделывать то же самое у себя в кабинете. Это тоже был знак: библиотека не просто хранилище книг и даже не просто рабочее пространство – это место для жизни, центр Университета, где каждый вошедший мог с ним переговорить, да и просто поболтать. А впоследствии уже на новом месте и в иных обстоятельствах мне чуть ли не еженедельно приходилось разрешать конфликт между теми, для кого библиотека была исключительно местом для занятий, любителями непредзаданной коммуникации и участниками многочисленных публичных событий, которые там проходили. И, кстати, каждая из трех сторон опирается на свое представление об «истинном Университете».

Университет не только живет в окружении традиции, он еще и традиционно избыточен (Клэй Ширки называет это «когнитивной избыточностью», *cognitive surplus*). И в филогенезе институции, и в онтогенезе института. Это дает ему большое адаптационное преимущество при смене социально-экономических и даже культурных парадигм. Но это же качество, замечу с грустью, серьезно затрудняет жизнь конкретного университета. Он избыточен по квалификации своей профессуры, которая (в идеале, конечно) ведет свои исследовательские проекты, превышающие, как правило, запросы обучающихся программ. Избыточен по образовательному содержанию – почти в любой программе всегда есть элективные курсы и индивидуальные траектории обучения, которые подчас, особенно на младших курсах, отражаются в вопросе «а зачем мне это надо?». (В Шанинке за последние три года скопился пакет из готовых к запуску полноценных программ, которые, с учетом возможностей инфраструктуры, растянуты на перспективу в пять-шесть лет.) Избыточен и выпускной диплом, поскольку современный Университет не может позволить себе не быть международным, а в современных условиях это, как правило, означает и наличие двойных дипломов, и международную мобильность^[1], чем можно пренебречь в иных

неуниверситетских институциях. Все это, естественно, означает и избыточные требования к организационной структуре.

Но главное, с чем мне пришлось иметь дело, это обратная сторона избыточности – конфликт с экономической рациональностью. Собственно, и сам термин «избыточность» возникает на этом фоне – в других исторических обстоятельствах она, напротив, представляет собой стандарт, а не отклонение от него. Но применяемый в большинстве сегодняшних ситуаций административно-количественный подход (принятый в последнее время «стандарт совершенства», excellence) предполагает «оптимизацию издержек», «повышение качества» (во всей неопределенности этого термина) и «максимализацию прибыли». Дело даже не в самих этих показателях, на основе которых выстраивается критериальная база оценки образовательной и исследовательской деятельности. Дело в отсутствии других.

В любом случае «объем ресурсов на единицу человеческого капитала» – плохой язык для Университета. И дело даже не в поверхностной логике всеобщей унификации – в конце концов, «уровень потребления» каждого студента или магистранта определяется в большей степени не «дающим», а самим «потребляющим». Суть в том, что само понятие ресурса редуцируется до финансового и в лучшем случае инфраструктурного обеспечения. Но как быть со свободной («непредзаданной», по выражению Гумбольдта) коммуникацией, когда пятиминутное общение со своим профессором в коридоре дает больше, чем двухчасовое занятие (это из реального разговора с магистрантами)? Ввести шкалу профессорского присутствия в местах рекреации? Можно ли количественно оценить «безразмерный» тьюториалс? Что делать с точки зрения оптимизации с двойной проверкой эссе (double marking), назначение которой повысить объективность оценки и отзыва на эссе? Что делать с этим ресурсом времени и благожелательного внимания? Как в конечном счете может быть оценена и сама благожелательность?

Я бы вообще рискнул предположить, что то, что я называю «избыточностью», и есть основной источник производства общественного блага – в отличие от количественного стандарта, производящего благо частное. (За стандарт услуг ведь надо платить, и он вполне поддается в этом смысле количественной оценке. А вот

благожелательность и творческая атмосфера – с ними все наоборот.) Избыточность Университета в этом отношении похожа на культуру экологичного природопользования: общественное благо возникает поверх, сбоку, а иногда и вопреки экономической рациональности.

Университет не только традиционен и избыточен, он еще и онтологичен, то есть сам по себе представляет картину мира. Это исторически базовый (если не единственный в своем роде) институт критического мышления в европейской традиции. Это своего рода лаборатория воспроизводства критической этики и связанных с ней утопических идеалов. Суть в том, что Университет постоянно порождает критические альтернативы по отношению к самому себе, своим осуществленным версиям, производя тем самым свое «творческое разрушение». Начиная с момента своего (зафиксированного) возникновения в XI веке мы знаем оппозиции «истины-рацио» и «истины-откровения», реалистов и номиналистов, протестантских и иезуитских университетов, университетов Просвещения и немецких романтиков, научного исследования и образования, универсализации знания и универсализации доступа к знанию и т. д. Отдельные составляющие этих и других оппозиций могли осуществляться и доминировать в различных «университетских регионах» (могли, кстати, и не доходить до стадии реализации, но не становились от этого менее объективно значимыми), сохраняя тем самым критическую дистанцию и «энергию отказа» по отношению к своему антиподу^[2]. Каркас онтологии, таким образом, вырастает из сохраняющихся предельных альтернатив, смысл которых – в поддержке критического взгляда на свои собственные исторические версии.

Вопрос этот обсуждался постоянно, но в более, так сказать, практическом залоге, применительно к реалиям Шанинки. Так, скажем, вполне рутинный вопрос о количественных показателях приема постоянно упирался в вечную тему доступности и качества^[3]. Постоянно расширяющийся прием, на чем, вполне естественно, настаивал финансовый блок, или сохранение стандарта качества, связанного с «камерной» коммуникацией между небольшими студенческими группами и немногочисленными преподавателями, способными работать в «шанинском дизайне». Расширение доступа (увеличение общественного блага) или селективный отбор. Эгалитарная или элитарная модель, в конце концов. И все это, заметим,

на фоне постоянного финансового дефицита и недостаточности инфраструктуры.

Или не менее «вечный» вопрос публичного и частного. С момента, когда теология перестала быть замыкающим элементом университетской картины мира (конец XVIII – начало XIX века), пространство и время преподавателя распалось на эти две части^[4]. Религиозные убеждения и, следовательно, теология сместились в зону частного, тогда как публичная университетская корпорация сохранила за собой только исследовательские и педагогические функции. Но где на самом деле проходит эта граница в каждом конкретном случае? Когда преподаватель в своем публичном облике представляет Университет, а когда самого себя? Кому принадлежит публичное критическое суждение в пределах экспертной компетенции, не говоря уже о выражении гражданской позиции?

Это опять возвращает нас к выбору модели, к идее микрокосма и «своей» версии Университета. И я благодарен своим собеседникам, которые были готовы обсуждать эти и другие вопросы не как сугубо административные или финансовые, а как серию развилок по выстраиванию своей модели в рамках общей онтологии Университета. Это важно, поскольку корректирует оптику взгляда на историю Университета, его различные варианты, заставляет искать соответствующие аналогии и понимать их ситуативные и долгосрочные последствия. Это в конечном счете формирует нашу среду, наше послание *urbi et orbi*.

И наконец, еще одно средоточие нашей общественной дискуссии – это человекосоразмерность или качество той среды, в которой вообще возможно подобного рода заинтересованное обсуждение – как с преподавателями, так и с нашими коллегами – студентами. Здесь я позволю себе вместо описания «издалека» привести фрагмент письма студентки-первокурсницы, которое я получил совсем недавно (разрешение на его публикацию мной получено).

Это рассказ о Дне открытых дверей факультета Свободных искусств (Liberal Arts Studies, LAS), который провели сами студенты.

«...мы решили, что основной идеей ДОДа будет показать факультет с разных сторон. Идея пригласить кого-то из наших родителей пришла внезапно, но оказалась одной из самых успешных. В Москву приехала моя мама из Стерлитамака. Я провела ей экскурсию

по кампусу, познакомила с коллегами <...> По ее словам, она и раньше была уверена и спокойна на счет Шанинки, потому что знала, что мне, ее дочери, здесь очень хорошо, но погрузившись в атмосферу, она поняла, почему я влюблена в это место и в этих людей. Ее монолог перед родителями никого не оставил равнодушным. [Некоторые] люди плакали. В заключение, отвечая на вопрос „Что для вас факультет LAS в Шанинке?“, она сказала: „Это место, где сбываются мечты моей дочери“ <...> Мы понимали, что формат наших семинаров необычен и очень интересен, и решили, что будет замечательно продемонстрировать его студентам (конечно, имеются в виду абитуриенты. – С. 3.), дать им шанс <...> поработать так, как это делаем мы <...> родители остались в библиотеке для беседы <...> На занятии абитуриенты попробовали написать свободные письма (микроэссе. – С. 3.) и обсудить их. Для основного разбора мы выбрали „Пещеру“ (отрывок из «Государства». – С. 3.) Платона. Это текст, с которым мы сами работали не раз, поэтому не возникло сложностей построить диалог <...> ребята были на удивление активными, они высказывали свое мнение и иногда комментировали суждения других ребят. В перерыве мы устроили небольшое чаепитие (все угостились, не осталось и конфетки). <...> Знаете, я смотрела на своих коллег, и у них горели глаза. Думаю, я тоже сияла, ведь мы рассказывали о том, что искренне любим. Но больше всего мне понравилось, что после того, как мероприятие было официально окончено, гости не ушли <...> Мы продолжали пить чай, беседовать <...> В очередной раз я убедилась, что в Шанинке нет ничего невозможного <...> Жизнь в Шанинке течет, мы продолжаем трудиться, влюбляться в знания и передавать эту любовь другим <...> Мы с Вами, я с Вами <...> Спасибо».

Остается надеяться, что чая у нас хватит. Остальное приложится...

* * *

Структура этой книги и тематическое содержание составляющих ее эссе не соответствует напрямую тем точкам обсуждения и дискуссии, которые я попытался обозначить выше. Это, скорее, попытка выстроить ортогональную сетку – как продолжение осмысления и собственного опыта мышления и конкретных действий, и

позиционирования в отношении вновь возникающих развилок и выборов. Это к тому же дополнительная возможность прояснить для себя «новое» бытие «старых» (традиционных) понятий, являющихся краеугольными элементами Университета и его истории. Потому не следует, видимо, рассматривать эти эссе как единое и непротиворечивое целое. Оно только строится, и далеко не все развилки пройдены, не все возможности сопряжены между собой. Это движение с разных сторон и от разных проблемных вопросов. И, следовательно, на этом рабочем столе вполне возможны и внутренние противоречия, и повторы, и обращение к одним и тем же примерам для подтверждения разных мыслей.

Но, повторюсь, эта работа занимает меня не столько как историка идей или философа, заинтересованного в «незаинтересованном поиске истины», в большей степени я ищу точки пересечения, узнавания и расширения своего субъективного опыта. Насколько это эвристично – судить не мне, да и не сейчас. Но в любом случае, как говаривал один мой хороший знакомый, игра не может кончиться ничем.

Первое эссе про Университет – о том, что он «мыслит». В этом предварительном очерке фактически решаются две задачи. Первая – выйти из бытового употребления слова «университет» и обозначить – в первом приближении – его место на социальной карте высшего образования. Нет сомнений, что идущая на наших глазах диверсификация сферы высшего профессионального образования делает постановку этого вопроса не только познавательным, но и вполне практикоориентированным действием. Вторая задача – это формулировка базовой гипотезы об идеальной картине мира как сущностном и типологическом признаке Университета – исторически самостоятельном феномене вне зависимости от места и времени его реализации. Картина мира, воплощенная в исторических университетах, несомненно, сменяема, но она также представляет собой условие существования этого института как такового. Университет – по собственному понятию – мыслит и представляет себя как целое, микрокосм – будь то средневековый «космополитизм наций», набор факультетов Вольфа, «собирающая» способность разума и (научной) культуры Гумбольдта или «коммуникативная рациональность» Юргена Хабермаса. В этом еще одна проекция его онтологического статуса.

Второе эссе о том, «что может (и хочет)» Университет. Картина мира – и в этом основной мотив этой части – имеет не только идеальный, но и утопический и, значит, критический характер. Утопия при этом трактуется в категориях Карла Манхейма, который различает «абсолютную» и «относительную» утопии, признавая за последней принципиальную возможность реализации в социальном материале. Тем самым Университет выстраивает свою систему отношений в категориальных парах «идеальное – социальное», «должное – реальное», обосновывая свою картину разума и мира. Критический этос Университета берет свое основание, как кажется, в этом типе утопической связи мышления и возможного действия, идеального и социального. Каналами (форматами) инфильтрации в социальное являются не только очевидные практики образования и исследования, но и иные социально-культурные продукты «университетской фабрики мысли»: культурные нормы, элиты, поколения, идеальные представления о человеке (антропоидеалы).

Третья часть – это попытка выстроить систему аргументации, связанную с ограничениями социальных ролей, которые принимает (или не принимает) на себя Университет. Ограничения эти не носят императивного характера, но скорее очерчивают границы рисков, вследствие которых Университет теряет свою историческую и институциональную идентичность (результатом чего, как правило, становится очередной кризис). Очень предварительная гипотеза состоит в том, что в периоды пика своих возможностей Университет «затапливает» все доступное ему пространство «социального спроса», начинает замещать функции других учебных, экспертных и интеллектуальных институций, превращается, по сути, в инструмент социально-экономического воспроизводства. Тем самым он теряет свою утопическую и критическую миссию и, следовательно, свою роль источника общественного блага (в той мере, конечно, в какой способность критического суждения может трактоваться как безусловное общественное благо). Внешним и очевидным признаком такого кризиса является утеря языка (выхолощенность публичного дискурса), в котором и общественное благо, и сам Университет могут быть описаны и предъявлены в публичном пространстве. Это устойчивая и воспроизводящаяся проблема Университета («сделка Фауста», как ее характеризуют некоторые исследователи

применительно к ситуации второй половины XX века), разрывающая его идеальную и социальную проекции.

Четвертое эссе, несмотря на название, не столько про науку, сколько про ее роль в Университете Нового времени. Мое базовое предположение строится на том, что «наука», на которую ориентировался Гумбольдт в своем проекте, представляла собой феномен, крайне отличный от сегодняшнего времени. За относительно редкими исключениями научное мышление до конца XIX века существовало отдельно от прагматических и социальных задач и вовсе не было призвано служить задачам технического прогресса. В этом смысле метафоры «чистой науки», «храма науки», «служения объективной истине» вполне соответствовали ее реальному положению и статусу. Именно это давало возможность основателям Берлинского университета рассматривать «культуру науки», поиск научной истины как условие критической рефлексии («уединения и свободы», как формулирует это Гумбольдт) по отношению к прагматике и несовершенству социального хаоса. Эта трактовка и науки, и ее культуры позволила авторам проекта продолжить традицию Университета (в этой исторической версии) как микрокосма и утопической модели преобразования внешнего мира.

Очевидный вопрос сегодняшнего дня, что и как может рассматриваться в качестве аналога такого «пространства уединения» – в той мере, в какой современная наука изменилась качественно и стала одним из главных рычагов социально-экономического воспроизводства.

В качестве возможной версии ответа рассматривается метод гуманитарного исследования (гуманитарного знания), который по своей природе и историческому родству с Университетом содержит в себе обязательный элемент критического суждения (критической этики). Именно этот метод (воспроизведенный на философском факультете) стал предпосылкой универсализации знания в немецком университете XIX века, и он же объясняет роль гуманитарных дисциплин во многих версиях национальных университетов на протяжении большей части века двадцатого. Однако нынешняя ситуация гуманитарного кризиса и «дисциплинарного разбегания» в гуманитарной сфере делает эту проблему предметом сознательной рефлексии, в том числе и в более широкой перспективе присутствия гуманитарного знания и гуманитарных технологий в современной социальной практике.

Пятое эссе – про образовательные единицы – наиболее близко подходит к проектной логике, к зоне рабочих намерений. Принципы, сформулированные на предыдущих шагах, рассматриваются как структурообразующие для современной образовательной практики Университета. Так, в частности, идущая в последнее время дискуссия о содержании университетского образования отражает – на синхронном срезе – версии (картины мира), относящиеся к различным периодам университетской истории. Дисциплинарная парадигма, восходящая к целостной картине университетских факультетов Х. Вольфа; компетентностная модель, собирающая идеи «воспитания ума», социального капитала и свободных искусств В. Гумбольдта и Дж. Ньюмена; пространственная навигация по энциклопедически организованным группам знаний, наследующая университетским идеям французского Просвещения. Образовательные программы, в свою очередь, способны опираться на комбинацию этих подходов и выстраиваться оптимальным образом, необходимым для практической реализации гуманитарного метода. (Речь, конечно, идет исключительно о целеполагании, но это связано с проектным характером этого эссе.) Его типологическими признаками в образовательном материале являются меж- и метадисциплинарность как продолжение принципа универсализации знания; ориентация на личное развитие студента (принцип «уединения» и академической свободы как свободы выбора); использование метода гуманитарного знания (гуманитаризация) как условия воспроизводства критического мышления.

Заключительное и в определенной степени результирующее, шестое эссе – об академической свободе. Этот «институт в институте» сомасштабен Университету и является, по сути, зеркалом процессов и трансформаций, происходящих с университетским целым. Само наполнение понятия академических свобод меняется с наступлением Нового времени, сдвигаясь от экстерриториальности и ее правового обеспечения в направлении создания условий корпоративной нормы критического суждения. В качестве таковых условий в «прототипическом» Берлинском проекте был открыто декларирован принцип свободы учения (*Lehrnfreiheit*) и свободы обучения (*Lehrfreiheit*). Свобода личного развития, свобода (корпоративного) критического суждения и интеллектуальная автономность, продолжающая историческую традицию воспроизводства мышления,

задают в своей совокупности и взаимодействии современный объем понятия.

Критическое мышление с точки зрения этой институциональной логики является легитимацией Университета как в исторической перспективе, так и в современных его инкарнациях.

1.1. Университет. Что он мыслит?

Мысль не может развиваться иначе, как в отрыве от непосредственного действия, сосредотачиваясь на себе самой, отвлекая субъекта от внешней деятельности и подчиняя его себе.

Эмиль Дюркгейм

Да, в наше время у Монтескье было бы не много шансов остаться материалистом.

Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий

Устойчивость понятия и связанного с этим понятием института всегда проверяется на фоне реформ этого института и исторического (воз)обновления смыслов, лежащих за ним. Если историку или просто критически мыслящему наблюдателю удастся уловить в достаточно длительной ретроспективе повторяющийся цикл «восстановления рамок», систему взаимосвязанных понятий, возобновляемых после каждой реформы и в новых социальных контекстах, значит, мы имеем дело с устойчивым явлением, несущим историческое и цивилизационное содержание – какой бы характер эти изменения ни принимали. При этом сама повторяемость реформ тоже является знаком – в той мере, в какой способность восстановления собственной (ре)формы есть указание на суть, востребованную в самых различных социокультурных контекстах.

Не случайно на протяжении последнего тысячелетия^[5] Университет находится в центре европейской интеллектуальной практики. Столь же не случайны глубочайшие кризисы потери идентичности и почти полного растворения в ином институциональном окружении. Впрочем, как справедливо замечает Дж. Коул: «в любую эпоху были скептики или критики, рассматривавшие расширение университетской миссии или просто усложнение университета и его укрупнение как шаг на пути к его вероятному краху»^[6].

Это, безусловно, феномен культуры. Причем не культуры определенного периода и места, а культуры как обобщенного понятия, способной к трансляции своих форм и конструкций даже через границы сменяющих друг друга исторических парадигм.

Путешествуя во времени сквозь различные культурные горизонты, социальные контексты и политическую историю, Университет сохраняет свою первичную энергетику и цивилизационное предназначение. Более того, авторами монографии «Истории Университета в Европе» высказывается рискованная с точки зрения историка мысль: «Университет – это *единственный* (курсив мой. – С. 3.) европейский институт, сохранивший свою фундаментальную структуру и базовую социальную роль и функцию на протяжении последнего тысячелетия»^[7]. Или еще один похожий тезис: «Генетический код, который наши университеты унаследовали от предшествовавших институциональных форм – академий Древней Греции и первых университетов средневековой Европы, остается жизнеспособным»^[8].

Устойчивость понятия и института, который стоит за этим понятием, не просто формальная характеристика, но не в меньшей степени и критерий их цивилизационной, исторической и культурной значимости. Так, скажем, не только у члена академической корпорации XXI века, но и у любого образованного человека при упоминании слова «экзамен» наверняка возникают ассоциации с допросом, приговором или исповедью, напоминая нам о том, что факультеты права и богословия были обязательными и структурообразующими для изначального средневекового Университета, а феномен «экзамена» вбирает в себя исторические последствия этой генеалогии. Университет и следующие за ним «пакеты понятий» и ассоциаций успешно натурализовались в языке и образе жизни образованных слоев общества.

Университет – даже если он и не единственный пример такого рода – несомненно, принадлежит узкому кругу этих понятий-институтов. По крайней мере, это касается европейской истории, а после середины XVI века и глобальной. И удивительным образом каждая действительная университетская реформа стремилась дойти до базовой «сути – формы» этого явления, на которую в дальнейшем оседали новые смыслы, цели и связи – в соответствии с историко-культурным контекстом. Этот

многократно (если не постоянно) повторяющийся процесс можно сравнить с ремонтом корабля, которому в сухом доке очищают днище и киль от всевозможных отвердевших наслоений, накопившихся за время плаваний. Хотя, если уж продолжать эту метафору, то за последние двести лет этот корабль подвергся не только восстановлению формы (ре-форме), но и значительной, если не радикальной, перестройке конструкции. Это своего рода «черный квадрат», который в разных временных и эстетических горизонтах каждый раз обрастает повторяющимися и новыми смыслами, формирующими его природу «универсального» артефакта.

Следует, очевидно, с самого начала оговориться, что при обсуждении Университета, его реформ и присущих ему родовых черт я не ограничиваю себя формальными границами (университетскими стенами). В современном мире цели и функции Университета могут быть «рассыпаны» по очень разным институциям – от «фабрик мысли» до музеев, от элитных школ до проблемно ориентированных игр. Другое дело, что эти институции и практики генетически связаны с историей университетов, их происхождение может быть отслезено в самых разных «университетских регионах».

Именно поэтому использование понятия «Университет» апеллирует, скорее, к идеально-сценарному пространству, хотя и опирается в определенных пунктах на конкретные организации или людей. В таком поиске «идеи Университета» я, впрочем, не вполне оригинален. Я следую, хотя и в несколько иной логике, за примечательной по своему названию книгой «Университет в руинах», автор которой, Билл Ридингс, объяснял: «Я по-прежнему склонен в дискуссиях с коллегами употреблять фразы, начинающиеся со слов „В настоящем Университете...“, хотя и они знают – и я знаю, что они знают, – что такого института никогда не существовало»^[9]. Речь, по сути, идет об идеальной (желательной) конструкции. И в этом отношении мысль об идеальном Университете выполняет для реальной институции ту же функцию «должного», которую он сам, своими программами и исследованиями выполняет для студентов и преподавателей.

Собственно, с этим принципом связан и отбор материала, на который я буду опираться в дальнейшем. Поскольку речь пойдет об идее Университета, то предпочтение отдается тем кейсам, которые

являются прототипическими, опорными для различных версий Университета и, соответственно, университетских реформ.

С этим, кстати, связано и относительно небольшое число примеров из российской университетской истории. Причины такого отбора поясняет следующий комментарий: «Сложно определить сущность западноевропейских университетов, еще сложнее определить сущность наших... Российский университет – это не заведение, где учат прикладным наукам; это и не научно-исследовательская организация. Он не фокусируется на общем образовании, но и нравственное воспитание – это не его главная цель. Он не основан на сословных принципах, это не церковная организация; не частная благотворительная организация, не чисто бюрократическая организация, не организация, построенная по образцу средневекового цеха. И тем не менее каждый из упомянутых принципов в той или иной степени участвует в построении нашей университетской структуры»^[10].
Иначе говоря, российский Университет представляет собой крайне интересный, синтетический, но не прототипический феномен^[11].

Такой «идеалистический» и собирательный подход дает возможность посмотреть на исторический ряд реформ, возвращающих и обновляющих форму-суть Университета, как на перманентную гуманитарную работу по воспроизводству и расширению Идеи Университета, которая не имеет конечной цели, но, несомненно, опирается на определенную цивилизационную миссию.

Мне не близко слово «миссия» в применении к отдельной институции, и я стараюсь его избегать как в официальных документах, так и в неформальных разговорах про Школу. Причина в том, что оно отсылает не столько к современным, как это часто бывает в государственных и корпоративных документах, сколько к вневременным контекстам. Не случайно, как мне кажется, те, кто думает про Университет в самые разные эпохи (скажем, Дж. Ньюмен, К. Ясперс, Ю. Хабермас), называют свои размышления «Идея Университета». (Собственно, и «Спор факультетов» Канта, и «Нечаянные мысли об университете» Шлейермахера, как и ряд других текстов, можно отнести к этому же ряду.) И в этом смысле понятие миссии более уместно в отношении

исторического института в целом. Тем более, что многие Университеты-реформаторы находятся зачастую в «противофазе» тенденциям своего времени и опираются на историческую идею института, то есть миссию в прямом смысле.

Поэтому цели и задачи конкретной институции, сформулированные в стиле импульсивной реакции на злобу дня, вряд ли могут быть описаны этим понятием. Таким образом, миссия – это не субъективный выбор пути, а попытка найти свое место в историческом потоке. Соображения «современности» играют в понимании миссии свою роль, но, прежде всего, как следствие базового исторического самоопределения. (Это, кстати относится и к любому другому по-настоящему историческому институту: церкви, семье и т. д.) Или иначе: это позиционирование в двойной, как минимум, системе координат – и в диахроническом, и в синхроническом срезе (причем второй является следствием и продолжением первого).

Это различие лежит в основе многих управленческих решений, которые иначе могут не иметь рациональной аргументации. Например, выбор одной из альтернатив в парах «доступность (массовость) – качество», «обучение – образование», «частное – общее благо», «экономическая – символическая эффективность» и т. д.

При принятии практических решений речь никогда не может идти о полном слиянии с историческим каноническим институтом, и это заставляет задуматься о взаимоотношениях с традицией, с которой ты сам себя идентифицируешь. Как минимум продолжение этой традиции должно присутствовать в институции, за которую ты несешь ответственность, но и рефлексивное отношение к ней тоже должно быть предъявлено в виде пакета исследовательских, образовательных и даже организационных практик.

В любом случае причисление своей институции к университетской традиции накладывает обязательства по постоянной корректировке собственной образовательной и

научной политики в соответствии с историческим образом Университета.

Логика реформ есть, по сути, модель гуманитарного и экспериментального исследования понятия «Университет», а шире – интеллектуальной практики критического мышления в европейской традиции. В этом стремлении к недостижимому восстановлению целого и заключается, по сути, основной метод гуманитарного исследования. В этом смысле понятие Университета стремится к смысловой бесконечности.

Но тем более важно ограничить полет ассоциаций, задав хотя бы предварительные границы понятия, чтобы не создать впечатления полной тождественности Университета и множества связанных с ним интеллектуальных (исследовательских) практик, с одной стороны, и системы высшего образования – с другой.

Что такого делают Университеты, без чего было бы сложно представить нашу историю и без чего не хотелось бы остаться сейчас? Не отвечая на этот вопрос сразу, предварительно можно указать на непреложный факт: на протяжении последней тысячи лет (а если учитывать античную историю, то значительно дольше) университеты никогда не были «демократическими» институтами^[12]. Отбор преподавателей и студентов мог осуществляться в зависимости от различных политических, этнических или религиозных факторов, определяться их происхождением или интеллектуальными достоинствами. Но никогда в своей истории Университет не был местом «для всех».

Казалось бы, в XX веке ситуация изменилась – около половины каждого нового поколения в некоторых странах получает высшее образование^[13]. Однако очевидно, что такая массовизация не может не вести к серьезным структурным сдвигам. На это, к слову сказать, обращал внимание Пьер Бурдьё в своем анализе событий 1960-х годов. С его точки зрения, одной из системных проблем, лежащих в основе студенческих волнений 1968 года, была девальвация академических дипломов и капитала, произошедшая в результате массовизации высшего образования. Несоразмерность ресурсов, необходимых для обретения диплома и последующих преимуществ, которые он дает, казалась ему очевидной^[14]. Принципы, на которые удобно

ориентироваться, когда в Университеты идут от 0,5 до 6 % поколения молодых людей (такова динамика охвата населения высшим образованием с конца XIX века примерно до середины XX века), перестают работать. Когда эта доля достигает какого-то порогового значения, происходит либо растворение Университета в системе профессионального обучения, либо неминуемая диверсификация высшего образования. Собственно говоря, произошло и то, и другое. В силу требований обязательного демократического включения, социальной мобильности, ориентации на потребности рынка труда Университет растворяется в общем образовательном сегменте. Но одновременно начинает происходить диверсификация, оставляющая за Университетом его историческую роль и место. В последнем случае одним из наиболее известных примеров является программа Кларка Керра по реорганизации высшего образования в Калифорнии. На низовом уровне там располагаются местные колледжи, затем «университеты» Калифорнии с массовым набором, и совершенно иначе мыслятся (и финансируются) Калифорнийский университет в Беркли и Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе^[15]. То есть то, что называется (и остается) Университетом, ищет свое место в более сложной социально-образовательной конфигурации.

Концептуальное и социальное противоречие между стремлением к высокому качеству и к общедоступности^[16] еще очень далеко от разрешения. Тем временем ряд институций-участников предлагает свои ситуативные решения по достижению «социальной справедливости». Например, университеты Лиги плюща субсидируют (стипендиями и иными инструментами) более половины своих студентов, поддерживая тем самым если не равенство в доступе, то справедливость оценивания при поступлении. При этом заметим к примеру, что процент поступающих в двадцать лучших университетов США остается на уровне 1,5 % от поколения, что примерно соответствует доле поступавших в Университет в начале XX века^[17].

В основе поиска Университетом своего места, помимо всего прочего, лежит воспроизводство давней социальной традиции, имеющей прямое отношение к институциональному статусу Университета: «В современных обществах создание дипломированных элит было основной задачей университетов, – замечает К. Калхун. – Большая доступность могла привести к более открытому и

меритократическому распределению существующих дипломов, но на деле она, конечно же, вызвала инфляцию дипломов и повышенное внимание к различиям в престижности между внешне одинаковыми дипломами»^[18]. Иными словами, внешним и социальным признаком Университета в изменившемся социальном ландшафте является, по мнению Крейга Калхуна, причастность к формированию современных элит. А экспансия высшего образования, предложившая широкий доступ к дипломам, заставляет «элитарные университеты» менять свои политики и свою конфигурацию, занимая место на вершине пирамиды, которая еще продолжает строиться.

«Вечная» дилемма доступности и качества оборачивается также коллизией между универсализацией знания и универсализацией доступа к знанию. Повторяющийся исторический опыт и ритм решения этой дилеммы, очевидно, свидетельствует об одном: расширение доступа приводит к очередной стратификации, ни в коей мере не отменяя общественный заказ на формирование элит. При этом такое расширение может самым кардинальным образом влиять и на содержание образования, и на принципы допуска в центры элитной подготовки. Это было справедливо по отношению к «массовому» протестантскому Университету XVI–XVII веков, та же тенденция имела место при переходе к классическому немецкому Университету на рубеже XVIII–XIX веков, не исключено, что и сегодня мы являемся свидетелями аналогичного процесса.

Различение Университетов и системы высшего образования опирается не столько даже на количественное, сколько на качественное противопоставление, связанное с тем, что «на протяжении всей истории человечества власть знания обычно объяснялась его дефицитностью и приватностью, что воплощено в самой идее об „элитах“. Тем не менее существовала и противоположная идея <...> а именно: универсализация знания наделяет такой формой власти, которая противостоит тенденции уступать авторитетам»^[19].

Таким образом, ядром элитного образования на современном этапе оказывается основанная именно на эгалитарных идеалах идея Просвещения. Ничего особо парадоксального в этом нет – именно Просвещение создает новую элиту, где знание заменяет происхождение. Но начиная с первых попыток «массовизации» образования в эпоху Реформации, высшее образование перестает быть синонимом

образования университетского. А сам термин «образование», восходящий к немецкому «Bildung», означает не то же самое, что обучение, пусть и высшее профессиональное обучение, а тем более – приобретение навыков или квалификаций.

Такое усложнение высшего образования особенно усилилось со второй половины XVIII века сразу в нескольких европейских странах, продолжилось в начале XIX века наполеоновскими реформами во Франции^[20], университетской реформой Александра I в России и достигло своего концептуального пика в проекте Берлинского университета В. Гумбольдта.

В Великобритании уже второй половины XIX века под названием Университет понимались три совершенно разные типа институций. Во-первых, классический Оксбридж, с его отделенными от всей остальной территории кампусами, по-прежнему влиятельной англиканской церковью, тьюторами, акцентом на гуманитарных дисциплинах (в случае Кембриджа – на математике) и миссией подготовки национальных элит. Во-вторых, это возникшие в промышленных городах «профессиональные» центры обучения, опиравшиеся на опыт и историю шотландских университетов (университеты Просвещения), которые составляли концептуальную конкуренцию Оксбриджу с середины XVIII века^[21]. Наконец, третий формат red brick universities (краснокирпичных университетов) создавался, исходя из потребностей бурно развивавшихся промышленных городов^[22].

Понятно, что с тех пор ситуация еще более усложнилась: появились «предпринимательские», «транснациональные», «межинституциональные» и т. д. гибридные модели высшего образования^[23]. Диверсификация системы современного высшего образования по уровням, типам и, соответственно, предъявляемым им требованиям остается вполне актуальной проблемой. Это вопрос не только социальной справедливости и выбора будущего для молодых поколений, но и трезвой оценки того общественного блага, которого можно ожидать от того или иного образовательного института. «Разделение секторов продолжает оставаться возможной проблемой, – пишет Б. Кларк. – <...> национальные системы продолжают активно искать различные способы дифференциации. За „университет“ может сойти все, что угодно, как показывает пример многих американских штатов»^[24].

А в случае возникновения крупных объединений, по сути холдинговых компаний, предлагающих всем входящим элементам общее название «университет», следует учитывать возможность «иметь разную клиентуру и разные типы преподавателей и даже *служить различным типам высшего образования* (курсив мой. – С. 3.)»^[25].

Тем не менее, точнее тем более, в этой «ситуации неразличения» принципиально важным является сохранение ядра, называемого Университетом не в силу внешних административных соображений, а по сути исторической роли, которая недвусмысленно выделяет его среди прочих практик обучения, воспитания и – в широком смысле – социализации. Возвращаясь к вопросу о цивилизационной, исторической сути и форме Университета, следует, таким образом, учитывать использование этого термина в публичном пространстве, понимая при этом и обратную сторону этой проблемы: Университет постоянно находится в процессе ре-формы, а потому его исторические аналоги далеко не всегда являются надежным средством его опознания. Требуется, следовательно, некоторый «безусловный признак», позволяющий различить «подлинно университетское начало» в различных историко-культурных и институциональных средах^[26].

В любом случае устойчивость внутренних смыслов и способов присутствия в социальном пространстве есть не раз и навсегда случившийся факт, а постоянная проблема, требующая выбора и самоопределения. Это в том числе проблема поиска всегда неустойчивого баланса между «универсализацией знания» как общественного блага (и расширением присутствия Университета в социуме), с одной стороны, и риском потери своей исторической идентичности – с другой.

* * *

Возвращаясь к базовому вопросу о предназначении (идее или, по выражению Ортеги-и-Гассета, миссии) Университета, есть смысл напомнить, что суть явления начинает проступать в процессе его ре-формы, то есть возвращения формы, которая восстанавливает и порождает старые/новые смыслы и устойчивые в исторической ретроспективе институциональные связи и цели. Вопрос только в том,

какая последовательность этих «кейсов» ре-форм и кризисов будет наиболее эффективна и удобна.

Если искать точки входа в суть и содержание университетской традиции, то наиболее очевидными представляются две. Первая – это ретроспективный взгляд на процесс из реалий сегодняшнего дня, ориентиром для которого станет актуальная проблематика современной нам ситуации и попытка разобраться в ней через разматывание клубка исторических причин и их следствий, продолжающихся здесь и сейчас. Вторая – отсчет от зарождения интересующего нас явления, что позволяет посмотреть на весь процесс в его исторической динамике.

Первый вариант чреват излишним детерминизмом, поскольку ограничивает фокус внимания исключительно на том, «к чему все пришло», хотя в таких сложных культурных феноменах, как Университет, не меньший интерес представляют альтернативные (модальные) версии – то, что не воплотилось в практическом институциональном строительстве. Исторические развилки (модальности) обычно малоинтересны для ретроспекции, вдохновленной современностью. Кроме того, вопрос дополнительно запутывает неопределенность сегодняшнего значения самого слова «университет».

Второй подход выглядит здесь более уместным, поскольку внимателен к конкретным историко-культурным контекстам важным для университетской практики^[27]. И все же следует признать, что эти эссе – не историческое или филологическое исследование. И хронологическая систематичность, равно как и контекстуальная точность, не является моим приоритетом, хотя и может помочь в ряде случаев.

Поэтому предлагается третий вариант, согласно которому суть и содержание идеи (университета) проступает наиболее явным образом в точках наиболее сильных изломов (реформ), вскрывающих скрытую в обычной жизни механику и источники энергии, лежащие в основе процесса. Как говорил Мераб Мамардашвили, выявление «объективного содержания» идеи требует редукции исторически определенных способов ее выражения, в результате которой «мы получаем не хронологическую последовательность, а <...> какое-то вертикальное или веерное сечение, позволяющее нам соприсутствовать с Платоном, Декартом, Буддой»^[28].

Я думаю, со мной согласятся и историки идей, и эксперты в области университетской теории и практики, что в этом смысле радикальный проект Берлинского университета В. Гумбольдта находится вне конкуренции. Эта реформа действительно может считаться прототипичной, причем дважды: как модель, на которую ориентируются все последующие реформаторы (вне зависимости от их отношения к самой идее) и как инструмент понимания предыдущих типов Университета. Пока, во всяком случае, «Идея Университета» Гумбольдта – Шлейермахера – Фихте и др. действительно находится в центре обсуждений по этой теме. Другие же исторические примеры могут дополнять этот основной кейс.

Есть тут один интересный момент – тема постоянных обсуждений с коллегами, связанный с внутренней природой прототипа (образца, модели, парадигмы – при всей разнице этих терминов они в данном случае уместны и могут дополнять друг друга). Говоря о природе прототипических образцов, важно заметить, что исторический факт, ставший его материалом, как правило, значительно более локален, чем его символическое значение. Перечитывая недавно замечательную книгу Николь Лоро «Разделенный город» о «классической афинской демократии», от модели которой отталкивается и строится многовековая традиция европейского политического действия, я обратил внимание на комментарий переводчика (С. Ермакова): «Всего несколько десятков лет „радикальной“ и „прямой“ демократии [между реформой Эфиальта 461 года и окончанием гражданской войны в Афинах в 403 году], демократии, ставшей образцовой – то есть такой, что ее невозможно обойти никому, кто пытается осмыслить демократию и политику „как таковые“»^[29].

Это, как мне кажется, общая судьба прототипов (или образцов). Как правило, они недолговечны именно в силу своего идеализма и переполненности разрывающими их «центробежными» смыслами. Именно из-за этой переполненности и даже противоречивости можно часто услышать, что прототип-образец придуман последующими поколениями, в него вложены не те реалии, которые в нем «на

самом деле» были. Такой аргумент часто выдвигали и мои собеседники в ходе наших обсуждений.

Это, повторяюсь, норма, которая никак не отменяет ни исторические факты, ни те идеальные пространства интеллектуальной и общественной воли, которые сложились на их основе. Уж если пятьдесят с небольшим лет «прямой афинской демократии» легли в основу традиции на два с половиной тысячелетия, то тем более это можно отнести к дистанции в двести лет после старта «классического» по всем параметрам гумбольдтовского проекта.

«Иронический классицизм <...> означает, что речь идет об образцах, которым вряд ли можно следовать напрямую – хотя ирония в том, что <...> им действительно часто следуют, не осознавая этого <...> и которыми уже невозможно безоговорочно восхищаться; но они таковы, что к ним нельзя не обращаться <...> потому, что это в прямом смысле слова экспериментальные образцы»^[30]. Эксперимент берлинского проекта был продолжен в XIX и XX веках не столько повторением образца, сколько воспроизведением метода экспериментирования в различных – неединообразных – версиях Университета. В какой мере продолжение этого эксперимента по созданию образцов применимо к началу XXI века – вопрос открытый.

Проект Берлинского университета, открытого в 1810 году, обычно связывают с именем Карла Вильгельма фон Гумбольдта. Связывают, впрочем, вопреки полной исторической справедливости – в той мере, в какой в этом «проекте» принимала участие целая плеяда интеллектуалов, предлагавших если не альтернативные, то, во всяком случае, существенно отличавшиеся версии. Кант^[31], Шиллер, Шлейермахер, Фихте, Шеллинг – неполный список членов этого «невидимого колледжа», который, возможно, и определяет долгосрочную актуальность этой «стратегической гуманитарной инициативы».

Не меньшее значение имеет и исторический контекст, который раз за разом заставляет обращаться к опыту этой реформы. Во-первых, Университет Гумбольдта оказался в центре самого, пожалуй, крупного

европейского политического проекта XIX века – объединения Германии. Все версии нового немецкого Университета также были осознанной реакцией на Революцию и последующие события во Франции, с их радикальным разрывом с предыдущей эпохой и возникновением новой системы категорий, затрагивающих самые базовые устои социально-политического устройства^[32]. Все это происходило в условиях кардинального изменения отношений государства и церкви, по результатам которого академический мир впервые за тысячелетие утратил теологическую и, следовательно, *трансцендентальную* (идеальную) миссию. Последнюю приходилось восстанавливать и искать ее иные источники в рамках нового проекта и его идеальных оснований^[33], в условиях, когда, как пишет У. Кларк, «профессор и ученый теперь могут интересоваться религией лишь в частном порядке, а не по долгу службы. Профессор и ученый отныне превратились в беспристрастных профессионалов»^[34].

Участие крупных мыслителей, невероятно драматический исторический контекст и тектонические социальные и культурные сдвиги по всей Европе делают эту ре-форму (возвращение формы) универсальной и прототипической для остальных вплоть до Новейшего времени. Как отмечал Б. Ридингс, «большинство проектов Университета XXI в. разительно напоминают университетские проекты века XIX. Необходимость перечитывания Гумбольдта, Шиллера, Шлейермахера, Фихте и Канта обусловлена тем, что огромное число современных „рецептов“ вывода Университета из кризиса, в сущности, представляет собой не более чем переложение идей Гумбольдта или Ньюмена (о нем речь пойдет позже. – С. 3.), и их мнимая актуальность – лишь результат незнания этих основополагающих текстов по истории института»^[35].

Гумбольдтовский проект зачерпывает очень глубокий (400–500 лет) исторический пласт, обращаясь к действительно базовым (историческим) основаниям Университета, и отталкивается в своей целостной исторической логике от средневекового университетского канона, основанного на традиции и неподвижной (одобренной теологически) картине мира. Как подчеркивает У. Кларк, «целостность средневековой системы кроется в предположительном единообразии лекций или текстов, на которые она опирается. Так, лекция в Париже содержательно повторяла лекцию по той же теме в Оксфорде, Болонье

или ином месте. На том и основывалось единообразие ученых степеней. В идеальном случае магистр или доктор, окончивший Оксфорд или Болонью, должен был уметь выступить на академической сцене так же, как и лектор из Парижского университета, поскольку предполагалось, что повсюду властвуют одни и те же тексты. <...> Как аристократы или знать, тексты возводили свой авторитет на преемственности с Античностью. Средневековые ученые существовали для *обслуживания* (курсив мой. – С. З.) этих текстов, однако со временем появились и те, что захотели низринуть их авторитет»^[36].

Да, конечно, и в своих «промежуточных инкарнациях» – через расщепление канона XIV века и «войну книг» XV века, Реформацию и Контрреформационный университет иезуитов XVI–XVII веков, становление научного метода и онтологию мышления Декарта, дисциплинарную картину Вольфа – Лейбница XVIII века, «развод» с Академией, длившийся более двухсот лет, – европейский Университет постепенно отодвигался от средневековой формы, оставляя в неприкосновенности только один базовый элемент – (идеальную) Картину мира, которая и обеспечивала историческую преемственность Университета сквозь исторические и культурные контексты разных эпох.

Несмотря на некоторую старомодность самого термина «картина мира», я все же предпочитаю его более академической «онтологии» или более расхожим «идеалам», хотя и тот и другой смысл скрываются за «картиной мира». Конечно, картина мира всегда идеальна и в этом своем качестве противостоит социальному, которое, из этой перспективы, всегда является объектом критического взгляда и – в некоторых случаях – трансформации. Идеальна она также в том смысле, что искомое высшим разумом должное (то есть предназначенное к осуществлению, но, как правило, неосуществимое) всегда является приоритетом по отношению к «реальному». При этом последнее – случайно и преходяще, в отличие от идеального мироустройства, поиск и версии (картины) которого и есть *источник легитимации* Университета как исторического института.

Это состояние идеального отражается не только в соответствующих текстах, но и в постоянно повторяющихся визуально-образных формах, которые не оставляют сомнения в претензиях их авторов на обладание абсолютной истиной (ил. 1).



Ил. 1. Андреа Бонайути. Триумф святого Фомы и аллегория наук. Фреска из капеллы доминиканской обители Святой Марии Новеллы во Флоренции

Комментарий к ил. 1. Это фотография фрески из капеллы доминиканской обители Святой Марии Новеллы во Флоренции. В Средневековье эта церковь служила и конвентом (общежитием), и больницей, и учебным центром – пока не Университетом, а «студиорумом», действовавшим примерно с 1240-х (ныне – Капелла Испанцев, «Капелльоне дель Испаньоли»). Обучали доминиканцы всему, что собрано в «Сумме» Фомы Аквинского. Фреска показывает триумф Фомы и объясняет, как он при помощи добродетелей додумался до «Суммы» (то есть до его Картины мира). В верхней части летают вокруг верха трона три Божественные добродетели: Вера, Милосердие (в православии – Любовь) и Надежда. Ниже у двух частей трона «кардинальные» добродетели: Умеренность, Осторожность (Благоразумие), Справедливость (Законность с весами) и Мужество

(Сила). Еще ниже святые мужи, помогающие одолеть еретиков, скорчившихся у ног Фомы, – Нестора, Ария и Аверроэса (что особенно несправедливо, поскольку он основной поставщик знаний – через свои переводы – об Аристотеле, Платоне, Птолемея и пр.). А вот в нижнем этаже – священные науки и свободные искусства, два раза по семь. У ног каждой – великие авторы наук и учебников, обязательных для изучения студентами. Над головой у каждой науки в спинке трона эмблема этой науки – планета, подобранная по средневековой пифагорике, то есть по сочинениям Дунса Скота, Фомы Аквинского и Данте Алигьери.

Слева сидят священные науки. Первый факультет: 1) Право гражданское – Юстиниан; 2) Право церковное (каноническое) – Климент Пятый; 3) История философии, обязательная (sic!) для всех факультетов, с Аристотелем у ног. Второй факультет – четыре части богословия: 4) Священное Писание – святой Иероним; 5) Богословие – святой Иоанн Дамаскин; 6) Созерцание – святой Дионисий Ареопагит; 7) Проповедническое искусство – святой Августин.

Справа – семь свободных искусств. Третий факультет: 8) Арифметика – Пифагор; 9) Геометрия – Евклид; 10) Астрономия – Птолемей; 11) Музыка – Тувалкаин (книга Бытия 4: 22, «ковач орудий из меди и железа», кует музыкальные инструменты); 12) Диалектика – Петр Испанский (фантастический персонаж: автор «Суммы Логики», считался колдуном, был врачом и почему-то выбран папой Иоанном XXI в 1276 году); 13) Риторика – Цицерон; 14) Грамматика – Присциан Кесарийский^[37].

Как видим, все очень систематично и в логике, и в визуальном восприятии. И картина должного, и структура рекомендованного Канона одновременно. Это важно, поскольку вплоть до секуляризации образования право на утверждение университетской картины мира принадлежало теологии, а в рамках Университета – старшему среди равных богословскому факультету^[38].

Этой утвержденной иерархии следовал даже такой последовательный рационалист, как Х. Вольф. Он, вслед за и вместе с Лейбницем, создавал идеальную, на все времена, классификацию наук, которые должны были бы исчерпывать разнообразие мироздания, воспроизводимое человеческим умом. Этой картине мира соответствовал Университет с факультетами, который является

отражением идеального порядка вещей. Но, заметим, при всем рационализме его метода, сама идея «идеальной классификации» вырастает из Божественного начала^[39]. Погрязший в хаосе и иррациональности мир нуждался в систематизации и упорядочении, невозможных без организующей высшей воли. Собственно, по своей базовой интенции установка (ре-форма) Х. Вольфа не очень отличается от «Суммы» Фомы, хотя и морфология, и способы извлечения знания претерпели за прошедшие столетия существенные изменения.

Таким образом, в «доберлинской» парадигме единство картины мира (которая является необходимым, но не всегда достаточным признаком Университета) обеспечивалось исторической связкой церковь-университет, в которой первый элемент пары выполнял роль своего рода «супервизора»^[40] по отношению ко второму.

В ситуации «рухнувшего авторитета» теологии (хотя признаки «руин», в терминологии Ридингса, наблюдались значительно раньше) гумбольдтовский проект несет на себе, как представляется, два радикальных концептуальных отличия от Университета и университетских реформ предыдущих эпох. Прежде всего, это попытка найти в самой идее университетского образования-исследования основания для связной и единой картины мира, составляющей ядро Университета и в значительной степени определяющей остальные элементы его конструкции.

«Невидимый колледж» немецких идеалистов предлагает в разных версиях университетской реформы свою картину мира^[41], свое объединяющее начало мироустройства, свою, по выражению Манхейма, «относительную утопию», помещая в центр проекта разум (Кант), культуру (Гумбольдт), мастерство синтеза разрозненных дисциплинарных знаний (Фихте).

В кантовском «Споре факультетов» именно философия является средоточием критического отношения (разума) по отношению к дисциплинарному знанию. С одной стороны, это обеспечивает единство и логическую связность пространства знания, которое пропускается через универсальный фильтр мышления-разума. С другой стороны, за этим допущением лежит отчетливое антропологическое представление о «человеке разумном», способном критически относиться к традиции и истории, представленным остальными основными факультетами:

теологии, права и медицины, то есть к сфере традиций и устоявшейся нормативности.

Другие факультеты, включая богословский, по Канту, основывают свое знание не на разуме, а на авторитетных источниках – текстах, содержащих «уставы, т. е. исходящие из воли начальства наставления»: «основывающийся на Библии богослов <...> черпает свои наставления не из разума, а из Библии, юрист – не из естественного права, а из земского права, врач черпает свой применяемый на практике способ лечения не из физиологии человеческого тела, а из руководства по медицине»^[42]. Только философия ставит под сомнение любой авторитет и любую власть, поскольку ее предназначение – критика любых оснований, подчиняющихся традиции.

Ре-форма, помещающая в центр Университета философию (разум), есть не что иное, как попытка поставить во главу угла (критическое) мышление, высвободить его из окостеневших (обросших ракушками) инструментальных и социальных конструкций. «Машина мышления», или же мышление как воспроизводимое ремесло университетской корпорации, остается чуть ли не единственной, но прочной и непрерывной нитью, которая связывает этот проект со средневековым университетом. И с этой точки зрения версия Канта не связывает себя обязательствами государственного строительства, в отличие от министра фон Гумбольдта – его интересует разум сам по себе, разум, обнаруживающий в себе основания для себя.

Гумбольдт, фактический организатор нового Университета, вовсе не отрицая роль «кантовского разума», мышления и критической рефлексии образованного субъекта, делает в конечном счете выбор в пользу «культуры» как центрального ядра новой университетской парадигмы. (Научной культуры или культуры научного мышления, если быть исторически точным. Но дальнейшая эволюция понятия расширила его масштаб до «культуры» как таковой. Производное от этих событий понятие «культура мышления», кстати, используется и в современных дискуссиях.)

В этом смысле одна из проекций понятия «культуры» в версии Гумбольдта функционально переплетается с представлениями о философском факультете у Шлейермахера и Канта. И там и там присутствует критическая и интегрирующая функция, лежащая в основе проекта Университета. Подобное «переплавившееся» единство

(знания, духа, разума) предполагается и у греческой классики – источнике вдохновения как для немецкой классической философии, так и для немецких романтиков. Культура выступает здесь как место и одновременно способ синтеза различных ареалов знания, как своеобразный «плавильный котел» фрагментов дисциплинарности, доставшейся этим представителям харизматического романтизма от эпохи Просвещения. Она осваивается как традиция, но одновременно и расширяется в рефлексии вновь создаваемого знания. Как пишет сам Гумбольдт, «все основывается на соблюдении [культурного] принципа взгляда на науку, как на нечто, еще не полностью обретенное и никогда целиком не обретаемое»^[43]. Культура оказывается – принципиально незавершимым понятием.

Критически важным аспектом «обновленного» понимания культуры становится, в логике гумбольдтовского проекта, ее органическая связь через научное исследование с идеей нации и, шире, с проектом национального государства^[44]. Представляется, что именно этот аспект версии Гумбольдта, помимо его статуса министра, стал ее конкурентным преимуществом при выборе окончательного варианта. И Кант, и Фихте, и Шлейермахер не могли, естественно, обойти вопрос отношений Университета и государства. Но в их изложении эта связь представляет собой достаточно формальные, если не спекулятивные, взаимные обязательства. В то же время у Гумбольдта ссылки на этничность, нацию, народ, язык, собранные в понятие культуры, задают вполне определенную культурно-политическую перспективу. Не случайно, что по мере реализации этой идеи во многих ведущих национальных университетах второй половины XIX века на передний план учебных планов начали выходить гуманитарные дисциплины (литературоведение, история, языкознание), соединяющие способность критического осмысления истории с анализом специфики национально-культурного прошлого. Это обстоятельство имело целый ряд существенных последствий для идеи Университета в целом.

Второе принципиальное отличие Университета Нового времени от предшествующих версий заключается в том, что «замковый камень», пространство, где предъявляется целостность и универсальность этой идеальной картины мира, окончательно уходит из сферы метафизики (в том философском смысле, в котором метафизика отличается от онтологии и противостоит ей). Строго говоря, в современном

философском языке метафизика и онтология (наряду с картиной мира) зачастую выступают как синонимы – термины и категории, отражающие базовые принципы мироустройства. Тем не менее в этой точке своей аргументации мне важно подчеркнуть эволюцию (если не кардинальный переворот) идей о «первореальности» (аристотелевских «первых родах сущего»), представлений об устройстве мира в новоевропейской философии и науке XVIII–XIX веков.

В одной из своих лекции Петр Щедровицкий замечает, что «традицией называть первую философию или учение о самых общих принципах устройства Бытия „метафизикой“ мы обязаны ситуации публикации в I веке до нашей эры Андроником Родосским сочинений Аристотеля <...> Именно он собрал из разных работ Аристотеля учение о сущности, первоначалах <...> и объединил их в сборник, составленный из 14 книг. В общем издании работ Аристотеля этот сборник Андроник Родосский расположил после (мета то) „Физики“. Эта случайность и привела к тому, что „метафизика“ стала именем учения об устройстве бытия и истинной реальности»^[45]. А вот термин «онтология» начинает появляться в XVI–XVIII веках в связи с критикой теологической картины мира как единственно возможной. Принципиальным отличием, подчеркивающим парадигмальный переход, стал перенос акцента от вопросов «что я вижу», «из чего состоит реальность» к вопросу «как я вижу» и далее (у Канта) «как я мыслю». По существу, такая сдвигка означает уход не только от теологической метафизики, но и от «наивного эмпиризма». Это, пользуясь формулировкой Канта, «коперниканский переворот» в способе мышления^[46]. Иначе говоря, «первые рода сущего» начинают относиться к самому разуму, а не к его отпечаткам в социальном материале.

Установка на «разум наблюдателя» означала неизбежное сближение «естественных» дисциплин о природе и гуманитарных знаний о человеке и человеческом (культуре), а на следующем шаге и технического знания, что, собственно, и произошло в немецком Университете уже в 1820-х годах. Первореальность разума и рефлексивной культуры мышления обеспечила дисциплинарный синтез (универсализм) немецкого Университета XIX века через единство научного познания, исследования и обучения, объединенных понятием Bildung^[47].

Будь то критический разум Канта или преобразующая (плавильная) энергетика культуры либо в более институциональном смысле – философский факультет Шлейермахера и Фихте – в любом случае это не «ставшие» метафизические объекты, а своего рода «машины мышления», результаты работы которых не детерминированы самим фактом их наличия, а связаны с субъективностью их использования. Харизматический «мыслитель-романтик-поэт» – еще одна важная составляющая Берлинского проекта, указывающая уже не только на картину идеального мироустройства, но и на антропологический идеал этого Университета.

Характер использования этих «машин», во-первых, субъективен, хотя и подчиняется нормативности ремесла мышления, а во-вторых, или, точнее, следовательно, может вести к разным результатам, то есть к разным представлениям о мироустройстве, которые тоже в свою очередь становятся предметом сомнения и критики. Или чуть иначе: характер использования разума и нормативен, и субъективен, и в этой своей непредсказуемости указывает на бесконечность (трансцендентность) мышления. А в той мере, в которой каждый акт мышления уникален, он также и частичен и, следовательно, предлагает перспективу следующего акта критического суждения.

Метафизическая картина (картина мира, данная высшим авторитетом и подлежащая комментированию и познанию) уступает место онтологическому представлению о разуме, который, конечно же, удостоверяет существование (*cogito ergo sum*), но и мыслит сам себя, а потому одновременно существует как объект исследования, но до конца не постижим (бесконечен).

Любая же структура устоявшегося «метафизического» знания – будь то «свободные искусства и науки» под патронажем теодицеи, или прагматическая дисциплинарность Просвещения, или даже «священные» каноны и откровения – является, таким образом, объектом «окультуривания» – в смысле критического сомнения и «уместного» преобразования со стороны познающего разума. Это относится не только к знанию «готовому», но и к знанию «творимому» (исследование как акт творения и образование как пре-образование). Такая кардинальная смена регистра делает «ставшую» метафизическую картину текучей и изменчивой, то есть собственно предметом исследования, в отличие от комментирования канонического знания в

период Средневековья или эмпирической фиксации и последовательного накопления опытного знания в эпоху Просвещения.

Проект Берлинского университета, таким образом, имеет не только идеально-утопический, но и, выражаясь языком сегодняшнего дня, сценарный характер. Исторически обусловленные идеи разума и культуры в рамках философского факультета мыслятся авторами не как метафизические объекты, а как своего рода условие и метод интеграции знания и научного поиска. Равно и материальные эффекты (научные результаты) их присутствия в конструкции реформированного Университета также не предзаданы в ставшей (метафизической) форме. Ни один научный продукт (знание) не является конечным и становится только этапом, подлежащим переосмыслению при дальнейшем развитии науки.

Такая «открытость истории» и подчеркнутая способность интегрировать и осваивать разного рода социально-исторические контексты и разные сферы знаний^[48] являются своего рода визитной карточкой успешных университетских реформ на протяжении последующих двух столетий, а с точки зрения внутренних процессов Университета, то есть существующих в нем образовательных и исследовательских стратегий, задают их специфический облик. Так, понятие «образование» будет решительным образом отличаться от «обучения», поскольку предполагает не только трансляцию и профессиональную подготовку, но совместное производство знания и его критическое осмысление в диалоговых и полилоговых формах. А исследование (в идеале) есть один из методов производства такого знания. Связка образование-исследование является ключевой для понятия *Bildung*, обозначающего, по сути, культуру мышления, коммуникации и совместного действия. Нормативность этой культуры задает, в свою очередь, конструктивные особенности институции: ее структуру, формальные и неформальные связи и иерархии, отношения с внешними агентами, в том числе и академические свободы.

Чувствительность к историческому материалу (окружению), определившая особое место гуманитарных наук, с одной стороны, и «открытый», непредзаданный характер основных процессов университетской деятельности: образования, исследования, коммуникации – с другой, и определяют гуманитарную, в самом

широком смысле, природу (идеального) Университета до настоящего времени.

В целом, повторяюсь, «прототипичная» реформа немецкого Университета на рубеже XVIII–XIX веков достаточно подробно описана как в академических, так и в популярных источниках. Но при всем многообразии подходов и описаний важно подчеркнуть одну, может быть, самую главную ее особенность, которая обнаруживается и в других версиях университетских реформ – пусть и не имеющих столь долгосрочных последствий. Несмотря на радикальное изменение концептуальных, институциональных, дидактико-педагогических и иных элементов предыдущей эпохи, новая форма (ре-форма) сохраняет в своей структуре то, что может быть названо пространством идеального. Более точная формулировка, наверное, это «пространство для идеального».

Уточнение это немаловажно в связи с гумбольдтовским Университетом – в том смысле, что идеальное (должное, но не существующее) ядро средневекового Университета и его последующих версий вплоть до XVIII века заполнено по определению. Идеальная картина мира или, по крайней мере, ее основная конструкция уже дана извне и акцептирована в связке церковь-университет^[49], а потому различия «пространства для» и наполняющей его морфологии не происходит и происходить не может. Мир идеален, но и неподвижен.

Я уже приводил пример визуализации пространства идеального знания на фреске из капеллы («студиорума») доминиканской обители Святой Марии Новеллы во Флоренции, с изображением триумфа Фомы^[50]. Свой уже поэтический вариант устоявшейся картины мудрости и знания, ее идеального пространства предлагает Данте в «Божественной комедии» (ил. 2).



Ил. 2. Филипп Фейт. Фреска в зале Данте в Казино Массимо в Риме

Комментарий к ил. 2. На четвертом небе (Солнце), в обители ученых, Данте встречает Фому Аквинского, который представляет ему круг мудрецов. Они образуют два круга («хоровода»). 1-й круг – доминиканский (*ratio* – рациональность) и 2-й – францисканский (*revelatio* – откровение). Такое базовое различие прослеживается в дискуссиях номиналистов и реалистов, расхождении (XIV век) *Via Antiqua* и *Via Moderna*, противопоставлении Аристотеля и Платона, «войне книг» XV века и в конечном счете особым образом отразится на событиях Реформации XVI века.

Итак, в 1-м круге сам Фома, Альберт Великий, Боэций, Беда Достопочтенный и др. Во 2-м круге Бонаventura (автор классического жития святого Франциска), Августин, Иоанн Златоуст и др.

Данте описывает этот «хоровод» как совершенную гармонию (идеальное):

И как часы зовут нас в час рассвета,
Когда невеста божья, встав, поет
Песнь утра жениху и ждет привета,
И зубчик гонит зубчик и ведет,
И нежный звон «тинь-тинь» – такой блаженный,
Что дух наш полн любви, как спелый плод, —
Так предо мною хоровод священный
Вновь двинулся, и каждый голос в лад
Звучал другим, такой неизреченный
Как может быть лишь в вечности услад (139–148)^[51].

Идеальное пространство, место, где обитает картина мира, символически или в своем «натуральном» виде, может быть организовано различным образом, однако в любой версии Университета – в соответствии с понятием – такое пространство должно быть.

Форма с тем же центральным ядром, «замковым камнем», предложенная Берлинским университетом, а по сути метод мышления, отработанный в рамках немецкой классической философии, предполагает особый тип *незаполненного* пространства (с метками «разум», «культура», «наука» и пр.), наполнение которого, конечно, предполагается, но не предзадано и не детерминировано извне. То есть система не завершена, она открыта к бесконечному продолжению. В этом смысле важное для проекта представление о науке и научной культуре как модели социальных норм и отношений связано не с конкретной наукой (дисциплиной), а с универсальным научным методом (мышлением), позволяющим произвести универсализацию знания – в рамках единого целого (картины мира).

Примечательно, что практически в то же самое время, что и гумбольдтовская реформа, вокруг 1810 года, в Великобритании проходит дискуссия, в которую провост колледжа Ориэль Оксфордского университета Эдвард Коплстон был вынужден вступить после критики Оксбриджской системы, изложенной в нескольких номерах «Эдинбургского обозрения» – журнала, который был рупором шотландских университетов, отстаивавших приоритет профессиональной подготовки и утилитарной полезности. Коплстон, сторонник либерального образования, характеризует его содержание не в категориях приобретенного (конечного) знания и навыков, а через

позицию (пространство), которую субъект занимает по отношению к собственному знанию, перекликаясь тем самым с тезисом о критическом мышлении, который в это же время обсуждается создателями Берлинского университета. В еще более отчетливой форме идея «пространства для» и вариативности его наполнения, характерная для либерального образования, прозвучала в «Идее университета» Джона Ньюмена (лекции прочитаны в 1850-х, а сама книга увидела свет в 1870-х). «Идея университета», фактически апология Оксбриджа, до сих пор активно обсуждается историками и теоретиками образования и науки.

Открытость формирующейся системы существенным образом будет влиять и на дальнейшие версии университетских реформ, а равно и на алгоритм основных видов деятельности внутри Университета: образование и исследование.

Может возникнуть вопрос о том, какой смысл и значение могут иметь эти исторические сюжеты в практической деятельности научно-образовательного учреждения, тем более такого небольшого, как Шанинка. Но дело в том, что в своей работе мы пытались хотя бы издали приблизиться к возможным точкам синтеза для заполнения этого пространства, которые сводили бы деятельность наших программ в единое целое. Так, в течение нескольких последних лет мы предприняли несколько попыток найти содержательные «стяжки», равно интересные различным дисциплинарным группам, представленным в Шанинке. Был проведен целый ряд семинаров, посвященных выбору тем возможных междисциплинарных исследований, предполагающих коллективное суждение и выходящих за рамки монодисциплинарного анализа. Речь, по сути, шла о накоплении материала и способов обращения с ним, назначение которого – формировать научное и публичное лицо Школы в ее связи с теми проблемными вопросами, которые останутся актуальными и сейчас, и в среднесрочном будущем.

Из примеров таких семинаров, как реализованных, так и оставшихся в планах:

Культурная память. Безусловно, точка острейшего интеллектуального конфликта в современном мире, апеллирующая практически ко всему спектру социальных и гуманитарных наук, более того, в своем обращении к мифам, сказкам, идеологиям и утопиям выводящая за пределы чистого научного рационализма.

Метафора. Тема, создающая пространство, также находящееся на границе научного мышления и художественного воображения. В условиях современного технократизма идеальное место для постановки «альтернативных» гипотез и парадоксальных суждений, имеющее, что особенно важно, свою традицию анализа в истории и теории искусства и литературы.

История эмоций. Казалось бы, очень локальная, но крайне «чувствительная» для исторического и всего гуманитарного сознания тема, переводящая фокус научного внимания от хронологии фактов в регистр человекосоразмерных переживаний. Крайне интересно выглядит гипотеза о «программировании эмоций» в зависимости от культурно-исторического контекста. Проблема предполагает самый широкий дисциплинарный диапазон: от классической истории и социологии до когнитивной психологии и концептуальных основ программирования.

Я ни в коем случае не хочу сказать, что эти хотя и интересные, но частные сюжеты обладают достаточным содержательным и символическим потенциалом, чтобы нести на себе целостный образ Университета и его мира. Это, скорее, попытки нащупать тот «строительный материал», из которого складывается целостная картина Университета, его повестка, соразмерная в той или иной мере его позиционированию в современном мире. Соразмерность, безусловно, не равна тождеству, «отзеркаливанию» – это «асимметричный» ответ на вопрос, как мы понимаем этот мир, какие важные для себя вопросы к нему можем задать, опираясь на собственные ресурсы, и как это понимание может присутствовать в публичном пространстве.

Эти семинары, дискуссии и встречи ставили своей стратегической задачей и формирование общего языка самоописания, и наработку опыта межфакультетской и внешней коммуникации, и накопление стратегического резерва перспективных исследований.

Волатильность и свобода маневра в наполнении «пространства для» сказываются на динамике и содержании картины мироустройства, лежащей в основе университетской конструкции, придавая ей сценарный (то есть вероятностный) и даже проектный характер. Можно сравнить эти идеи немецких и британских мыслителей с тезисом, сформулированным почти через двести лет: «Почти все подлинно самобытные университеты создают *идеальную неразрывную сеть* когнитивного влияния, охватывающую отдельные дисциплины и воздействующую на качество *всего целого* (курсив мой. – С. 3.)»^[52], где «когнитивная сеть» выступает в качестве «пространства для», а образ «целого» в качестве его возможного наполнения. (Заметим, что содержание «целого» непредзадано, но и не неотделимо от «своего» пространства.)^[53]

Несмотря на всю радикальность отношения к традиции (мы помним, что первоначально Гумбольдт не хотел называть свое детище университетом, предпочитая говорить о «высших научных заведениях»). Это словоупотребление, безусловно, перекликается с просвещенческой критикой Университета на протяжении XVIII века^[54]), Берлинский университет унаследовал от своих предшественников как минимум две характеристики, которые и восстановили идентичность Университета как института, даже, может быть, вопреки воле своего основателя.

Во-первых, это обязательство предложить свою версию картины мира и ее предъявления (*per modum expositionis* – образование) и постижения (*per modum commentarii* – исследование), как это повелось от Альберта Великого и Фомы Аквинского. Во-вторых, это, конечно, принадлежность традиции чистой науки, идеального знания, суть которой для Гумбольдта состоит уже не столько в комментариях к канону, как у отцов-основателей, сколько в демонстрации техники мышления и применения разума.

Это действительно обозначение исторической связности. Но есть и отличия: *per modum expositionis* и *per modum commentarii* сами по себе

становятся предметом познающего разума – и как исследовательский объект (как мы это делаем и как это соотносится с «истиной»), и как практика образовательной деятельности (коммуникация и коллективное мышление). Весь этот сложный комплекс из исследования, образования и рефлексии этой деятельности и задает объем понятия Bildung.

Таким образом, Университет создает пространство разума, или коллективную культуру мышления, которая позволяет рациональной аргументации стремиться к истинности и объективности, сочетая картину мира (exposicionis) и критическое суждение по отношению к этой картине (commentarii).

Коллективная культура мышления^[55] (одну из современных версий которой называют «сеть когнитивного влияния») переключается через полтора столетия с «коммуникативной рациональностью» Ю. Хабермаса, который, в свою очередь, опирается на «Нечаянные мысли» Шлейермахера. «Университетские учебные процессы, – апеллирует Хабермас к Шлейермахеру, – могут быть, в конечном счете, интегрированы лишь с помощью коммуникативных форм научной аргументации»^[56]. Это означает, что на место синтезирующего пространства культуры (мышления) Гумбольдта помещается «коммуникативная рациональность» второй половины XX века, расширяющая пространство присутствия разума до коллективных, в том числе публичных форм коммуникации. Центр университетской конструкции («пространство для») должен, таким образом, быть занят идеей, связанной с языком, сетями, коммуникацией и общественным доверием, но уже не в логике этничности и национального государства, как у Гумбольдта, а применительно к современному контексту глобализации.

Юрген Хабермас в своей Идее Университета почти напрямую уподобляет микрокосм Университета всей сложности современного мира (модель, картина мира) и столь же однозначно указывает на своих предшественников в этой аналогии. «Чтобы отчетливо представить себе весь сложный состав взаимосвязи между системой университета и мирожизненной реальностью (курсив мой. – С. З.), мне придется очистить ядро этой идеи от шелухи чрезмерного упрощенчества. Для начала мы обратимся к классическому ее виду, как он представлен у Шеллинга, Гумбольдта, Шлейермахера, а затем рассмотрим три

варианта ее модернизации, предложенные Ясперсом, Шельски и реформаторами из Социалистического Союза немецких студентов»^[57].

Хабермас указывает, что центральная роль науки с ее «культурообразующей мощью» и приглашением к «свободному развитию» уже вряд ли возможна в том объеме, на который надеялись в начале XIX века. «Глобализирующая сила научного процесса теперь уже <...> не могла мыслиться, как некий синтез или – в силу метафизической связи вещей – ассоциироваться с абсолютом или миром в целом». Но тем не менее он считает, что специфические университетские формы организации (коммуникация, прежде всего) позволяют удерживать «мирожизненную» целостность (картину), укореняя в ней «дифференцированные специальные дисциплины». И более того, при всей сложности современного мира (работа написана в конце 1980-х) университетская перспектива остается по-прежнему актуальной. Как подчеркивает Хабермас, не стоит «повторять прежнюю ошибку и идеализировать коммуникативное сообщество исследователей, как нечто каноническое <...> Но эти нормы (системы аргументов и универсалистское содержание. – С. 3.) играют очень существенную роль в том коммуникативном рационализме, с помощью которого современные, т. е. зыбкие, лишенные общезначимого эталона, общества должны разобраться в самих себе»^[58].

Примерные периоды реформ в истории Университета

XI в

Имя, событие: Первые университеты: Болонья (1088), Оксфорд (1096), Париж (1150).

Картина мироустройства: Соответствует Священному Писанию. Канон един и неделим. Истина – в применении священных текстов к «профессиональным» областям: медицине в Салерно; каноническому и римскому праву (кодекс Юстиниана) в Болонье; теологии в Париже и т. д.

Антропидеал: Монах-созерцатель; собиратель священных текстов; комментатор.

Трансляция культурной нормы: Наука (мышление) принадлежит миру; Университет «наций» – корпорация космополитов.

Исторический контекст: Реконкиста; Религиозная экспансия. 1155 год, Фридрих I Барбаросса – Authentica Habita – начало легитимации университетской автономии и юрисдикции. Право на экстерриториальность университета в Болонье. Университет как цех и гильдия. «Община чужеземцев». Появление школ перевода (в Толедо, Неаполе, при Фридрихе II Гогенштауфене, при Папском престоле и т. д.).

XII в

Имя, событие: Пьер Абеляр (1079–1142).

Картина мироустройства: Знание как диспут. Истина через диалог/диалектику.

Антропидеал: Харизматичный монах-воин. Сдвиг от созерцания к активному (агрессивному) вопрошанию. Credo ut intelligam (Верую, чтобы понимать).

Трансляция культурной нормы: Диалогичность и критическое вопрошание. Схоластическое правоведение: судебное разбирательство как поединок и диспут. Критика авторитета.

Исторический контекст: Крестовые походы: первая общеевропейская экспансия; первая эпоха «географических открытий». Появление орденов монахов-рыцарей (тамплиеры и госпитальеры).

XIII в

Имя, событие: Модели знания у доминиканцев и францисканцев.

Картина мироустройства: «Суммы» Фомы Аквинского на основе комментирования античных текстов (Аристотеля, прежде всего), «вписанных» в Священный канон. 7 добродетелей; 7 священных наук (включая каноническое и римское право); 7 свободных искусств (тривиум и квадравиум). Примат ratio. Схоластическая обработка античных авторитетов. Комментарии Фомы Аквинского (1225–1274) и Альберта Великого (Универсальный доктор) (1200–1280) ложатся в основание церковной политико-правовой системы Европы, подхвачены докторами Святого Престола и утверждены в статусе канона.

Трансляция культурной нормы: Идеальный мир упорядочен на основе рационального суждения и в соответствии со Священным Писанием. Канон обучения и комментария единый для всех Университетов (универсум знания). Схоластика как основной инструмент воспроизводства знания.

Исторический контекст: Официальная легитимация Университета как института: уставы утверждаются папами (Оксфорд, 1209), императорами (например, Падуя, 1222) и королями (например, Саламанка, 1218).

XIII–XIV вв

Имя, событие: Роджер Бэкон (1214–1292), У. Оккам (1288–1347), Д. Скот (1266–1308).

Картина мироустройства: Примат откровения (revelatio) у францисканцев. Озарение и эмпирическое знание. Раннехристианский

платонизм.

Антропoидеал: Святой Франциск – «подражатель Христу» (alter Christus) – «Legenda major» Бонавентуры (одобрена решением Генерального капитула в 1263 году). Через опыт и биографию конкретного человека – «обаятельный католик».

Трансляция культурной нормы: Знание через вчувствование. Душа познает Бога и осваивает эмпирическое знание и опыт. Озарение и мистицизм. Реализм (откровение) vs Номинализм (рацио). Францисканцы vs доминиканцы, в будущем – Via Moderna vs Via Antiqua.

Исторический контекст: XIV век: Черная смерть (1346–1353); Столетняя война (1337–1453). Аристотель и Платон как две версии нового мышления. До XV века из Платона европейцы знакомы только с «Тимеем» (космология, физика и биология). «Послания монаха Роджера Бэкона»: «Мы построим машины, способные двигать большие корабли». Данте Алигьери: 4-е небо и учителя мудрости (доминиканцы и францисканцы) в «Божественной комедии».

XV в

Имя, событие: «Война книг».

Картина мироустройства: Окончательный раскол университетского канона. Via Moderna vs Via Antiqua. Пролог Реформации.

Антропoидеал: Монах-ученый.

Трансляция культурной нормы: Трансформация жанра лекции-проповеди в «индивидуальное» выступление. Форма схоластического диспута как «учебного» занятия. Широкая вариативность комментирования текстов. Усиление внимания к национальным языкам.

Исторический контекст: Становление «нового» типа научного и критического мышления: Н. Кузанский «Об ученом незнании» (1440); Н. Коперник. «Следуя истине, [он отважился] отнести видимые движения не к небесным телам, а к их наблюдателю» (Кант). Перевод Библии на национальные языки: Дж. Уиклиф (XIV век), Ян Гус (XV век), М. Лютер (XVI век), У. Тиндейл (XVI век). Начало эпохи географических открытий. Изобретение книгопечатания (1445).

XVI в

Имя, событие: Протестантский университет, М. Лютер (1483–1546), Ф. Меланхтон (1497–1560), Реформация (1517).

Картина мироустройства: Истина есть (в Священном Писании), но путь к ней индивидуален. Этика личного поведения. Любой предмет есть демонстрация слова Божьего (через философию и теологию) – универсум знания.

Антропидеал: Человек с университетским образованием, умеющий подвергать сомнению. Индивидуальная ответственность и поиск истины без авторитетов.

Трансляция культурной нормы: Национальный (местноязычный) Университет; «Умная» паства; Знание как способность противостоять авторитету. Универсализация доступа к знанию (массовый Университет). Роль древних языков как канала доступа к священным текстам.

Исторический контекст: Экономический рост в Северной Европе. Мировая инфляция, в основе которой американское золото и серебро. Университеты под эгидой светской власти. Спрос на квалификацию в системах государственного управления. Формирование национальных языков.

XVI в

Имя, событие: Иезуитский Университет, Контрреформация.

Картина мироустройства: Орден и Университет как идеальная модель мира. Приоритет организационной формы: строгая иерархия. «Олигархия таланта» на службе Ордена (целого).

Антропидеал: Монах-иезуит как первый профессиональный бюрократ (Вебер). Примат социальной успешности.

Трансляция культурной нормы: Ratio Studiorum – четкая и строгая последовательность предметов и фаз обучения. Меритократические принципы отбора и продвижения. Дисциплина ума и воли как цель образования. Ориентация на риторику как инструмент социального успеха и власти.

Исторический контекст: Начало «Века Академий». Академия деи Линчеи в Риме. Коллеж де Франс, созданный в Париже Франциском I. Первая глобализация образования: 700 иезуитских колледжей и университетов к 1700 году. Христианизация новых земель (миссионерство) в эпоху географических открытий. Университеты иезуитов в Литве (Вильнюс) и Западной Украине (Львов) «сохранили» католицизм на этих территориях.

XVII–XVIII вв

Имя, событие: Университет Просвещения: Галле (1694) и Гёттинген (1734). Г. Лейбниц (1646–1716), Х. Вольф (1679–1754), Шотландское Просвещение.

Картина мироустройства: Строгая систематизация наук (факультетов) – противостояние природному и социальному хаосу (Х. Вольф). Образование и наука как общественное благо (Лейбниц). Принципы энциклопедии как способ описания мира и знаний (утопическая коллегия Дома Соломона из «Новой Атлантиды» Ф. Бэкона).

Антропидеал: Идея гражданина мира, который «имеет мужество пользоваться своим разумом» (И. Кант). В то же время студент – будущий гражданин и квалифицированный слуга государства. Публичный образ ученого в Университете («публикуйся или умри»).

Трансляция культурной нормы: Наука как инструмент общественного развития. Идея прогресса. Меркантилизация знания – начало рынка знаний. Практический и профессиональный характер образования. Свобода преподавания (Lehrfreiheit) в Гёттингене. Гёттингенское научное общество (воссоединение исследования и образования); научные кабинеты и семинары.

Исторический контекст: Упадок и завершение эпохи средневекового Университета. Век Академий. Королевское общество в Лондоне (1660), Академия наук в Париже (1666), Берлинская академия (1700). Просвещенческая критика Университетов – утилитарный подход к образованию. Энциклопедия как внеуниверситетский способ «универсализации знания» (Лейбниц, Дидро). Рационализация управления: камералисты в Германии; политэкономы в Британии;

физиократы во Франции. Национализация (государством) «университетского блага». Проект Лейбница Академии наук и художеств для Петра I являлся, по сути, прообразом министерства экономики.

1810

Имя, событие: Берлинский университет: Гумбольдт, Шлейермахер, Фихте, Шеллинг.

Картина мироустройства: Академическое сообщество как модель социального устройства. Разум (культура, мышление), находящий основание в самом себе, как условие универсума. Наука как идеальное место манифестации разума. Культура научного мышления – инструмент синтеза и универсализации знаний.

Антропидеал: Собирательный образ «поэта-романтика-бюрократа-исследователя». Харизматический лидер. Гений. Выпускник-гражданин и в то же время слуга государства.

Трансляция культурной нормы: Гуманитарные науки (метод) – ядро Университета. Философский факультет как структурообразующий. Академические нормы коммуникации как модель публичного взаимодействия. Единство исследования (создание знаний) и образования (критическое освоение), Bildung. Профессороцентризм. Научные семинары и лаборатории. Свобода преподавания (Lehrfreiheit) и свобода обучения (Lernfreiheit).

Исторический контекст: Французская революция и Наполеоновские войны. Национальное самосознание немецких государств. Понятия народа, нации, языка. Конфликт ценностей Просвещения и Романтизма. Немецкая классическая философия. Секуляризация Университета.

Нач. XIX в

Имя, событие: Франция, реформы Наполеона.

Картина мироустройства: Фактическое разрушение традиционного Университета. Практическая реализация критики

Университета периода Просвещения. Эгалитарная модель профессионального образования.

Антропoидеал: Квалифицированный подданный.

Трансляция культурной нормы: Раскол между Университетом и Академией в наиболее острой форме. Наука – преимущественно в Академии, образование – в профессиональных школах. Утилитаризм, практическая ориентация и специализация высшего образования.

Исторический контекст: 1808 год – создание Французского Императорского университета с централизованным управлением по всей стране. Обладает правами министерства образования. Политехническая школа (École Polytechnique) – естественные науки и инженерная подготовка; Высшая нормальная школа (École normale supérieure) – педагогическая подготовка. Централизация элитных школ в Париже.

1810, 1830-е, 1850-е, 1870-е

Имя, событие: Оксфорд (Э. Коплстон) (1810). Трактарианство (Дж. Ньюмен) (1830-е). Идея Университета (Дж. Ньюмен) (1850-е, 1870-е).

Картина мироустройства: Антипрагматичное воспитание ума и образа жизни (1810). Рефлексирующий разум, способный осваивать разные типы знаний и виды деятельности (1830-е). Образ жизни как ценность. Производство и воспроизводство социального капитала (1850-е, 1870-е).

Антропoидеал: Идея джентльмена (1810). Харизма представителя элиты – в отличие от профессиональных знаний и навыков (1830-е). Индивидуализм и «стиль» как признак принадлежности к элите (1850-е, 1870-е).

Трансляция культурной нормы: Либеральное образование и «свободные искусства». Образ жизни как содержание образования. «Бесполезные» (антиутилитарные) предметы: «ньютоновская» математика (Кембридж), мертвые языки (Оксфорд). Коллегиальность и «клубные» формы организации. Тьюторская модель. Университетское образование как воспроизводство элит.

Исторический контекст: Романтизм в английской версии. Публичная дискуссия по концепции Университета: Версия Оксбриджа (Э. Коплстон) vs Университет Просвещения (шотландские университеты). Шотландские университеты (Эдинбург и Глазго) – центры «профессиональных» идей Просвещения. Версия Оксбриджа – консервативная аристократическая реакция на французскую революцию. Начиная с 1850-х годов усиление исследовательской линии – особенно в Кембридже (Оксфорд только в нач. XX века вводит защиты докторских степеней).

Кон. XIX – нач. XX в

Имя, событие: Становление исследовательского Университета США, Дж. Дьюи.

Картина мироустройства: Прагматизм. Синтез идей Гумбольдтовского Университета и установок Просвещения. Неразделимость мысли и действия. «Истина осуществима». Разум как коммуникация. Способ использования определяет форму и содержание знания (праксеологический подход).

Антропидеал: Пространство образования как место самоопределения и выбора. Эгалитарные принципы.

Трансляция культурной нормы: Своя версия критического мышления: ориентация на конкретную проблему, а не «вечную идею» (отказ от авторитета). Знание легитимизируется через социальное взаимодействие. Общественный интерес (благо) не является абсолютным, а выстраивается в конкретном проблемном контексте.

Исторический контекст: Влияние немецкого Университета до конца XIX века. Закон Моррилла и «земельные» университеты 1870–1880-х годов. «Золотой стандарт» и первичная диверсификация университетов: колониальные колледжи: Гарвард, Йель, Пенсильвания, Колумбия, Принстон; государственные университеты: Мичиган, Висконсин, Миннесота, Иллинойс, Калифорния; частные университеты: MIT, Дж. Хопкинса, Стэнфорд, Чикагский, Корнелльский. Междисциплинарные программы в ведущих университетах с упором на гуманитарные и социальные науки начиная с 1920-х годов (Колумбия, Сиракузы, Чикаго, Гарвард, Принстон и

т. д.). Массовая эмиграция немецких ученых в США после прихода Гитлера к власти. Американское лидерство в высшем образовании сменяет немецкое.

1950–1980

Имя, событие: Исследовательский университет и Предпринимательский университет в США. Попытка реконструкции проекта В. Гумбольдта в 1960-е годы в Германии: реформаторские университеты (в том числе Билефельдский проект Х. Шельски).

Картина мироустройства: «Мультиверситет». «Сегодняшний Университет не обладает единым центром. Весь он сплошная периферия, круг <...> профессиональных бастионов, окружающих пустой центр» (Фрэнк Роуди) vs «Подготовка докторов философии – необходимое условие самого <...> Университета. Это то, что делает Университет Университетом. Без высшей Школы гуманитарных и естественных наук университет был бы всего лишь колледжем» (Г. Розовски, декан факультета гуманитарных и естественных наук Гарварда).

Антропидеал: Образованный, успешный, политически корректный предприниматель с интеллектуальным бэкграундом, жертвующий на благотворительные цели.

Трансляция культурной нормы: Развилки публичной дискуссии по настоящее время: Университет – общественное благо vs Квалифицированный поставщик интеллектуальных услуг и товаров на глобальный рынок. Демократизация качества (что само по себе парадокс) образования vs Скрытое воспроизводство привилегий. Сохранение автономии Университета vs Трансформация в элемент цепочки добавленной стоимости.

Исторический контекст: Крупные инвестиции в послевоенный Университет (доклад В. Буша, советника президента Трумена, «Наука – бесконечные рубежи»). Акт о ветеранах, гарантировавший участникам войны высшее образование. Резкий рост количества студентов и обладателей ученых степеней. Студенческие бунты 1968 года во Франции и США. Политический фон холодной войны – конкуренция знаний и технологий. Университет – академический ВПК. «Большая

наука». «Сделка Фауста». «Идея Университета» Ю. Хабермаса (1980-е).
Коммуникативная рациональность и общественное доверие.

1.2. Университет. Что он может?

За исключением, может быть, редких моментов апогея и остановки, даже в самой устоявшейся и наилучшим образом определенной системе всегда присутствует движение к чему-то иному, отличному от существующего, присутствует стремление к более или менее ясно просматриваемому идеалу.

Эмиль Дюркгейм

Одна из самых таинственных проблем, с которой я постоянно сталкивался на своей административно-управленческой позиции, была связана с тотальной неуспешностью любых организационных попыток создать в пределах Школы формально очерченное подразделение или неформальную группу по разработке стратегии. Хотя, признаюсь честно, с упорством, достойным лучшего применения, мы возвращались и возвращаемся к этому сюжету вплоть до настоящего времени.

Безуспешность эта связана с расхождением между желаемыми результатами и тем «выходом», который случался в конце обозначенных сроков планирования и разработки. В самом общем виде это можно обозначить как разрыв между желательными качественными и получаемыми количественными параметрами. То есть если задается вопрос «в чем следующий шаг?» – причем не опирающийся на метод экстраполяции уже существующего, – то в качестве рекомендаций обычно фигурируют новые (в лучшем случае) программы или предложения по количественным показателям набора. Но даже если речь идет о некоторой «новизне», то, как правило, имеется в виду запуск экспериментальных программ дополнительного образования, идущих под девизом «ввяжемся в бой, а там посмотрим» (в смысле, потом

преобразуем эти программы в регулярные, лицензированные магистратуры).

При этом я вовсе не хочу сказать, что Школе чужда идея стратегии в ее, так сказать, практическом применении. Качественные сдвиги, которые происходят и в ее внутреннем наполнении, и во внешнем позиционировании, безусловно, присутствуют – вопрос только в том, что лежит в основе этих изменений и каким образом они опосредованы теми или иными решениями. И есть основания полагать, что «стратегические департаменты» и «практическое стратегирование» суть вещи, лежащие в различных горизонтах нашей Школьной реальности.

Надо сказать, что подобное ощущение возникало у меня и в разговорах с некоторыми моими коллегами деканами, которые в большинстве своем являются «дисциплинарными лидерами» не только на своих программах и факультетах, но и далеко за их пределами. И тот же самый пункт повестки «в чем следующий шаг?» рассматривался ими в контексте своей научной и дисциплинарной этики. Что вполне естественно – свое научно-образовательное хозяйство видится им в рамках расширения и усложнения имеющегося. Право, социология, политология, история обладают своей имманентной логикой, убеждающая сила которой тем выше, чем большим академическим авторитетом обладает собеседник.

На другом полюсе этого воображаемого разговора значительно менее убедительная позиция. Можно, конечно, использовать метафору Университета как живого и мыслящего организма, потенциальные возможности которого шире и больше, чем сумма его предшествующего опыта. Но это именно что метафора, которая если и намекает на возможность, то требует ее более конкретного оформления. Оформление не в качестве альтернативы опыту и дисциплинарному чутью уважаемого собеседника, а в попытке нащупать какой-то интересный сюжет в научной или образовательной перспективе. Это не альтернатива, это «иное», которое, как правило, вызывает законное неприятие у серьезных экспертов.

А между тем такое раскачивание лодки приносит иногда очень неплохие дивиденды. «Иное» проявило себя в идее колледжа Liberal Arts, которая никак не могла возникнуть из аккумуляции дисциплинарного опыта и знания. Эта же «ортогональная логика» проявила себя в создании прикладных программ: факультетов социально-культурного проектирования и менеджмента образования. Тот же подход из иных возможностей лежал в основе программы по публичной истории, дополненной потом специальной программой по советской цивилизации. Эти и многие другие проекты не строились как альтернативные по отношению к уже наработанной Школой социально-гуманитарной экспертизе, но они имели стратегический характер, поскольку способствовали качественному сдвигу образа всей Школы, ее целостной картины, предъявляемой вовне, формировали сообщества выпускников с ясно выраженной идентичностью.

В каждом из этих случаев был, безусловно, свой «внесистемный риск», то есть работа не по сложившимся правилам. Каждый раз принимающему решение приходилось опираться на тип логики, которую, наверное, можно назвать дилетантской, то есть не находящей своего обоснования в строгом знании или отрефлексированном опыте. Это, если можно так сказать, нарочитый дилетантизм, ссылающийся на воображение и интуицию в значительно большей мере, чем на рациональную аргументацию (хотя и то, и другое там присутствует, но в различных пропорциях).

Такой тип мышления берет, по-видимому, начало из традиции, которую С. Фуллер связывает с именем Галилея – «иконны научной революции в европейском мышлении»: «Галилей был полон того, что итальянцы времен Ренессанса называли *spezzatura* – общее обозначение искусства импровизации, чьи коннотации варьируют от «умения сочинять на ходу» до «независимого мышления»^[59].

Масштаб у нас, разумеется, иной, и Шанинка не собирается (пока, по крайней мере) предлагать свою версию строения космоса, но суть подхода та же. Любая стратегия движения – будь то научного проекта, или новой

образовательной программы, или публичного образа Университета – не может выстраиваться исключительно на аккумулированном опыте, сколь бы ценен и авторитетен он ни был. Дилетантизм, воображение, в конечном счете, – есть необходимый, хотя, по всей вероятности, и недостаточный элемент стратегического целого как такового. Другое дело, есть вопрос: что является источником такого умения «сочинять на ходу», равно как и независимого (в зоне риска) мышления применительно к университетской практике?

С грустью должен признать, что в академическом мире Шанинки мало кто согласен выступать в качестве мечтателя-утописта, подставляя себя под критику образованных и изощренных в дисциплинарном методе коллег. Как показывает практика, внешние инновации и предложения не очень хорошо приживаются в достаточно плотной и сложившейся за три десятилетия корпоративной культуре. Новые программы и исследовательские проекты возникают по большей части изнутри, на авторитете людей, уже интегрированных в «гильдию». Харизма Галилея, согласимся, сейчас еще бóльшая редкость, чем она была в пассионарном веке Ренессанса. А потому позицию дилетанта-мечтателя приходится отыгрывать, во-первых, изнутри и, во-вторых, из внеакадемического фокуса, принимая на себя все риски, сопряженные с этим нужным, но неблагодарным занятием (из десяти попыток, по опыту, получает дальнейшее движение максимум одна). Собственно, роль воображения в этом, наверное, и состоит: у него нет рациональных обоснований следующего шага по направлению к недостижимому целому, но сама возможность поставить вопрос способствует интеллектуальному напряжению.

Но тем более существует потребность обосновать эту «стратегическую» роль почтенной исторической и мыслительной традицией.

Сочетание устойчивости формы (конструкции) и способности к формированию новых исторических смыслов, основанных на представлении о должном, делают Университет своего рода источником новых картин мира, машиной по их производству. Тем самым

идеальный Университет в моем понимании во многом оказывается близок к концепции Утопии, которую разработал Карл Манхейм. Манхейм предложил: «считать утопичной лишь ту „трансцендентную по отношению к действительности“ ориентацию, которая, *переходя в действие* (курсив мой. – С. 3.), частично или полностью взрывает существующий в данный момент порядок вещей»^[60].

По Манхейму, «утопии <...> трансцендентны бытию, ибо <...> они ориентируют поведение на элементы, не содержащиеся в данном реальном бытии; однако <...> им удается преобразовать существующую историческую действительность, приблизив ее к своим представлениям»^[61]. Такую утопию Манхейм называет «относительной» – в отличие от «абсолютной» (неосуществимой в принципе).

Таким образом, утопия, с одной стороны, представляет собой идеальную конструкцию, «трансцендентную по отношению к действительности» и, следовательно, отличающуюся от нее по своему содержанию и устройству, но с другой, постулируя свой идеал как реальность приоритетного порядка, она, по определению, содержит в себе критическое суждение и потому оказывается способна «переходить в действие и взрывать порядок вещей», то есть осуществлять критику и трансформацию действительности.

Именно это отличает утопию от любых форм социального эскапизма, решительно обрывающих все возможные отношения с социальной действительностью, которые в изобилии знает и помнит история. Заметим, что даже абсолютная утопия, как ее описывает Манхейм, чужда эскапистским устремлениям, на ее основе не осуществимо социальное действие, но она все равно по определению критическое суждение о реальности и видение идеального порядка. Любая утопия, в понимании Манхейма, является интеллектуальным инструментом утверждения и учреждения должного – в противовес существующему (социальному). Это своего рода опорная площадка, на основании которой, отталкиваясь от которой, становится возможным критическое отношение (применение разума) к существующему порядку вещей.

В отличие от утопии, идеология, по Манхейму, действует в обратном направлении, то есть призвана консервировать существующую социальную структуру, так же как и утопия, апеллируя

к трансценденции. «Наслаждающиеся уютом и покоем весьма склонны гипостазировать и стабилизировать в качестве абсолютных ценностей случайные перипетии в повседневном, к которым следует отнести и романтизированные представления („мифы“»^[62]. Стремление заменить утопию идеологией чревата, с точки зрения Мангейма, серьезными социальными опасностями, ибо «на современной стадии развития мышления и социального бытия именно те люди, которые претендуют на обладание «абсолютными ценностями», преисполнены сознания своего превосходства. Подобное самовозвеличение <...> сводится часто к простой спекуляции потребностью широких масс в устойчивости и их нежеланием видеть разверзающуюся перед ними пропасть»^[63]. Одной из форм вытеснения утопии идеологией оказывается сознательное представление относительной утопии как абсолютной: «Здесь все дело в нежелании выходить за пределы данного социального порядка. Это нежелание лежит в основе того, что неосуществимое только на данной стадии бытия рассматривается как неосуществимое вообще»^[64].

Тем самым то, что мы называли в предыдущем эссе «идеальной картиной мира», в значительной степени близко к относительной утопии по Мангейму. Отсутствие в этой картине мира утопических элементов означает, по сути, отсутствие пространства для критического суждения о социальном. Бывшая утопия превращается, если пользоваться языком и терминологией Мангейма, в настоящую идеологию. В сфере университетского образования такая трансформация меняет его регистр, переводя его в режим «линейной» подготовки. Элемент утопического (сумасшедшинка? самоирония? скептическое воображение?) – это то, что, по формуле Мангейма, противостоит «абсолютным ценностям» и «сознанию собственного превосходства».

В то же время сам акт противопоставления и отделения – это тоже своего рода система отношений. Критический взгляд на объект не означает разрыва с ним, более того, может свидетельствовать о системной связи между идеальными представлениями, берущими начало в университетском «пространстве для», и противостоящей ему социальной феноменологией. Если вернуться к идеям Гумбольдта, то на место «разрыва» приходит «совместное восстановление картины мира», то есть ре-форма в ее гумбольдтовском понимании, осуществляемая через образование в симбиозе с исследованием.

Таким образом, феномены, которые Манхейм обозначает как «идеологию и утопию», можно интерпретировать как особые интеллектуальные инструменты по организации и выращиванию критического мышления («плодотворного скепсиса», как это называет Манхейм). Они, по сути, выступают против двух ловушек коллективного или индивидуального сознания, замкнутого на самом себе, – поддерживая и мифологизируя «реальность» (идеология) и неконтролируемо изменяя ее, делая идеальное должное приоритетным по отношению к существующему (абсолютная утопия). Другое дело, что для превращения их в инструменты анализа требуется отчетливое описание и рефлексия обеих сущностей применительно к конкретным социально-историческим ситуациям. Собственно, это и есть одна из ключевых задач социальных и гуманитарных наук в структуре Университета.

Роль утопии Манхейма, если понимать ее в прагматическом смысле, то есть как создание «интеллектуальной инфраструктуры» для сомнения и рационального критического суждения по отношению к существующему, безусловно, тоже имеет свою «университетскую историю». Фактически каждый перелом или реформа несет на себе эту «трансцендентную по отношению к действительности ориентацию», которая и формирует рациональные условия для критики. Так, скажем, раскол канона в XIV веке и «война книг» с последующим противостоянием *via antiqua* и *via moderna* могли бы, на первый взгляд, показаться неким аналогом интеллектуальной ситуации сомнения и опровержения принятого канона.

Но при более внимательном рассмотрении оказывается, что при всей важности этого университетского этапа «расщепления схоластики» природа его была несколько иная по сравнению с моделью Манхейма. Интеллектуальные столкновения, безусловно, были; были и существенные последствия, как для университетской культуры, так и для долгосрочных социальных трансформаций. Не было только одного – самой Утопии. Различные интерпретации канона (зафиксированного в строго ограниченном круге текстов) опирались на уже существовавшие мыслительные традиции, представленные, если упрощать живую ситуацию истории, орденом доминиканцев (к которому принадлежали отцы-основатели Фома Аквинский и Альберт Великий) и орденом францисканцев (в ряды которого входила целая плеяда великих

мыслителей XIII–XIV веков: Роджер Бэкон, Дунс Скот и, конечно же, Вильям Оккам). Для первых, обожествляющих Знание, приоритетно то, что называется рацио (ratio), для вторых, обожествлявших Чувство, на первый план выходит откровение (revelatio). Для первых важен текст и генерализирующая идея, для вторых – опыт, полученный через чувство. (Августинцы, создававшие словарь науки, проповедей не читали, а потому были скорее библиотекарями, а не преподавателями.) Роль такого рода дискуссий, повторюсь, трудно переоценить, но они не продуцировали формирование Утопии, а сталкивали между собой две «традиции авторитета»^[65].

А вот ситуация Реформации, отдаленным началом которой и был раскол канона, выглядит из «фокуса Утопии» несколько иначе. Не случайно центральное событие начала Нового времени оказалось в конечном счете «завязано» на Университет и повлияло на его дальнейшую судьбу и в смысловом, и в инструментальном плане. XVI век – век Реформации – действительно является радикальным разломом (ре-формой) истории Университета, совпавшим по времени с целым рядом геополитических сдвигов. Невозможная еще по меркам конца XV века университетская утопия была почти мгновенно (по историческим меркам) преобразована в «Утопию относительную», а затем и в общепризнанную картину мира.

В 1517 году начинается Реформация, и уже в 1527-м Филипп Меланхтон начинает преобразования университетов в Марбурге и Виттенберге, а к середине XVI века действуют более двадцати лютеранских университетов, одновременно открываются кальвинистские университеты в Германии и Нидерландах.

На осудившем Мартина Лютера Вормсском рейхстаге великий реформатор совершенно особым образом сослался на высший авторитет: «Поскольку Ваше Величество и Ваши Преосвященства настаивают на простом ответе, я отвечу без затей. Пока меня не убедят Писание и здравый смысл, я не приемлю мнения пап и соборов, противоречащие друг другу, мое сознание во власти Слова Божьего»^[66]. Лютер сам переводил Библию и сам, лично (как он был уверен, непосредственно от Господа) понимал ее смысл. Это значит, что воплощенная в Священном Писании истина абсолютна, но путь ее постижения у каждого свой, личный и индивидуальный, без

посредников-авторитетов. А это уже означало, что знание нужно не только посвященным (пастырям), но и всей пастве.

Этот подход самым непосредственным образом отражается на университетах по крайней мере в двух отношениях. Во-первых, он становится массовым, смягчаются сословные цензы при отборе, и число университетов резко возрастает, и, во-вторых, знание начинает восприниматься как общественное благо, которое должно быть доступно всем или, по крайней мере, многим. Соответственно, Университет становится национальным, вслед за переводом Библии на местные языки на них постепенно переходит и преподавание^[67].

Параллельно растет сеть католических университетов. Основанный в 1539 году Орден иезуитов обладал к концу века своей сетью университетов и колледжей^[68]. Иезуитские университеты сформировали свою собственную «картину», реализовав свой утопический идеал «бюрократического совершенства». От них «бюрократические новеллы» перешли в систему государственного управления^[69]. Католические и особенно иезуитские университеты эпохи Контрреформации сохраняют латынь и космополитический сетевой принцип организации в отличие от университетов Реформации, но также становятся гораздо более массовыми и общедоступными.

Все это происходит, напомним, на фоне географического расширения мира, быстрого роста мировой торговли, технологического переустройства ведущих экономик Европы. Знание становится не только общественным благом, позволяющим подвергать сомнению правила и доктрину Святого Престола, но и частным, используемым в мореплавании, архитектуре, военном деле и торговле. Очевидным образом, выделяется класс людей, рассматривающих университетское образование как ключевой элемент политической и социальной идентификации.

Универсализация и демократизация знания как общественного блага и права, многообразие путей постижения истины и право на собственный выбор, вытекающие из этого академические свободы «нового типа», диверсификация образовательных программ, партнерство с государственными структурами, идея нации – далеко не полный список структурных элементов Университета Реформации, формирующих и свою утопию, и свою утверждающуюся картину мира, с которыми имеет дело и современный Университет.

И конечно, самое главное – Университет Реформации восстанавливает в правах критическое суждение в его исторически обновленных формах и на рациональных обоснованиях. Моральный тезис о совести (опыте) слушающего, имеющей приоритет перед авторитетом говорящего, имел своего академического двойника в личной ответственности за научную истину и интеллектуальную импровизацию в процессе научного поиска. Изучаемая научными методами реальность становится зоной риска, поскольку постоянно находится в процессе реконструкции и достраивания. Такая «протестантская этика науки» становится универсальным научным методом уже в XVII столетии.

Синонимичность Мангеймовской утопии и критического мышления представляет для «Идеи Университета» особый интерес^[70]. Поэтому в дальнейшем, при упоминании картины мира, лежащей в основе конструкции Университета, и так или иначе связанного с этой картиной принципа критического мышления, я буду также подразумевать и утопичность (а вместе с ней – и интенциональность, критическую устремленность) этого института.

Особо оговорим – эта утопичность не привязана специально к протестантскому или даже немецкому университету, а является родовым признаком институции. Несколько десятилетий спустя после старта Берлинского проекта Джон Ньюмен в своей «Идее Университета» повторит, но по-своему, по-британски, очень похожую установку. Поскольку в центре его внимания именно система Оксбриджа (а не конкурентная модель шотландских «профессиональных» университетов и Лондонского университета), то не вызывает удивления, что замыкает его «Идею» английский антропологический идеал – образ Джентльмена. «Либеральное образование формирует не христианина, не католика, но Джентльмена»^[71].

Интенция «утопии» Ньюмена связана с традиционной для Оксбриджа функцией (вос)производства национальной элиты, что (как и в случае с Берлинским проектом) требует своих специфических, в том числе и дидактических средств и подходов, ядром которых становятся «свободные» искусства и науки. «В части экзамена, посвященной математике, задействовались сложные <...> ньютониано-кембриджские расчеты, имевшие мало отношения к чему-либо за пределами

экзаменационного зала. <...> Они все менее выступали как квалификационный инструмент для оценки прагматических или профессиональных способностей, но все более – в качестве испытания для выявления *харизматических лидеров* (курсив мой. – С. 3.) – как будто Кембридж стремился обнаружить подлинных гениев и сынов Ньютона ежегодно»^[72]. Такой «элитный антропологический проект» характерен, естественно, и для Оксфорда. Разве что место математики там занимали «мертвые» языки. Но подготовка «харизматических лидеров» (а не академических исследователей и не профессионалов в своей области) и там оставалась приоритетной.

«Именно образование, – утверждает Ньюмен свою апологию свободных искусств и свою картину должного, – придает людям ясное сознание в собственных взглядах и суждениях <...> Оно учит видеть вещи в истинном свете, видеть сущность в деле, распутывать главное в мыслях, выявлять совершенное и отбрасывать второстепенное. Оно подготавливает к занятию любого поста с достоинством и к овладению всяким предметом с легкостью»^[73].

Многие критики «Идеи Университета» Ньюмена неоднократно отмечали явное несоответствие между декларацией «великих» целей этого антропологического идеала и средствами их достижения, которые сводятся (если не полностью, то в значительной степени) к выполнению вполне ограниченного, на первый взгляд, комплекса занятий, связанных со специальными математическими и геометрическими задачами, а также изучением латинского и греческого языков. По сути, вся программа была направлена скорее на техники мышления, решение логических задач и тренировку памяти, нежели на освоение культурных и социальных смыслов. Гимнастика ума в чистом виде.

Сомнение, кстати, вполне справедливое и обоснованное – но только в том случае, если относиться к нему как к критике конкретного учебного плана. Но в том-то и дело, что Ньюмен утверждает не учебный план и не конкретные предложения по реализации учебного процесса. Комментируя «апологию» Ньюмена, один из самых скептических его критиков замечает: «Конечно, это не что иное, как утверждение *paideia*, т. е. *идеала формирования полноценной личности*, первых этапов курса по самовоспитанию и закаливанию характера, продолжающегося всю жизнь <...> нам предлагается *идеализированная*

картина определенного типа сообщества (курсив мой. – С. 3.), представляющего собой нечто среднее между греческим полисом, аристократическим клубом, философским семинаром и изысканным салоном»^[74].

Это очень существенное уточнение-комментарий к «Идее Университета» Ньюмена. Прежде всего, с точки зрения расширения образовательного пространства до масштабов образа жизни, норм взаимодействия и поведения. Образ «джентльмена» и его социально-культурной репрезентации, собирательный образ правящих (викторианских) элит – это смысл идеальной утопии Дж. Ньюмена (при всей той критике, которая может быть обращена к учебному процессу в оксфордских колледжах середины XIX века). Более того, очевидно, для того, чтобы убрать окончательные сомнения по поводу жанра своих лекций-бесед, Ньюмен начинает один из своих тезисов следующим образом: «Уверяю вас, джентльмены, доведись мне выбирать между <...> университетом, располагающим собственными зданиями и штатом преподавателей и выдающим степени любому, кто сдал экзамены по широкому кругу предметов, и университетом, в котором вовсе нет профессоров и экзаменов, который просто собирает вместе молодых людей на три-четыре года, после чего они покидают его, как, говорят, было заведено в Университете Оксфорда лет шестьдесят тому назад... я бы без колебаний отдал предпочтение тому университету, который бы не делал ничего, нежели тому, который заставлял бы своих учеников знакомиться со всеми существующими науками»^[75].

Вот уж действительно совершенно рафинированное «пространство для», не привязанное ни к канону, ни к предмету, ни к профессии, которые имеют свойство устаревать и уходить в историю. Так что нет причин удивляться универсальной актуальности этого текста до сегодняшнего дня.

Иными словами, эта картина не выдерживает критики в качестве конкретного проекта и тем более конкретного учебного плана. Но как идеалистическая утопия, написанная и прочитанная более 150 лет назад, она не покидает столов историков идей, гуманитариев и университетских администраторов вплоть до сегодняшнего дня. Как пишет один из ведущих теоретиков современного университета (историк идей) Стефан Коллини, «университету XXI в. нужен литературный голос сравнимой мощи, чтобы сформулировать на языке

нашей собственной эпохи идеал беспрепятственного поиска знаний, но пока такая работа не написана, у нас есть все причины не снимать фотографию [Ньюмена] с каминной полки»^[76]. Нельзя не согласиться – соразмерного по мощности идеала (пусть и утопического) современное университетское сообщество пока не предложило. Может быть, дело в отсутствии соответствующего языка идеалов? Но об этом в следующем эссе.

В целом, как представляется, модель (утопия) университета Ньюмена прямо соотносится с немецким аналогом. Разумеется, можно найти много различий между тьюторской моделью Оксбриджа и «профессороцентризмом» Берлинского проекта. Достаточно сказать, что степень Bachelor of science появляется в Оксфорде только к концу 1850-х годов, и только в начале XX века там появляются докторские степени. Принципиально разным был и подход к организации исследований. Так, одной из важнейших реформ в истории Оксфорда стало данное преподавателям колледжей в 1870-х годах разрешение жениться, разрушавшее монастырский идеал пути к знанию, тем более неожиданный для страны, где монастыри были распущены еще в XVI веке. И даже при этих различиях эти модели объединяет общая форма, оставляющая пространство для идеально-утопического представления о мире.

Целью университетского образования в обеих этих концепциях является не конкретная дисциплина(ы), а интеллектуальная культура (культура мышления) и образ жизни, который соответствует идеальной картине мира. Вслед за немецкими романтиками/философами, опираясь на эту модель-утопию, Ньюмен утверждает либеральное (свободное) образование, как антитезу профессиональному утилитаризму.

«Плодотворный скепсис» Карла Манхейма – как первый шаг формирования и последующей социализации его «относительной утопии» – опирается в равной степени, хотя и по-разному, как на принципы Bildung (соединение образования и исследования), так и на оксбриджские «свободные искусства и науки». В то же время paideia Ньюмена, «свобода и уединение» Гумбольдта, прагматизм Дьюи, легший в основу американского исследовательского Университета XX века, коммуникативная рациональность Хабермаса – все эти концепции подразумевают формирование среды^[77], отвечающей в той или иной мере требованиям «пространства для», где проходят апробацию и

«опытное конструирование» основные результаты «университетского производства» – базовые идеальные представления о мире и человеке, ценности, нормы, программы, исследовательские направления и т. д. Это и есть, как мне представляется, базовая механика Университета, вне зависимости от его региональной и временной принадлежности.

* * *

Более века назад Торстейн Веблен, обсуждая смысл и назначение Университета в истории цивилизации, сказал: «В целом место университета в культуре христианского мира остается, по существу, таким же, как и в самом начале. *И в идеале, и в народном восприятии* (курсив мой. – С. З.) он есть и всегда был корпорацией, занятой культивацией и заботой о высочайших устремлениях и идеалах сообщества»^[78]. Любопытно, что тезис этот, предполагающий по своим основаниям ориентацию на «высочайшие идеалы» скорее, чем на материальные интересы, сформулирован именно в Америке. И именно в тот период, когда многие американские университеты захвачены концепцией образовательного прагматизма. Можно предположить, что и эта университетская реформа, опирающаяся на идеи Джона Дьюи, продолжает европейскую традицию (идеализма), к которой принадлежит и Веблен.

Надо сказать, что сам Дьюи думал, прежде всего, не об Университете, а об общем образовании. Тем не менее его теоретические построения с течением времени были в большей степени адаптированы к высшему сегменту и остаются актуальными вплоть до настоящего времени. Идея прагматизма поддерживает утилитарный подход, характерный для американского Университета последней трети XIX века, и утверждает, что мысль и действие нераздельны в рамках решения конкретной проблемы. В этом смысле «истина осуществима» – она не располагается на уровне абстрактных принципов и вечных идей, она создается здесь и сейчас, на уровне взаимодействия конкретных акторов, заинтересованных в решении данной проблемы. Таким образом, прагматизм Дьюи антиавторитарен (критичен), он чувствителен только к конкретному действию и его рефлексии^[79].

Такой «францисканский» подход оказался почти через сто лет созвучен «коммуникативному разуму» Ю. Хабермаса, который тоже стремится к «рациональному разрешению проблем» через консолидацию экспертных суждений в конкретной точке времени по конкретной повестке. По самой постановке вопроса понятно, что рефлексия познающего разума (когнитивной сети) является центральной в этой картине мира. Излишне говорить, что идеал проблемноориентированного мышления стал основным краеугольным камнем американского исследовательского Университета, пришедшего на смену немецкому, лидеру предыдущего столетия. Дьюи проповедовал и индивидуальный подход к обучающемуся, основанный именно на его конкретных запросах. Эти взгляды определили саму концепцию различных «образовательных траекторий» конкретных студентов. После Дьюи сомнительным оказывается образ Профессора, вещающего с кафедры *urbi et orbi*, столь важный для немецкой традиции.

Применительно к университетской практике можно сказать, что этот зазор между идеальным и социальным делает практику образования, исследования и, в принципе, академической коммуникации своего рода площадкой и опорой для отношения и критического взгляда на социальное. А сам характер, содержание этого отношения и критики тесно связан с ключевой задачей Университета – восстановлением (ре-формой) идеального целого: человека, мира и социума.

Иными словами, эта задача предполагает не только знание о социальном, но и (утопическое) отношение к нему. Сам характер этого отношения является отдельным вопросом: история Университета предлагает широкий диапазон версий: от медитативно-созерцательного ранних средневековых университетов до позитивистски-скептического эпохи Просвещения. Хочется, естественно, спросить про доминанту сегодняшнего дня – и в этом случае, вне зависимости от окончательного ответа, начинать придется со слова «кризис». Впрочем, есть основания полагать, что для истории Университета эта ситуация не нова. Кризис, фиксируемый извне или изнутри (в форме самокритики и самоиронии), – есть, по сути, способ легитимации Университета как института в любой культурно-исторической среде.

Усиливая этот тезис, можно утверждать, что любая университетская ре-форма есть пересмотр (полный, радикальный или частичный) картины мироустройства. А ее идеально-утопический (интенциональный) характер предполагает воздействие на устройство социальной архитектоники и, естественно, самого Университета.

Семь свободных искусств, семь священных наук и канон средневекового Университета, «индивидуализация» истины и знания Реформации, иерархия знаний и меритократия организации иезуитов, рефлексирующий разум Канта, культура (мышления) Гумбольдта и Фихте, прагматизм Дьюи, поколение Ортеги, коммуникативная рациональность Хабермаса. Этот далеко не полный исторический список – основополагающих принципов строительства Университета – может быть продолжен и, следует надеяться, не закрыт. В каждой из этих картин-утопий есть своя собственно идеальная составляющая, своя социальная амбиция, своего рода социально-инженерное намерение и свой идеал *Homo sapiens*^[80]. При всех различиях и очевидной разнице масштаба, с учетом даже того обстоятельства, что часть этих идей и реформ имеет сугубо «бумажный» характер, всем им присуща и социальная, и мыслительная эвристика, позволяющая достроить на этой основе всю конструкцию Университета с его дидактико-педагогическими, образовательными и исследовательскими инструментами.

Закономерным при этом остается вопрос, что в конечном счете является предметом приоритетного внимания и – возможно – конструирования из (на основе) пространства «университетского идеального»? Что может стать материальным в широком смысле результатом университетской (относительной, по Мангейму) утопии? В чем предельный социально-культурный смысл этой базовой (исторической, цивилизационной) миссии университета?

Университет: социально-культурное конструирование

В своих наиболее сильных проявлениях Университет становится той несущей конструкцией, на базе которой формируются принципиально новые (утопичные, еще не существующие) социально-культурные и политэкономические устройства и системы отношений. Очевидно, что здесь опять можно указать на проект Берлинского университета как на прототип, который выполнил функцию «лесов» для объединения Германии. Роль таких «лесов» сыграло появление нового класса образованных бюрократов-чиновников, учителей и иных специалистов, живущих в различных германских землях, но владеющих и использующих общие понятия и разделяющих одну и ту же картину физического и социального мира. Как пишет Билл Ридингс, «решающее значение для центрации Университета вокруг идеи культуры, связывающей Университет с национальным государством, имеет гумбольдтовский проект учреждения Берлинского университета. То, что это произошло именно в Германии, связано, безусловно, с рождением немецкой государственности»^[81]. И наоборот: «Университет эпохи модерна понимался Гумбольдтом в качестве одного из первичных аппаратов производства национальных субъектов в эпоху модерна, поэтому упадок национального государства вынуждает ставить серьезные вопросы относительно содержания современной функции Университета»^[82].

Ре-форма немецкого университета, безусловно, может считаться успешной и в смысле сохранения института, очищенного от «ракушек и наслоений», несвойственных функций предыдущей эпохи, и в смысле источника новой картины (утопического) мироустройства, наполнившей значением и смыслом целый куст новых-старых понятий: государство, право, язык, образование, наука, исследование и т. д.

Но по своей интенции и вектору социальных преобразований это, конечно, не единственный возможный пример. Мысль об Университете, его идея прослеживается и в значительно менее успешных, в том числе и не реализованных установках. Фаза реализации, подчеркнем, не является здесь «разделяющим» фактором; большой интерес

представляет внутренне присущая идее университета логика и «технология суждения». Так, в частности, не был реализован, хотя и был сформулирован «университетский проект» Ортеги-и-Гассета. Но поскольку его план ре-формы относится к первой трети XX века и привязан к конкретной ситуации Испании, в фокусе его внимания находятся иные «значащие» структуропорождающие понятия.

По сути, однако, он задает тот же самый вопрос, который занимает и современных, и предыдущих исследователей и «социальных конструкторов»: «для чего здесь и теперь существует и должен существовать Университет?». Ортега особо подчеркивает способность Университета к «созданию новых обычаев» (то есть культурных норм). Но ключевым для «университетской утопии» Ортеги (как и для ряда других, в том числе и политических, фигур этого времени) понятием и перспективной идеей является «поколение» как собирающее на себе проект несуществующего пока будущего. «Обстоятельства, – говорит он на одной из публичных лекций в начале 1930-х годов, – предоставляют замечательную возможность для полной реформы как испанского государства, так и университета. Но и то и другое кто-то должен осуществить. Есть ли сегодня в Испании тот, кто сумеет это сделать? Ясно, что этот „кто-то“ не индивид <...> Историю не делает один человек, сколь бы велик он ни был. <...> Ее делают многие: группы подготовленных к этому людей»^[83].

Далее в нескольких тезисах Ортега формулирует свою версию алгоритмов исторического развития, которую связывает с ключевым для него (идеально-утопическим, перспективным) понятием поколения: «история много раз продвигалась скачками. Эти скачки, в которых внезапно преодолеваются фантастические духовные дистанции, называются *поколениями* (курсив мой. – С. 3.). Одно поколение, *находясь в форме* (еще одно значащее словосочетание Ортеги. – С. 3.), может достичь того, чего без нее не достигли бы и за века»^[84].

С дистанции сегодняшнего дня мы можем с понятным скепсисом относиться к тезисам Ортеги, прозвучавшим в университетской аудитории за пару лет до начала Гражданской войны в Испании, за которой последовала Вторая мировая. Но мне в этом примере важно другое – его утопическая, связанная с будущими поколениями интенция, «открытость» его наполнения и сопровождающий пакет опорных понятий: «поколение в форме» (компетенция социального

действия), историческое (дискретное, прерывистое) развитие, ре-формы как практика создания новых обычаев (культурная политика) и т. д. В конечном счете создание Университета как целого и как модели «мирожизненной реальности» (Хабермас).

Интеллектуальный и рациональный смысл движения к этому целому, картине мира, целостному видению поясняет Манхейм: «Однажды постигнутый метод анализа ситуации, позволяющий ориентироваться в мире, окажется тем новым импульсом, который, вне всякого сомнения, заставит <...> человека выйти за узкую сферу жизни своего маленького городка и научит его понимать значение своей индивидуальности в рамках данного национального существования, а это последнее, в свою очередь, – в рамках ситуации глобальной. Совершенно так же этот человек, желая постигнуть расчленение во времени, может понять свою непосредственную ситуацию как часть эпохи, в которой он живет, а саму эту эпоху – как часть исторического процесса в целом»^[85].

Несмотря на разницу этих примеров с точки зрения их исторической значимости, их объединяет общая характеристика – установка на кристаллизацию идеально-утопического пространства с системой опорных понятий, на основе которого может конструироваться (непредзаданная) картина мира (то есть целого). И в этом смысле проект Ортеги точно так же претендует на «социальное проектирование и реализацию», как и его значительно более успешные собратья.

* * *

Такой глобальный и по историческим меркам почти мгновенный сдвиг, как возникновение Берлинского и наследовавшего ему университетов, представляет собой, скорее, исключение. Социально-культурное воздействие Университета на его окружение вообще дело неспешное, а масштабы его влияния становятся очевидными на отрезках времени, соответствующих поколениям. Более того, длительная историческая репутация является немаловажным фактором такого влияния.

Этот тезис, и я отдаю в этом отчет, входит в противоречие с современными трендами, согласно которым «эффективность» (impact) высшего образования (и университетов в том числе) приравнивается к аналогичным показателям в сфере предпринимательства и бизнеса^[86]. Тем не менее я бы не стал отказываться от своего «идеалистического» тезиса, с учетом того что и предпринимательство в Университете имеет свою особую природу, и его экономические показатели, при всей их важности, вряд ли должны пониматься в «линейной» бизнес-логике.

Речь, повторюсь, не только о глобальных трансформациях, но и о более рутинных, но при том не менее значимых с точки зрения кумулятивных эффектов последствиях присутствия идеи Университета в социуме. При этом вне зависимости от масштаба все эти «продукты» университетской «фабрики мысли» различаются несколькими характеристиками, позволяющими идентифицировать источник их происхождения.

Во-первых, им свойственна даже не меж-, а над– (или мета-) дисциплинарность и над-профессиональность, которая, как правило, не укладывается в существующую систему профессиональных и дисциплинарных координат. И в этом смысле каждый такой интегрирующий элемент университетского производства есть прообраз («капля воды») целостности (универсализации), к которой стремится Университет в своей истории.

Во-вторых, такого рода продукты всегда (или, во всяком случае, до середины XX века) имеют гуманитарную природу – в логике неокантианцев, различавших науки о природе и науки о культуре, духе и человеке. Гуманитарность в данном случае не предполагает строгой дисциплинарной привязки, но означает внутреннюю принадлежность к социально-культурным и/или антропологическим контекстам. Достаточно вспомнить дарвиновскую теорию, стремительно обросшую социально-антропологическими аналогами (социал-дарвинизм), или исследования в области искусственного интеллекта, которые уже в самом ближайшем будущем обещают превратиться в социально-культурное и антропологическое направление в большей степени, нежели чисто технологическое. Такой дрейф в области сопредельного гуманитарного знания, расширение конкретной предметной ниши до масштабов «наук о человеке» и составляет, по мнению Манхейма, суть

компетенции мышления (или разума Канта применительно к его университетскому проекту).

В-третьих, любой смысловой продукт, созданный в сфере компетенции Университета, в рамках его институциональной логики, имеет личностную привязку – в том смысле, что его использование и освоение в учебно-образовательных или исследовательских целях несет в себе потенциал персонального развития. Речь не идет о компетенциях в узком смысле этого слова. Будь то участие в диспуте Абеляра, совместное производство знания в процессе исследования-обучения в Берлинском университете или постижение «бесполезной математики» в Кембридже, мы можем говорить о наличии проблемного поля с открытыми вопросами, не имеющими правильного и заранее ожидаемого ответа, оставляющими пространство для «индивидуального поиска истины».

С учетом этих типологических признаков (ограничений, отделяющих университет от других сегментов высшего образования) можно ставить вопрос: каков возможный диапазон «продуктовой линейки» Университета? Каковы, переходя на другой язык, «единицы деятельности» Университета, существующие как вне, так и внутри университетских стен?

Тезис о картине мира применим, наверное, к любому университетскому сообществу и, кстати сказать, уже не только к нему. Он актуален и для ряда других исторически устойчивых институтов, «отвечающих» за мировоззрение больших сообществ. В частности, к церкви, «развод» с которой затянулся у Университета на весь XIX век. А также к государству, перманентно заинтересованному в собственной идеологии (в отличие от университетской утопии) или, как показала история XX века, к некоторым политическим партиям. Наконец, наше время дает возможность представить глобальные информационные платформы в качестве субъектов аналогичной эпистемологической работы. Другое дело, что Университет отличается от всех этих «кейсов» концентрацией критического мышления, которая выделяется на фоне и «церковного мирозерцания», и идеологического конформизма всех остальных «участников».

Университет, в каком бы историческом облике он ни выступал, формирует и транслирует это свое понимание мира в своеобразной

манере, в том числе за счет не столь масштабных, но значимых социально-культурных единиц.

Социально-культурные нормы

Университет, по сути, является «экспериментальным поставщиком», апробирующим, а затем конвертирующим вовне социокультурные нормы мышления и действия, а также условия их воспроизводства. Классический пример такого рода процессов выращивания и трансляции нормы представляет уже упоминавшийся тезис Шлейермахера о непрерывной академической коммуникации, как критическом условии существования Университета. И дело не только в том, что полтора столетиями позже Ю. Хабермас, обосновывая свою «коммуникативную рациональность», опирался на Шлейермахера, как на своего прямого предшественника в оценке «коммуникативных форм научной аргументации»^[87]. Более, может быть, важно то, что речь идет о нормах общей коммуникативной культуры, которая, в свою очередь, тесно связана с нормами мышления и поведения гумбольдтовского университета. Это уже не только экспериментальная норма «университетской лаборатории», но и стартовый капитал социальности XX–XXI веков, на основе которого Хабермас предлагает свой общесоциальный концепт рациональности и общественного доверия (trust).

Центральному для Гумбольдтовского университета понятию культурной нормы мы обязаны и целым пакетом смежных понятий, перешедших через ряд временных (парадигмальных) границ до настоящего времени. В их числе: культура мышления, культура (академической) коммуникации, культура социальных связей и даже, пожалуй, культура образа жизни. Даже отдельные структурные элементы Университета, такие как библиотека, тьютор, коллегиальность и т. д., имеют свою достаточно автономную историю инфильтрации в социальный горизонт в качестве культурной нормы и в этом смысле тоже могут рассматриваться как полноценные результаты университетской истории, обретшие свой собственный институциональный статус.

Пример совсем иного типа (и значительно более близкий к нам по времени) предлагает Ф. Альтбах: «У нас имеются основания утверждать, – пишет он, – что важнейшее наследие (студенческого. – С. 3.) активизма 1960-х в США было связано не с политикой, а в большей

степени с культурной и общественными установками»^[88]. Смысл этих более близких нам по времени событий, очевидно, в указании на то, что мембрана между университетской средой и «большой» социополитической (то есть не только культурной) ситуацией становится все более проницаемой (что помимо прочего несет и существенные риски в том случае, если односторонняя мембрана превратится просто в полустершуюся границу).

Это, может быть, наиболее очевидные и лежащие на поверхности, но далеко не единственные образцы «социальной инвестиции» со стороны Университета. Примеры такого рода можно перечислять во множестве, хотя, конечно, всегда есть вопрос «сообщающихся сосудов» – Университета и других институтов.

Так, скажем, тезис о том, что внедрявшийся в иезуитских университетах и колледжах принцип рациональной и меритократической бюрократии был постепенно конвертирован в систему государственного управления ряда европейских стран, может быть оспорен с помощью хронологических или институциональных аргументов. Но в любом случае нет сомнения, что Университет является активнейшим участником (если даже и не инициатором) этого процесса, сыгравшим решающую роль в апробации новых норм (у этой точки зрения есть авторитетные сторонники в лице М. Вебера и К. Маркса^[89]). Также система оценивания и ранжирования студентов Университета, которая отработывалась на фоне становления экзаменационных методик на протяжении XVI–XIX веков, оказала серьезное влияние на культуру анализа и учета в государственном управлении многих стран^[90].

Разновидностью университетского культурного нормотворчества являются и разнообразные типажи-идеалы желательного выпускника. На протяжении всей тысячелетней истории (от Абельяра до настоящего времени) в более или менее явной форме эти образы не только существовали в пространстве университетов, но и активно проникали в сферу искусства и обладали достаточно мощной социальной энергетикой, влияние которой ощущалось далеко за пределами чисто академических кругов. Образ идеального выпускника, как правило, синхронизирован с методами его подготовки. Так, немецкий поэт-бюрократ напрямую связан с понятием *Bildung* (синтезом образования и исследования). Британский джентльмен – с Оксбриджской

тьюторской моделью образования или выпускник иезуитского университета с соответствующей иерархией знаний и неперменной ценностью социального успеха^[91].

Список возможных примеров культурного нормотворчества на базе Университета, действительно, безграничен. На это обстоятельство обращали внимание многие критики и историки идей. Тем более важно иметь для себя хотя бы элементарный инструмент упорядочивания этого множества.

Есть, как представляется, в университетском послании вовне (городу и миру) две большие группы знаков, различающихся по своему происхождению. Первая – это вырастающая изнутри, из самой критической сути университетской практики, нормативность познания и личностного развития, имманентная для этого института. Вторая является реакцией на внешние «большие» социальные процессы, порождающие вопросы, которые требуют равномогущих публичных ответов. Важнейшими здесь, безусловно являются проблемы справедливости и свободы. Это, пожалуй, наиболее укорененные в университетской практике последних столетий «места нормотворчества» и публичной экспертизы. И они же лежат в основании целых классов социокультурных норм, актуальных для самых разных исторических периодов.

Познание и знание

Ценность познания и связанных с ним норм деятельности (научной этики и коммуникации) переживает свой очередной кризис, связанный, прежде всего, с редукцией процесса до масштабов продукта – конкретного знания, причем знания инструментального. Ценность сегодня приписывается не самому познанию, а его промежуточным продуктам, и только тем, которые представляют интерес (являются эффективными) для больших социальных и производственных машин. Само по себе научное исследование (как и простое человеческое любопытство) сдвигается на периферию общественного и академического внимания.

Личное развитие

Ценность и нормы личного развития, связанные со способностью критического мышления (суждения) и самоопределения в условиях множественности выборов, также находятся в зоне риска. Основными факторами такого риска являются: 1) смешение границ между университетским и профессиональным образованием и 2) снижение влияния гуманитарных наук, методология которых и является главным «поставщиком» способности критического суждения в университетской истории.

Справедливость

Начиная со второй половины XX века принцип справедливости в его различных проявлениях находится, по сути, на развилке: приходится делать выбор между нормой всеобщего доступа к образованию (принцип равенства) и нормой доступа на основе заслуг (меритократический принцип). Обе нормы находятся в состоянии концептуального и институционального противоречия. «Не создав большего равенства, экспансия (университетов. – С. 3.) привела к появлению нового неравенства среди самих институтов высшего образования», – пишет Крейг Калхун о массовизации приема и увеличении числа Университетов^[92].

Свобода (высвобождение)

Вопрос о личной свободе в университетском контексте тесно связан с проблематикой личностного развития. Более специфичен вопрос об академической свободе и университетской автономии – здесь приходится констатировать тренд в сторону существенного усиления административных уровней управления – неизбежного в условиях размывания традиционных границ университета.

Тема производства и трансляции культурных норм крайне непростая и неравномерная даже на поверхностный взгляд. Тем не менее, как бы это парадоксально ни звучало, ее можно оценивать и как эвристичную. Основной аргумент – это исторические прецеденты: в периоды стабильности и эволюционных изменений доминантой в

образовании является процесс трансляции уже устоявшейся нормативности и «социальной калибровки». И наоборот, во времена социальной турбулентности и быстрых изменений возникает запрос на новые представления о норме, что и было в исторической ретроспективе одной из основных функций «идеальных утопий», то есть Университета.

Другое дело, что существует вопрос, останется ли это обязательство за Университетами и впредь. Или иначе: в каких академических группах это обязательство включено в ценностную повестку?

ЭЛИТЫ

Подготовка и (вос)производство элит традиционно связывается с деятельностью Университета, поскольку является производной от других специфически университетских функций. Понятие (национальная) «элита» собирает на себе несколько университетских сюжетов: и культурную норму, и антропологический идеал, и представление о «должном» социальном устройстве, и общественное благо.

Надо сказать, что за последние семьсот-восемьсот лет положение дел мало изменилось. В учредительной грамоте, выданной баварским герцогом Людовиком IX в 1472 году Ингольштадтскому университету, сказано буквально следующее: «из всех благ, которые могут быть дарованы человеку <...> величайшие суть учение и искусство (мысли. – С. 3.), ибо благодаря им <...> человеческий разум просвещается правильным познанием, воспитываются добрые нравы <...> насаждаются справедливость и общая польза, лица самого низкого происхождения достигают высоких должностей и званий»^[93]. Я бы только обратил здесь внимание на тему вертикальной мобильности, которая возникает уже на ранних стадиях существования Университета, в иерархической социальной структуре Средневековья. Это, несомненно, следствие церковной генеалогии Университета, но не будем забывать, что с началом европейской секуляризации, начиная с конца XVIII века, Университет, как и высшее образование в целом, стал если не единственным, то уж точно основным способом расширенного воспроизводства и обновления элит.

Базовые онтологические представления о мироустройстве, формах его понимания и контроля и есть то, что транслируется (или трансформируется) в качестве содержания образования в этом сегменте университетской исторической практики. Это означает, что вопрос о содержании образования в тех центрах, которые были – по традиции или в силу иных причин – наделены «правом» на воспроизводство элит в своих национальных границах, имеют не только личностный (то есть личного развития) характер, но и вполне ощутимый социально-политический смысл.

Эта традиционная университетская функция оказалась в XX веке наиболее «мерцающей» по сравнению с другими традиционными задачами. Именно она достаточно часто отчуждалась в пользу иных, зачастую совершенно новых институций, что, впрочем, не отменяет ее историческую связь с Университетом (и его картиной мира). Даже в родственных и географически близких культурных средах эти механизмы могут быть едва ли не противоположными. Поскольку во Франции не оказалось не то что программ (уровень развития социальных и гуманитарных наук в стране чрезвычайно высок), но именно мест с большой историей символического капитала – соразмерных тому же Оксбриджу или Гарварду, там была создана система Grandes Écoles, отличная по своему характеру и функциям от традиционного университета. В рамках этой системы роль лаборатории по выращиванию политических и административных элит была отведена ЕНА, Национальной школе администрации, откуда выходили так называемые «энархи», из которых вербовались управленцы и политические лидеры^[94].

Здесь есть два существенных обстоятельства, которые еще более сближают сценарии воспроизводства элит с политической историей и теорией. Во-первых, на протяжении всей «университетской эпохи» (и даже раньше, но это отдельный вопрос) власть через знание потому и могла быть реализована, что само знание являлось прерогативой достаточно узкого круга, то есть той самой элиты. И только радикальный концептуальный сдвиг периода Реформации и наследующего ей в этом Просвещения наполнил понятие «универсализации знания» новым смыслом – демократизацией знания как способа противостоять авторитетам и власти. Но сама постановка вопроса не только не сняла, но даже и усилила глубинное противоречие между «знанием – властью правящих групп» и «знанием – способностью противостоять авторитету власти». Обе эти трактовки конкурируют между собой, но по-разному «преломляют» ее с точки зрения назначения Университета. Можно только заметить, что при всех признаках победы сторонников демократизации университетского знания, выразившейся, прежде всего, в массовизации высшего образования, задача подготовки элит оказывается по-прежнему локализована. Иногда для этого создаются новые институции вроде ЕНА во Франции или даже Высшей партийной школы в Москве, а

иногда она продолжается в тех же самых кампусах, что и сотни лет назад. Или в других, но с соразмерным символическим капиталом. Но это уже вопрос прицельного проектирования.

Второе обстоятельство отчасти пересекается с первым, но больше связано с комбинацией антропологических и институциональных факторов. А именно: те или иные группы могут считаться элитами, потому что они так хороши, либо сам факт присутствия в определенном месте наделяет их этой причастностью? Ответ, скорее всего, очевиден, и как тут не вспомнить знаменитое высказывание Дж. Ньюмена о его предпочтении «пустого» Университета тому, в котором читаются лекции.

Но если так, то вопрос диверсификации не только высшего образования, но и самих университетов по уровням и объему символического капитала остается тем более актуальным^[95].

Поколения

Поколение, в отличие от «элит» или «культурных норм» или идеалов любого типа, изначально предстает не как культурный конструкт, но как вполне «природное» явление, в основании которого лежат биологические механизмы. Объективно происходящая смена поколений представляет собой и постоянно возобновляющийся вызов, и возможности обновления для всей системы образования. Вопрос, по сути, всегда заключается в том, может ли этот процесс выйти за рамки естественного и непрерывного вытеснения старших младшими и в чем, собственно, состоит не биологический, а социальный и культурный смысл смены поколений.

Ортега-и-Гассет, как мы видели, понимает «поколение в форме» как условие исторического развития, происходящего резкими скачками^[96]. Иными словами, для превращения феномена биологического в событие социокультурного характера ему должна быть придана та или иная «форма», и только в этом случае можно говорить о поколении как о социальном субъекте, имеющем свою роль и сознание в историческом процессе.

Вместе с тем многие историки в целом скептически относятся к «поколению» как категории, позволяющей понять процессы социального и культурного порядка. «Марк Блок бегло признал за ним лишь ценность „первичной разметки“. Люсьен Февр, со своей стороны, решительно сформулировал вердикт: „Лучше будет его отбросить“»^[97]. И в самом деле, трудноуловимая граница между биологическими и социально-культурными составляющими понятия затрудняет его строго научное применение в академической аргументации.

Тем не менее, не только Ортега, но и многие другие исследователи, а также общественные практики XX века были заняты поисками такой «формы» и такого «субъекта исторического скачка»^[98]. И, заметим, находили – в основном в сфере высшего образования, прежде всего – университетского^[99]. Само употребленное Ортегой словосочетание «поколение, находящееся в форме» демонстрирует, так сказать, «антибиологическое» понимание процесса – в том смысле, что сам по себе феномен молодости не формирует социально-культурного поколения, о котором говорит Ортега.

Тема поколенческой смены в привязке к Университету является исключительно интересной – хотя бы на том основании, что сама идея поколения олицетворяет собой непрерывный потенциал критики и, следовательно, возможность критического мышления. Даже простое перечисление возможных сюжетов указывает на перспективы этой исследовательской задачи: студенческий активизм в 1848 году как предвестие бисмарковского проекта; объединение Италии в 1860–1870-х годах; 1920–1930-е годы и национализм в Европе; студенческие движения 1960-х годов; антиколониальные революции и т. д. – список можно продолжать долго, и весь он укладывается в рамки афоризма Пьера Нора, согласно которому «культ авторитета нуждается в культуре бунта и заранее ее узаконивает»^[100]. Очень «университетское» высказывание, поскольку вся история института проходит под знаком ответа на вопрос, что есть авторитет и каков алгоритм обращения с ним.

Но тем не менее следует уточнить вопрос: каким именно образом тема поколения связана с институтом Университета вообще и может считаться результатом его практики в частности? Причем речь идет уже не о воспроизводстве элит, которое относится, скорее, к стабилизации и закреплению общественного целого, а к его трансформации и даже радикальному переустройству.

Суть этой проблемы, очевидно, связана с тезисом, который еще в 1920-х годах сформулировал К. Манхейм в своей работе «Проблема поколений». «Потенциал <...> „нового контакта“ (то есть нового поколения и сложившейся социокультурной системы. – С. 3.) гораздо более значителен, поскольку появление нового участника культурного процесса означает появление принципиально новой позиции по отношению к наследию, оставленному предшественниками»^[101]. Иначе говоря, каждое новое поколение есть *потенциальный* вызов для самого Университета и одновременно *естественная* (природная) основа для критического суждения относительно устоявшейся социальной конструкции. Эта интенция перекликается с «поколением в форме» Ортеги (то есть не всякое сообщество одного возраста является социальным актором); постоянный (биологический) механизм поколенческой смены является источником «возобновляемой энергии» для становления «принципиально новой позиции» как предельно широкой основы для критического отношения к традиции.

Надо сказать, что нетривиальная связка биоритмов популяции с условиями критического мышления уже сама по себе представляет значительный интерес. Но Манхейм идет значительно дальше в интересующем нас направлении и дает свое видение общей структуры образовательного процесса как механизма межпоколенческого взаимодействия. «То, что передается при сознательном обучении, не так значительно по своему объему и по самой своей сути. Все установки и идеи, сохраняющие свою значимость при изменении обстоятельств и входящие в основной фонд знаний, необходимый для жизни социальной группы, передаются невольно и неосознанно: они отпечатываются сами собой, так что ни учитель, ни ученик не отдают себе в этом отчета»^[102]. Надо понимать, очевидно, что это нерелефлексивный и, следовательно, бессознательный пласт культуры, управляющий поведением и строем мысли больших групп людей значительно более эффективен, чем пласт осознаваемых норм. И далее: «то, что преподается и выучивается сознательно, принадлежит, как правило, к тем истинам, которые в определенный момент *утратили статус бесспорных* и потому *потребовали специальной рефлексии* (курсив мой. – С. З.)»^[103].

Это принципиально разворачивает вопрос образовательной практики в Университете. Значит ли эта гипотеза Манхейма, что все предлагаемое к трансляции (*per expositiois*) «готовое» знание, а равно лежащие в его основе картины мира «утратили статус бесспорных» уже по факту их сознательной трансляции? Но в этом случае приходится признать, что феномен критического отношения является не только внутренней механикой Университета, а опирается на значительно более широкие предпосылки и культурного, и когнитивного характера. Сам механизм производства сомнения (предшествующего «сознательной» критике) располагается на границе культурного сознательного и бессознательного, природа которой нам не очень ясна, но очевидным образом существует в коллективной рефлексии (например, в сравнении культурной памяти и опыта различных субъектов и сообществ). И не этим ли незнанием обоснована корпоративная ценность иронии (или самоиронии), позволяющая пересекать эту границу в обоих направлениях без обязательных рациональных обоснований^[104]. Вероятно, одна из основных задач «критического мышления» – сдвигать эту границу в сторону осознанного.

В такой постановке вопроса тема поколения (которое еще предстоит привести «в форму») превращается едва ли не в центральную для университетской практики. Это перманентный вызов, систематически противостоящий университетской картине мира и возможностям актуальной когнитивной сети. «Однако, – подчеркивает Манхейм (а вслед за ним, кстати, и Ортега), – ответ на вопрос о том, какое поколение сумеет реализовать заложенные в его общественном положении возможности, может быть найден лишь на уровне социальных и культурных структур»^[105]. Вопрос, следовательно, в более широком взгляде на социокультурный фон и исторические обстоятельства.

Любопытная, как мне представляется, иллюстрация многообразия социально-культурных контекстов, возможной роли Университета, а равно осознаваемых культурных норм и бессознательных культурных стереотипов проявляется на материале 1960-х годов в Советском Союзе. Этому периоду, его научной и интеллектуальной этике был посвящен проект (к сожалению, не заверченный) моих коллег, собиравших интереснейшую фактуру в одном из подмосковных наукоградов. Речь шла о старшем поколении ученых, физиков-ядерщиков, о попытке реконструкции их способа научного мышления, и представлений о должном, и, в конечном счете, образа жизни. Этот, казалось бы, локальный сюжет оказался для нас точкой входа в значительно более широкий социокультурный и исторический контекст, где идея поколения в советском прошлом проступает как структурообразующая категория.

Если не ошибаюсь, то Мариэтта Чудакова в свое время сказала, что поколение либо совпадает со своим временем (современным устройством общества), либо становится ему в оппозицию. Это хорошо оттеняет общественную атмосферу, сложившуюся в Советском Союзе в 1960–1970-х годах – после XX съезда, атомного проекта и одновременно с воодушевляющей программой освоения космоса.

Не только новое поколение двадцатилетних, которое входило в жизнь, но и люди старшего возраста жили в предчувствии перемен и открывающихся перспектив. И в

этом смысле «поколение молодых», так называемые «шестидесятники», находилось по вполне объективным причинам «в тени» поколения фронтового и не сумело найти своего единого голоса и адекватно заявить о себе. Это молодое поколение, родившееся в самом конце или сразу после войны, вполне растворилось во времени, ушло в фон, испытывая при этом вполне осознанное уважение к авторитету тех, кто вернулся. И дело, конечно, не в том, что не было ярких и харизматичных лидеров; я думаю, что люди моего возраста (моего поколения) еще помнят те «весенние» времена.

Я не буду утверждать, что вопрос упирается в отсутствие Университета как института, позволяющего кристаллизовать критическое суждение относительно «реальности современного» (встать в оппозицию ко времени, к современному устройству общества – по Мариэтте Чудаковой). Вопрос, почему время ожиданий не трансформировалось в более конструктивную «относительную утопию» (по Манхейму), значительно более сложен и связан с большим количеством и культурных, и политэкономических факторов, повлиявших на это «окно возможностей». Но не будем забывать, что конец 1960-х – это время студенческих бунтов в странах Западной Европы, участниками которых было то же самое послевоенное поколение^[106].

И все-таки... «Версия Университета» проступает в той минувшей ситуации косвенным образом. На волне технологических достижений (космос) и успехов в естественных и точных науках (ядерная физика, математика и др.) в стране появился Физтех, как сеть центров, объединенных общими стандартами мышления, сетями, средой и образом жизни. Вместе с ЗАТО и близкими к ним по генезису наукоградам, он был создан репрессивным аппаратом власти для своих, в основном военных целей. Но в дальнейшем, благодаря прививке университетской культуры, этот «обобщенный Физтех», возможно, вопреки намерениям

его создателей стал очагом, конечно, ограниченного и технократического, но все же несомненного свободомыслия.

Этот «обобщенный Физтех» нельзя упрекнуть в отсутствии картины мира, хотя и построенной на базе естественных и точных наук^[107]. Но что, может быть, еще более важно, эта среда и эта сеть сформировали свой антропологический идеал, который под рукой мастера Михаила Ромма лег в основу фильма «9 дней одного года» – своего рода манифеста если не всего поколения, то существенной его части. Именно в это время складывается социальная группа научно-технической интеллигенции (НТИ), определяемая не столько по роду занятий, сколько по образу жизни и образу мысли.

Этот образ мысли дает в будущем старт целому «пучку» порой совершенно неожиданных социальных, культурных и политических процессов. «И в самом деле, – риторически спрашивал меня А. Зорин, участвовавший в так называемом «обнинском проекте», – откуда в той стране и в те времена 70-х возникло, как ниоткуда, несколько миллионов людей, твердо уверенных в своих взглядах и разделявших единые и очень высокие социально-трудовые и культурные нормы?»

Действительно, мысль случилась. И легла в основу не только научной, но и социальной картины мира, строившейся на основе методов исключительно естественных и точных наук, предопределившей идеальные представления и образ будущего из перспективы «физиков», глядевших из этой перспективы на общество, государство и право, на литературу и искусство, которыми многие из них увлекались.

Есть у меня ощущение, что «советская версия университета» сыграла в этом какую-то свою роль. И также, может быть, верно, что историческое отсутствие социально-гуманитарного университетского крыла, столь значимого для западного студенчества 1960-х годов, было причиной исторического поражения всего поколения. Законы социально-политического устройства, а равно и возможные развилки на этом пути так и остались в зоне культурного бессознательного.

1.3. ...и чего не может?

Наука, критический разум, которые мы ценим столь высоко сейчас, долгое время были под подозрением. Не известно ли нам великое учение, провозглашающее скудоумных счастливыми?

Эмиль Дюркгейм

Дело в том, что самые интересные и изящные научные результаты сплошь и рядом обладают свойством казаться непосвященным заумными и тоскливо-непонятными.

Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий

Во время встреч и разговоров с администраторами, бизнесменами и политиками по поводу перспектив развития университета (на этот раз вполне конкретного) неоднократно приходилось выслушивать утверждения, сформулированные с позиции знания «реального положения дел». И каждый раз меня занимал вопрос, какой внутренней уверенностью нужно обладать, чтобы легитимизировать реальность как таковую в своем собственном воображении^[108].

Эта «реальность» требует от нас готовить высокоспециализированные кадры для высокотехнологических предприятий, сверять свои исследовательские задачи с официальными административными документами, пояснять, как деятельность университета отражается на показателях экономического роста (слово *impact* обозначает эту экономическую, но и не только действительность). Дело, конечно, не в том, что такой реальности не существует вовсе, дело в том, что она стремится представить себя как монопольную и даже, пожалуй, единственную. Система критериев и отношений при этом построена таким образом,

что Университет остается «вещью в себе» – в том смысле, что его имманентная внутренняя мотивация (если она, конечно, все еще существует) является его внутренним делом, без малейшей надежды на публичную объективацию.

А на поверхности публичного предъявления себя остаются, как правило, «индексы конкурентоспособности» – в виде цитирований, объема изданий, уровня ЕГЭ – и других более специфичных, но не менее «важных» параметров расчета влияния на занятость, пользу для работодателя, входящие запросы на кадровое обеспечение, дополнительные налоговые поступления и т. д.

Несмотря на привычность и повторяемость ситуации для меня это по-прежнему остается удивительным феноменом коллективного понимания мира. Удивительным хотя бы потому, что и я точно знаю, и собеседники мои знают, что мотивы моих коллег делать то, что они делают, вовсе не связаны с озабоченностью по достижению неких интегрированных показателей, а абитуриенты наши интересуются программами по истории или теории музыки вовсе не из желания внести посильный вклад в рост ВВП. У них другая, позволю себе предположить, реальность. Да и в самом деле, люди выбирают университет и конкретную программу не с точки зрения того, как этот выбор скажется на росте экономики, а скорее из того, что это может дать им, студентам, как в исчислимых, так и в неисчислимых величинах.

Вот именно это состояние неизъяснимой «вещи в себе» меня постоянно изумляет. Это выглядит так, как будто разуму Канта отказывают в способности к имманентному самообоснованию (он ведь находит свое обоснование внутри себя, без всяких внешних стимулов в виде ВВП, так ведь?). Или, если снизить пафос и снять личную заинтересованность, как будто романтическое свидание молодой пары можно объяснить государственной поддержкой демографических показателей. Подозреваю, что здесь присутствуют более глубинные и древние причины.

Я ни в коем случае не отрицаю «реальности» административного дискурса. Однако, как всякий порядочный идеалист, могу предположить, что этот дискурс (который еще ждет социологического анализа) предшествует создаваемой им «реальности». Но чем тогда эта «реальность» лучше реальности будущего (поколения), опирающегося на аудиоэкранные нормы мышления и практики коллективных эмоций? Или, что уже совсем непонятно, почему цивилизационная традиция (реальность) познания и личного развития оказывается вторичной по отношению к административной «реальности»? Может быть, потому, что у этих альтернативных миров нет собственного авторитетного дискурса или он не представлен в публичном поле?

Может быть. Но в таком случае это требует объяснения и суждения, но отнюдь не публичного забвения. Во всяком случае, как минимум людям, чьи судьбы связаны с университетом, имеет смысл публично обсуждать этот вопрос.

Вопрос о современном языке Университета (или языке современного Университета), безусловно, значим для Школы, но реальная практика внешних коммуникаций подчинена, по преимуществу, более прагматическим задачам. Тема набора, как это ни печально признавать, доминирует среди прочих на протяжении всего календарного года. Это, впрочем, вполне естественно для последних нескольких лет, поскольку Школа интенсивно развивается, и ежегодно в нашей линейке появляются как минимум одна-две новых программы, «раскрутка» которых ставится в план работ соответствующих специалистов. При несомненном профессионализме нашего PR-отдела, он вынужденно сосредоточен на текущей ситуации, с учетом быстрого расширения спектра учебных программ.

Да и, строго говоря, вопрос публичного предъявления себя не является исключительной компетенцией PR-отдела, это общеуниверситетская задача, которая не исчерпывается мастерством специалистов по внешним коммуникациям. Следует заметить, что и кампания приема несет в какой-то

мере общеуниверситетские смыслы. Так, например, до 30 % студентов-магистратов приходят к нам ежегодно по «совету друзей и знакомых», что свидетельствует о наличии устойчивого сообщества шанинцев. Кроме того, до 20 % нашего набора на бакалавриат в качестве первичной мотивации поступления называют именно Шанинку и лишь затем выбирают специализацию. Но с другой стороны, публичный образ уже зарекомендовавших себя факультетов и программ не означает в своей сумме публичного языка всей Школы.



Ил. 3. Презентация книги Андрея Зорина «Жизнь Льва Толстого. Опыт прочтения» в библиотеке Шанинки. Декабрь 2019. Фото Егора Макарова

Не в качестве решения, а в плане указания на естественно складывающуюся традицию можно упомянуть резко возросшую значимость библиотеки в общем пространстве Школы. За последние два-три года это место стало не только средоточием книг и информационных баз, но и центром студенческой и публичной активности. Фактически

из внутреннего помещения новая (с 2019 года) библиотека превратилась в публичное пространство с постепенно выстраиваемой программой внешних семинаров, презентаций, мини-конференций и т. д. Примечательно, что в основе этой новой для Школы активности лежит совместная инициатива нового руководителя библиотеки, нашего PR-отдела, представители которого неоднократно выносили на обсуждение эту проблему, а также нашей ассоциации выпускников.

При этом активность эта не сводится к нашим постоянным и ежегодным конференциям, которые ограничены по времени и способу организации. Новый формат библиотеки как центра потоков коммуникации – это постоянно длящаяся активность от экспресс-конференций до деловых и дружеских встреч. Легко догадаться, что такая инновация вызывает и определенное недовольство тех, кто рассматривает библиотеку, прежде всего, как место для занятий. Нам часто указывают другие возможные пространства для проведения подобных акций, однако попытки переместить эти форматы социально-научной деятельности в другие пространства оказываются не очень удачными. Связано ли это с особым дизайном библиотеки со множеством уютных ниш или просто с быстро сформировавшейся привычкой – трудно сказать. Но в результате часть вечеров пришлось отдать под эти спонтанные инициативы

Библиотека, вопреки своим привычным функциям, становится точкой пересечения внутренней и внешней (городской) аудитории и, что не менее важно, предлагает формат соучастия представителям факультетов и программ самой Школы. Это своего рода длящаяся коммуникация, которая опирается на свое небольшое ядро «активистов» и соединяет в себе различные экспертные, студенческие, преподавательские и просто городские группы.

Это ни в коем случае не ответ на вопрос о языке самоописания и тем более идентичности, но это версия или указание на место, где это может происходить в конкретной

Шанинке. Во всяком случае, этот тип активности не ориентирован на решение текущих прагматических задач, но являет собой «свободную и спонтанную коммуникацию», где некоторые варианты ответов могут и появиться.

Интересное предложение было сделано несколько лет назад Стефаном Коллини по поводу присутствия Университета в публичных дискуссиях. Формула Коллини «собственно Университет» означает в данном случае отказ от определения его с помощью тех понятий, которые относятся к другим «реальностям», и использование только тех, которые соответствуют его внутренней природе. «Было бы интересно подвергнуть речи и статьи об университетах за авторством политиков, академических управленцев, лидеров бизнеса и других публицистов небольшому текстуальному эксперименту. Мы могли бы попробовать удалить все ссылки на „экономическое процветание“, „рост“, „нашу экономическую конкурентоспособность“, „создание богатства“ и т. д., а потом посмотреть, осталось ли в них что-то, хотя бы отдаленно напоминающее аргумент в пользу ценности университетов и поддерживаемых ими видов деятельности. Подозреваю, что итоговые тексты будут напоминать картины старинных полей сражения, на которых разрозненные группки бойцов, оставшихся в живых, продолжают куда-то двигаться, хотя и потеряли контакт с основной армией, а потому им грозит опасность погибнуть от первой же вражеской атаки»^[109].

В определенной степени, впрочем, объяснение этой «немоты» связано с принадлежностью университетов системе высшего образования в целом. Высшее образование крайне неоднородно, в нем присутствуют сегменты, в которых подготовка кадров для уже сложившихся социально-профессиональных машин является делом вполне естественным и даже приоритетным. То же самое можно сказать и об учебных институциях, заточенных под обслуживание практических нужд конкретных территорий – регионов и городов (например, краснокирпичные университеты Великобритании конца XIX – начала XX века).

Разумеется, нельзя утверждать, что Университет (как коллективный субъект) не может или не должен выполнять этих функций. Суть в акцентах и приоритетах, исходящих из «своей» реальности. Для Университета эти действия, при всей их важности,

являются побочными (теми самыми ракушками на днище корабля). И в случае создания нового Университета (или привлечения существующего для выполнения этих функций) рано или поздно начинается рефлексия по поводу поставленных задач и используемых методов, то есть дрейф в направлении фундаментальных вопросов и выхода на метауровень (то есть в сторону рассуждения о методе). Ничего не поделаешь – сколько волка ни корми... Да и вообще, он не с этого скотного двора. Но дрейф этот в направлении переоткрытия своей истинной сущности, во-первых, вопрос времени и, во-вторых, воли.

Вторая причина «немоты» (то есть путаницы с отнесением понятия «Университет» к институту совершенно определенного типа), как ни странно, заключается в лидерстве американских исследовательских университетов, начиная с конца Второй мировой войны. Проблема, конечно, не в лидерстве самом по себе, а в том наборе факторов, который ему способствовал. Этот примечательный сюжет некоторые наблюдатели называют «делкой Фауста»^[110]. Этот термин возник по следам событий 1950–1970-х годов, когда в разгар холодной войны часть американских исследовательских университетов пошла на тройственный союз с предприятиями ВПК и государственными структурами. Этот союз принес университетам невиданные до тех пор инвестиции и кардинальным образом изменил техническую и лабораторную базу, но одновременно превратил сами университеты в подчиненные элементы крупных национальных и транснациональных корпораций.

Процесс конвергенции коснулся не только конкретных лабораторий и институтов, участвующих в военных и конструкторских разработках, но существенно повлиял на весь дизайн Университетов, включая дидактику, устройство учебных программ и, естественно, перспективу научных исследований. Этот процесс привел к размытию исторической идентичности ряда университетских центров^[111], которые, по сути, превратились в элементы транснациональных корпораций. А это, в свою очередь, может означать существенное повышение экономической и технологической эффективности в ближне- и среднесрочной перспективе, но также несет риски изменения языка и форматов отчетности, безразличных к ценностям Университета как института воспроизводства идеального.

Применительно к ситуации в американских университетах Стив Фуллер замечает: «В долгосрочной перспективе эта сделка привела к утрате университетами политической – и, следовательно, интеллектуальной – независимости, которая становится все заметнее по мере исчезновения юридической и финансовой поддержки государства. Прежде университеты находились на службе всех налогоплательщиков и оценивались по предоставляемым им (общественным. – С. 3.) благам, а теперь их выбросило на глобальный рынок, где университеты США уже давно предоставляют высококачественные интеллектуальные товары и услуги в ответ на (частный. – С. 3.) спрос»^[112].

Окончание холодной войны не только ознаменовало конец этого проекта, но вместе с тем оставило после себя устойчивый шаблон «университета современного типа», который является частью масштабной корпоративной структуры, вбирающей в себя элементы транснациональных компаний, системы госуправления, исследовательские институты и т. д. Остается, впрочем, вопрос об основаниях, которые позволили бы относиться к такому конгломерату как к Университету.

Правда, справедливости ради следует отметить и тренд на сопротивление этому сдвигу в сторону административно-экономической рациональности. Например, в университетах Лиги плюща, самых дорогих центрах образования в мире, более половины студентов не платят за свое обучение. Не вдаваясь в более детальное обсуждение, можно предположить, что сегодня мы являемся свидетелями противоборства двух (или более?) тенденций, в столкновении которых Университет (и как институт, и в лице представляющих его групп) пытается защитить свою новую/старую форму (формы) и идеальной, и социальной идентичности.

Нет ничего нового в том факте, что некоторые университеты дрейфуют в сторону институций иного типа, ориентированных исключительно на внешний заказ прикладного характера. В конечном счете сам по себе диплом хорошего Университета создает преимущество на рынке труда для своего обладателя, а благотворители в ряде национальных систем освобождаются от налогов – это ни у кого не вызывает ни удивления, ни возражения. Нет ничего нового и в пересечении этой условной границы и в обратном направлении. Вопрос

в том, что это за граница и какая группа признаков определяет ее наличие – как водораздела внутри системы высшего образования.

Макс Вебер более ста лет назад предложил различать два вида образования, подчеркивая их диаметрально противоположность. Первый из них, опирающийся на религиозные основания он обозначил как помогающий «новичку обрести „новую душу“ <...> и тем самым переродиться». В основе второго лежит бюрократический рационализм и иерархия, «специализированное и экспертное обучение <...> для административных целей <...> в организации государственного управления, офисов, мастерских»^[113] и т. д.

Различение кажется очевидным, хотя можно было бы высказать предположение, что граница проходит не по критерию «материала» конкретного блага («перерождение души» vs экспертное знание), а по критерию его использования. Тем не менее есть в нем указание на действительно фундаментально различные результаты этих двух сценариев. «Экспертное обучение будущих руководителей рабочего офиса» и даже системы госуправления, очевидно, является *частной* инвестицией в себя, в расчете на будущие (частные же) дивиденды. И эта логика вполне синхронизируется с «целями экономического роста» и другими показателями, которые принадлежат «реальности» администратора и бизнесмена из начала этого эссе. В то время как «обретение новой души и перерождение» не несет никакой коммерческой и в целом прагматической нагрузки. Люди, входящие в эту группу, обращены на самих себя и выстраивают собственный путь самоопределения (индивидуальный поиск истины), а говоря более практическим языком, занимаются самоаккредитацией. Которая, конечно, может оказаться востребованной на рынке труда – но это уже совсем другая история отношений человека и рыночных механизмов. Этот путь касается, прежде всего, образа жизни и других «эфемерных» благ, которые влияют на общественный климат, атмосферу, на человеческий характер и иные сущности, которые не охватываются категориями экономической рациональности. Так, скажем, способность критического суждения есть, безусловно, благо общественное, которое, однако, может обернуться потерями с точки зрения частного блага конкретного человека.

Очевидно, что при всей сложности их исчерпывающего различения, частные и общественные блага^[114] не должны оцениваться

в одинаковой системе координат, поскольку отвечают совершенно различным социальным потребностям и, что еще более важно, ценностям. Благо общественное есть точка «инвестирования общественной воли» и ресурсов. Частное благо есть зона предпринимательского (в широком смысле) риска и в конечном счете отсылает нас к классическому определению Й. Шумпетера^[115].

Об образовании как общественном благе емко высказался Джон Адамс, второй президент США: «Весь народ должен взять на себя ответственность за образование всего остального народа и должен быть готов нести соответствующие расходы»^[116].

Спустя двести лет в значительно более технологичной и академичной манере, но приблизительно в той же логике определил свое отношение к знанию как общественному благу нобелевский лауреат Джозеф Стиглиц, опираясь на тезис Джоэля Мокира, что лишь посредством доступности (через социальные сети, публичные дискуссии и особенно через Университет) знание становится полезным обществу: «У общественного блага (знания. – С. З.) есть два определяющих свойства, – утверждает Стиглиц, – неконкурентное потребление – потребление одним индивидом не ущемляет потребления другим – и неисключаемость – трудно и даже невозможно отключить индивида от пользования благом»^[117].

Действительно, критическое мышление, то есть скептическое отношение к настоящему, исходя из знания прошлого (историческое сознание) и представлений о будущем (утопическое видение), не является рыночным товаром, готовым, упакованным и предоставляемым покупателю по сходной цене. Критическое мышление – это всегда непрерывное взаимодействие (со своей когнитивной сетью) без гарантированного результата. Это индивидуальное/коллективное качество, востребованное обществом в целом. Отсутствие общественного запроса на критическое мышление порождает системные риски деградации общественных институтов, экономики, социальной инфраструктуры и образа жизни.

Поэтому непонятно, если обращаться к расхожим дискуссиям и существующей системе оценивания университетской практики, почему считается, что общественные ресурсы, направленные на подготовку специалиста, который поможет частному предпринимателю повысить его доходы, считаются потраченными более эффективно, чем

направленные на подготовку историка, помогающего понять генезис современных проблем. (Впрочем, это возможно лишь в том случае, когда государство, чьей ответственностью, по идее, является общественное благо, само является предпринимателем, заинтересованным в увеличении прибыли одной из своих «дочерних» компаний.)

Если избавиться от внутреннего лукавства, заставляющего формировать позицию по защите общественного блага, вырастающего из традиции исследования и преподавания гуманитарных дисциплин, то следует сформулировать отчетливый тезис. Администраторам и политикам в условиях рынка, в том числе рынка государственного, крайне сложно найти не декларативные, а действительно рациональные аргументы в защиту «самодостаточного блага», тем самым, хотя и косвенно, урезая права сурового «потребителя, который точно знает, чего он хочет». Но рядовой администратор, строго говоря, и не обязан выстраивать публичный дискурс по защите общественного блага вообще и критического мышления и гуманитарных дисциплин в частности. Другое дело, академическое сообщество тоже не очень активно участвует в этой работе, легко переходя на «бюрократический эсперанто».

Водораздел между культурным (общим) и экономическим (частным) капиталом описывал в 1980-х Пьер Бурдьё, сравнивая влияние на Университет экономического и политического капитала, с одной стороны, и культурного капитала – с другой. Он отчетливо противопоставляет два типа иерархий и два типа легитимации^[118].

Накопление культурного капитала связано с освоением и ассимиляцией знания. Это, говорит Бурдьё, «работа над собой (самосовершенствование), предполагающая собственные усилия <...> Это инвестирование – прежде всего времени, но также и социально выстроенной формы влечения, *libido sciendi* [влечения к знанию], со всеми сопряженными с нею ограничениями, самоотречением и самопожертвованием»^[119]. Культурный капитал приобретает и обращается в иной логике, нежели экономический (хотя и может конвертироваться в него – в форме платы за квалификацию, например). Таким образом, одно и то же по своей морфологии и генеалогии знание может становиться либо общественным, либо частным благом – в зависимости от социальных условий своего использования. То есть

способ обращения, а не знание само по себе определяет его статус блага.

Это, видимо, и есть основная проблема публичного языка, стоящая перед Университетом сегодня. Какая аргументация легитимности Университета будет уместна в современном публичном дискурсе? Пока преобладает утилитарно-функциональная реальность административного типа – с количественными показателями и индексами, рейтингами и сравнениями, наилучшим образом описывающими природу частных благ. Это то, что Билл Ридингс называет «идеологией совершенства» (excellence), и то, что, как он считает, функционально замещает триаду – «разум – культура – наука» в Берлинском проекте – с самыми разрушительными последствиями. Не случайно он называет свою книгу «Университет в руинах». А вот какова альтернатива и каковы возможности перевода на современный язык таких понятий, как «человек, соразмерный культуре», «критическое суждение», «академическая корпорация», «гуманитарное знание», в конце концов, «разум» и т. д., – вопрос, несомненно, и открытый, и критический^[120].

Во всех этих обсуждениях, надо признать, есть некоторые внутренние противоречия или граничные условия. На уровне консистентного анализа, доступного и интересного относительно немногочисленному кругу участников коммуникации, восстановление содержания понятий и постановка стартовых вопросов в принципе возможны. Но проблема в том, что обсуждение Университета как общественного блага предполагает расширение внутриакадемической коммуникации, если не до масштаба «публичного употребления разума»^[121], то хотя бы тех групп, которые каким бы то ни было образом заинтересованы в Университете. Но такое расширение, такой публичный дискурс упирается, как в барьер, в невероятное «истощение публичного языка», на котором только и возможно высказывание такого рода.

«Колонизация языка» административной реальностью, вытеснение способов говорения об общественных благах и Университете, характерна не только для «внешнего» публичного пространства, но и для самого академического сообщества^[122]. Хотя, если быть точным, здесь возможна и обратная логика: если академическое сообщество

утратило, по тем или иным причинам, свой язык, как он мог бы сохраниться вовне? Это своего рода башня из слоновой кости наоборот.

Иногда создается впечатление, что современная ситуация воспроизводит контуры иезуитского Университета XVI–XVII веков с его жесткой административной отчетностью. Но есть два принципиальных отличия. Во-первых, у иезуитов роль замыкающей идеальной картины принадлежала религиозной трансценденции, а в нынешнем сценарии нет ничего, кроме разобщенной дисциплинарной рациональности. И для нее не остается никаких интегральных оснований, кроме остаточной грамотности или государственного стандарта. Во-вторых, не следует забывать, что профессор-иезуит – это универсальный преподаватель, который ведет свою группу на всех уровнях и предметах обучения. И это еще одна знаниевая стяжка, обеспечивающая дисциплинарное единство, свою универсализацию знания. Так что административная жесткость и иерархия, конечно, были, но единое знаниевое пространство их уравнивало. Между тем, если переходить на язык практических реалий, не могу не сказать, что в сегодняшнем Университете за последнее десятилетие объем ресурсов, затраченных на административную работу, «догнал» фонд оплаты труда преподавателей. Вполне возможно, объем вложенных ресурсов определяет язык легитимации.

Неудивительно, что при «истощении публичного языка» отчетным итогом образования становится не сложно формализуемая индивидуальная и групповая динамика, а отчет о соблюдении процедур, предоставляемый третьей (внешней) административной стороне. Результатом исследования становится, скажем, не смена контекстуальных оснований (та самая метадисциплинарность), а рост цитирований или даже успешно посчитанный «вклад в развитие народного хозяйства» (речь идет, конечно, о социальных и гуманитарных, а также и естественных науках, поскольку в технических науках или некоторых специальных разделах экономики оценка этого вклада может играть другую роль).

Нет сомнения, и динамику личного развития, и контекстуальный анализ применительно к современной социальной теории обсуждать неизмеримо сложнее, нежели формальные и унифицированные показатели из отчетов. Первый, более сложный, вариант требует не количественных, легко исчисляемых параметров, а компетентного

экспертного суждения, собственно и составляющего суть гуманитарного метода, как в исследовании, так и в образовании. Но это противоречит административному интересу, поскольку радикально усложняет процедуру оценки и сужает область контроля. Вся эта ситуация как-то очень подозрительно напоминает персонажа из анекдота, который ищет не там, где потерял, а там, где светло.

Нельзя сказать, что это противоречие между количественными (административными) и качественными (экспертными) подходами неразрешимо в принципе. Давно существует, например, институт «внешних экзаменаторов», по сути внутриэкспертная технология взаимной оценки. Но это именно частный случай, взаимное согласие/признание экспертов одного поля никак не разрешает поставленную проблему – отсутствие публичного языка для разговора об Университете как общественном благе. Даже более того, чем активнее кивают друг другу эксперты, относящие себя к одному полю или дисциплине, тем меньше перспектив разрешения этой проблемы.

Еще более печально, что субъект возможного экспертного суждения не верит в публичную значимость своего суждения (то самое «истощение публичной сферы»). Критическое суждение мало востребовано в бюрократической системе власти, в которую по большей части вписывается современный Университет. А расширение круга «коммуникативной рациональности» (Хабермас) блокируется институциональной трансформацией Университета, который все более вытягивается в (частные) корпоративные структуры, имеющие свои же частные интересы, не совпадающие с благом общественным.

Парадоксально, но массовизация высшего образования (та самая универсализация знания, о которой мечтали университетские деятели эпохи Реформации) со второй половины XX века не только приводит к девальвации культурного капитала, накапливаемого в этой сфере, но и самым негативным образом влияет на дискурс об Университете как общественном благе. Переходя на язык Бурдьё, можно сказать, что мы являемся свидетелями перераспределения власти внутри Университета. Суть этого процесса – перенос символического капитала в нишу корпоративного (административного) производства и одновременное «проседание» механизмов производства и роста культурного капитала. Похоже, что мы имеем дело с очередной волной кризиса

перепроизводства высшего образования, о котором писал Бурдьё, анализируя причины и последствия событий 1968 года^[123].

Здесь необходимо провести различие между неоднородными типами общественных благ. Всеобщее среднее образование, скажем, или минимальное медицинское обслуживание есть благо безличное, не заточенное под конкретного получателя, предоставляемое по праву рождения (хотя, конечно, и здесь все не просто). Это благо, *необходимое каждому конкретному индивиду* как следствие морального состояния общества в целом^[124].

С другой стороны, существуют блага, существенно необходимые обществу в целом, не привязанные к конкретному индивиду, но обязательно присутствующие в общественном организме. В этом смысле способность формировать картины мира, утопии (сценарии) будущего, способность к критическому суждению, исторической рефлексии, знанию – это необходимые элементы общественного устройства, однако такая способность не обязательно должна составлять достояние каждого члена общества и ее получение не является всеобщим правом. Способ отбора тех, кто может включиться в производство этих благ, исторически варьировался и зависел иногда от происхождения, иногда от академических способностей, но сам отбор всегда существовал.

Массовизация высшего образования (захватывающая в свою орбиту и сугубо профессиональное образование как благо важное, но частное, и критическую способность суждения, формируемую университетским исследованием-образованием) несет в себе риски смешения этих двух различных потоков, диаметрально противоположность которых подчеркивал М. Вебер.

Собственно говоря, ответом на это смешение и является «новая» диверсификация, имеющая если (пока) не институциональный, то, во всяком случае, явно видимый характер. Да и новизна эта тоже относительная: университеты Реформации и Контрреформации (иезуитские) уже осуществляли подобный маневр в XVI–XVII веках, переводя часть программы квадривиума и особенно тривиума (риторика, грамматика, диалектика) с языками в свои гимназии и колледжи. Что-то подобное (с другими акцентами, естественно) мы наблюдаем и сегодня. Другое дело, что «высший» сегмент, к которому принадлежит и Университет, предлагает свои способы соблюдения

«норм социальной справедливости», соответствующие принципам общественного блага: стипендии для малоимущих, квоты для меньшинств и пр.

Любая массовизация будет порождать соблазн количественной и формальной упорядоченности, которая – в отсутствие линий разграничения – захватывает в свою орбиту и частные, и общественные блага. Последние как «точки инвестирования общественной воли» никогда не могут быть готовы к чисто экономической конкуренции, а специфический дискурс «общественного блага» растворяется в упрощенной отчетности экономической и административной эффективности. Усилению влияния административных иерархий и способов оценивания способствует не только массовизация, но и концептуальная невнятица. Ослабление рационального суждения выгодно административной власти.

И еще одно следствие массовизации, имеющее уже не столько социологическую, сколько эпистемическую природу. Дурную шутку с публичным образом и «языком» Университета сыграла востребованная на образовательном рынке специализация и – еще более – профессионализация знания.

Дисциплинарное разбегание, риски которого неоднократно становились предметом академического (да и общественного) внимания^[125], привело в конечном счете к серьезной смене акцентов в едином комплексе исследовательской практики. На первый план в качестве основной ценности выходит продукт – само знание в своей конечной форме, пригодное к прикладному использованию во «внешних» индустриальных и технологических машинах (та самая «сделка Фауста»). Сам процесс производства и распространения знания уходит на второй план и, по сути, становится несущественным, в отличие от идеала *Bildung*, где именно этот процесс оказывается ключевым для самоидентификации. Собственно, это и объясняет «разбегание» исследования и образования даже (а может, тем более) в ведущих университетах мира. Студенты не видят профессора (который занят «высоким», то есть исследованием и размышлениями), а подавляющую долю занятий ведут его (в лучшем случае) аспиранты. «Метод производства» уходит в тень.

Это обстоятельство по-разному сказывается на различных дисциплинарных группах точных и гуманитарных наук. Так, качество

технического, прикладного и «количественного» знания определяется именно этой точностью. А качество знания гуманитарного и всей группы интерпретативных наук не в его «конечности», а в способности «раздвинуть пространство» для возможного контраргумента и дальнейшей дискуссии (диспута). Его главная ценность – в способе производства и его демонстрации, то есть методе. И в этом смысле, «точное» и техническое знание равно применимо как в общественном, так и в частном статусе, а вот «общественный генезис» гуманитарных и социальных наук, метод гуманитарного исследования, терпит безусловный урон. Он важен как метод универсализации знания и его совместного производства, но плохо сочетается с количественными (административными) параметрами. И в этом случае следует сожалеть не о падении престижа дисциплины или даже группы дисциплин, а их (дисциплин) коллективной неспособности продемонстрировать интегрирующий метод (исследования, познания) – как основу универсализации знания, соотносимого с разными дисциплинами.

Формула «знание как продукт – частное использование; знание как метод – общественное благо», безусловно, упрощает сложившуюся ситуацию, но позволяет оценить общий тренд идущих дискуссий.

Но, как бы то ни было, последние десятилетия конца XX – начала XXI века существенно заглушили голос экспертного критического суждения, источником которого в университетской традиции служат социальные и гуманитарные науки, и сильно размыли идентичность самого Университета.

Вот как раз эта странная задача – как не слиться с общим фоном – и занимала меня все десять лет пребывания на посту ректора. Хотя, казалось бы, очень нелогичная постановка вопроса, с учетом требований «административной безопасности», которая диктует ровно противоположное. Тем более что все основания для такого слияния были налицо: и устойчивый (нарастающий) набор последних лет, и хорошие показатели на шкале официальных ценностей (уровень входного ЕГЭ, не лидерская, но пристойная наукометрия, уровень международного сотрудничества и т. д.). Надо было пережить стартовый период бакалавриата (показатель «устроившихся по специальности» после окончания вуза) и придумать статистические данные по

финансированию науки (наука хоть и есть, но надо показать, что она финансируется стандартным образом) – и все, административный комфорт был бы обеспечен, все «нужные» показатели готовы к предъявлению.

Но есть одна проблема. Окончание «студийного» этапа означает, как правило, замедление процессов изменений (административная система очень «не любит» отклонений от зафиксированного стандарта и разного рода импровизаций) и существенное снижение количества и качества возможных траекторий обучения и его вариативности, то есть стремится к уменьшению диапазона выбора, которым располагает студент. Это как если бы мы убрали большую часть элективных курсов из наших основных программ – то есть формально выбор есть, но крайне ограниченный и теряющий свой смысл на фоне отсутствия дальнейших развилок. Это то, что в некоторых социальных науках называется институционализацией, а для историка обозначает начало кризиса. А уж с Университетом, где живые процессы коммуникации вообще критически важны, эта «трансформация» вообще происходит очень быстро.

Опасение это отнюдь не спекулятивное. В начале 2000-х (после десяти лет студийного бурления) Школа уже переживала подобный кризис. Это, оговорюсь, отнюдь не претензия к конкретным людям и тем более к команде. Десять лет – очень хороший срок для студии: начинается неизбежная смена лидеров программ, появляется естественное желание капитализировать уже заработанный авторитет и статус. Были, безусловно, и другие факторы.

Да и, честно говоря, слово «кризис» я употребляю вполне субъективно. В том смысле, что стремление идентифицировать себя с идеальным Университетом само по себе тоже не является абсолютной ценностью. В конечном счете это сознательный выбор, который, в свою очередь, влечет за собой целый ряд решений и последующих развилок, причем для всей команды, которая вовлечена в этот процесс.

Тем не менее если этот выбор уже сделан, то растворение в общем фоне, или институционализация, несет за собой

определенные опасности. Тут я, наверное, не буду оригинальным, если скажу, что «профессиональное отверждение», институциональное оформление накладывает запрет на тот стиль работы и жизни, который был характерен для Шанинки с самого начала ее существования – импровизацию и быстрый темп изменений, а наряду с этим и свободную коммуникативную среду и в целом атмосферу, которые и были ее отличительными признаками на протяжении достаточно долгого времени. Это, по сути, и есть признаки студии (человекообразная атмосфера, склонность к экспериментам и организационная гибкость), которые уходят в случае стандартизации и специализации. (Еще раз повторю: то, что приходит им на смену, отнюдь не плохо само по себе, но просто «другое», не тот университет, которым Шанинка когда-то была.)

Есть тут еще один интересный момент, на который мне указывают мои благожелательные корреспонденты. Такого рода риски включают в себя системное противоречие, связанное с обязательством Университета производить критическое мышление, с одной стороны, и институциональной (ставшей) формой, которая всегда этому будет препятствовать, с другой. Это и в самом деле уже не шанинская, а вполне общая проблема, которая находит свое подтверждение в многочисленных примерах студенческого активизма и, мягко говоря, нонконформизма. Или, иначе говоря, Университет как институт сам становится «объектом» критического суждения, а наряду с ним и другие социальные институты, его поддерживающие. Опыт Сорбонны во Франции, Казанского университета в Российской империи, многих итальянских университетов и Колумбийского университета в США в разные исторические времена свидетельствует в пользу такого «институционального подозрения». И, кстати, чем лучше там образование, тем мощнее будет критическая модальность. Не было у иезуитов более сильных противников, чем их собственные выпускники – Дидро и Вольтер.

Как я могу это прокомментировать? Наверное, столь же рискованно, сколь и не институционально. Университет всегда в кризисе, в поиске своей формы, своего послания и языка самовыражения. В этом своем «текущем» качестве он сам по себе принадлежит к классу феноменов, подобных языку, находясь в процессе постоянного изменения. Он и отражает, и формирует реальность, испытывает внутренние противоречия и существует в различных временах и социальных измерениях, формулирует свои идеалы и «утопические» (то есть вне связи с реальными объектами) конструкции. Просто время от времени этот процесс сгущается и ускоряется, становясь тем самым очевидным для наблюдателя, а есть периоды относительного затишья и накопления утопического материала в противовес сложившейся нормативности. Кстати, для языка, так же как и для Университета, поколения являются естественным механизмом обновления.

Само собой, я говорю об «идеальном» Университете. Конкретные институции, так же как и исторические формы языка, часто сливаются с существующим институциональным фоном и превращаются в механизм социального воспроизводства. Или же продолжают свое самопреобразование.

Но уж если сохранять лица необщее выражение, которое на практике бывает совместимо с известной долей институционального конформизма, то процесс поиска своей формы или самовоспроизводящегося кризиса – это как посмотреть – должен идти непрерывно. Собственно, это и был мой вывод из первого десятилетия существования Школы – целый ряд новшеств, которые она привнесла в российское образовательное пространство (письменная культура, контроль качества, валидационные процедуры, тьюторские практики, элективные курсы и т. д.), был быстро освоен (институционализирован) ведущими российскими вузами, и уникальности, собственно говоря, почти не осталось.

Таким образом, воспроизводство «студии», или, иначе, проектной культуры, которая призвана и производить новеллы, и одновременно сохранять студийную атмосферу, является первым шагом выбора. А на втором шаге важен характер проекта. Простое добавление пусть и интересной, но еще одной программы или исследовательского замысла вряд ли способно повлиять на целое Университета. Нужны ортогональные проекты с учетом «бронзового» и устоявшегося статуса наших авторитетных программ, составляющих, конечно же, наше достояние и гордость и широкого круга партнерств, в том числе и мировых.

В чем может заключаться искомая ортогональность? Ну, например, в появлении колледжа Liberal Arts (или «многопрофильного бакалавриата»), который самим фактом своего существования воспроизводит проектную культуру и ломает междисциплинарные барьеры. А кроме того, совершенно иначе включает наш замечательный преподавательский состав и в образовательный, и даже в исследовательский процесс. Или, скажем, предложение руководителям магистратур задуматься о третьем уровне – аспирантуре (в формате совместных PhD программ) с недвусмысленным намеком на сакраментальный вопрос «в чем следующий шаг». А может ли неожиданно актуальный (под подвернувшуюся пандемию) онлайн-формат внести новую нотку стиля в нашу образовательную практику? (Пока, кстати, не очень получается.) Ну и т. д.

Такая конденсация проектных заготовок, безусловно, создает студийную атмосферу, но входит в противоречие с пакетом регламентов (основой институциональной культуры) и вызывает вполне естественное негодование всего административно-управленческого крыла, лихорадит инфраструктуру и провоцирует время от времени вполне человеческие конфликты. Кризис ли это? Да, безусловно, но не кризис перепроизводства, а скорее кризис дефицита ресурсов – человеческих, материальных, знаниевых и пр. Но как я уже сказал, эта ситуация выбора между двумя типами

кризиса: институциональным конформизмом и болезнями развития.

Университет всегда в кризисе.

Создается впечатление, что нам приходится иметь дело с историческим парадоксом, суть которого не в том, что очередные кризисы Университета являются следствием изменения внешней среды, которая в своих «агрессивных» проявлениях блокирует исполнение Университетом его цивилизационной миссии. Ровно наоборот: сама логика университетской деятельности, ее внутренняя противоречивость вызывает внутренние тектонические потрясения.

С момента своего возникновения «идеальный» Университет существует в междумирье своей идеальной (утопической) природы, рисующей мир как должное (не обязательно, впрочем, как достижимое), и одновременно в установке, волеии к реализации этой картины в социальном материале. И в самом деле, немецкие романтики смотрели на академический клуб ученых как на прообраз социально-политического сообщества (города, государства, мира), а более современные критики и сторонники модерна видят в Университете единственный современный институт, в основе которого заложена рациональность должной социальности и справедливости, вырастающих из идеальных представлений о служении идее. При этом, что важно, Университет оказывается не только хранителем некоего идеала и вплетенных в этот идеал картин и представлений, но и он сам по себе является идеалом и микрокосмом «большого» социума. То есть это идеализм в квадрате: и как контейнер, хранящий идеальное мироустройство, и как собственное тело, являющее образец для внешнего мира. Так, во всяком случае, задумывался этот институт более двухсот лет назад – как «идеал для реализации», так, по крайней мере в глазах многих людей, он и продолжает существовать. Вне зависимости от того, что он являет собой «на самом деле».

Но проблема или парадокс состоит в том, что статус «хранителя идеального», который и сам по себе может вызывать массу скептических вопросов (ну а как же без них – мы же в Университете), подразумевает (взыскует) реализацию в материале социального. В этом и состоит первая часть упомянутого парадокса – в принципиальной несводимости мира идеального и мира социального – хотя бы в силу

того соображения, что любой акт реализации является не более чем частной версией идеи.

Но ключевой вопрос даже не в этом, а в тех каналах и рычагах социализации идеального, которые формирует и использует Университет в соответствии (или не в соответствии) со своей институциональной и исторической природой. И заметим дополнительно, каким образом фиксируется и удостоверяется такое соответствие.

Постоянный искус Университета как представителя мира идеального – материализовать свои идеалистические установки. Постоянный риск Университета как актора социального – потерять свой статус принадлежности к миру идеального (а равно – общественного блага) и полностью включиться в конкуренцию за ресурсы социально-экономического порядка. «Идеальный Университет» способен поддерживать этот тонкий баланс соприсутствия в двух реальностях. Но поскольку идеальное до конца не достижимо, да и путь у каждого свой, это состояние баланса если и возможно, то на очень коротких промежутках времени. Мы можем к ним апеллировать как к историческим прецедентам (прототипам) либо рассчитывать на осуществление в будущем, но принципиальная неустойчивость таких состояний является постоянной проблемой, и не только для Университета.

Об основном инструментарии Университета – исследовании и образовании (точнее, об их востребованном дизайне) – речь пойдет дальше. Пока же следует лишь заметить, что не всякий формат, который способен исполнить задачу сведения идеального (идеи) в одну из версий социального, оказывается уместен в рамках «университетской утопии» и, более того, в ряде случаев может стать причиной угасания и деградации идеи Университета.

Темпоритм Университета неспешен, по крайней мере по сравнению с другими институтами высшего образования. Университет мыслит и действует поколениями, элитами, культурными нормами и долгосрочными социальными конструктами. Помимо того что циклы жизни таких единиц растянуты по оси времени, они, в силу своего статуса общественного блага, не имеют рыночной стоимости (как не имели и фиксированной цены до появления рынков) и, следовательно, существуют в иной парадигме, нежели, скажем, прагматичные по своей

сути институты профессиональной переподготовки или прикладных (под задачу) исследований. А потому, заметим, нередко стремление (искус) ускорить процесс реализации может и в самом деле сократить время решения конкретных задач, но в другой, стратегической, перспективе подорвать базовую конструкцию Университета, переместив его статус из пространства общего блага в пространство блага частного и конкурентного.

На деятельности Университета лежит, если можно так выразиться, дополнительный «эконалог» – по аналогии с заповедником, в котором хозяйственная деятельность удорожается за счет отчислений на сохранение среды. Но в отличие от заповедника, где существуют запреты на определенные виды деятельности, для Университета, наоборот, есть безусловные предписания (хотя некоторые запреты тоже были бы нелишними), которым он должен следовать, если остается в том же – университетском – статусе.

Не вдаваясь в более детальную аргументацию, позволю себе сослаться на тезис С. Коллини, который, задавая схожий вопрос (об идентичности Университета), замечает: «То же самое можно сказать и о других случайных <...> чертах университетов, которые выделяются расхожими метафорами или аналогиями: их (университетов. – С. 3.) отличительное свойство заключается не в том, что они – крупные работодатели, генераторы дочерних компаний, политконсалтинговые фирмы <...> Современный мультиверситет, как указывает сам этот ярлык, включает широкий спектр различных видов деятельности, но это не означает, что мы не можем провести различие между ключевыми функциями университета и, с одной стороны, вторичными видами деятельности, скопившимися вокруг смыслового ядра, а с другой – теми социальными и экономическими эффектами, которые являются побочными продуктами или косвенными следствиями их главной цели»^[126].

Я, конечно, отдаю себе отчет в излишнем, по всей видимости, радикализме этого разграничения. Сегодня, когда интересующий нас феномен называют иногда «мультиверситет», подчеркивая его мозаичную природу, а лучшие Университеты мира имеют в своем составе профессиональные школы МВА, права, медицины, госуправления, педагогики и т. д., моя позиция кажется особо старомодной и уязвимой. Но как уже не раз говорилось, дело не в

профессиональной подготовке или иных прикладных функциях. Уже ранний средневековый Университет имел в своей структуре «старшие факультеты» (теологии, права и медицины), аналоги современных профессиональных школ. Речь идет о том метауровне, который позволяет сохранять, тем или иным образом, единство знаний и мира, а равно и свое представление о должном вне сиюминутной социальности.

Итак, чего же не может Университет? Вопрос требуется уточнить: что он может, наряду с другими центрами высшего образования и интеллектуальными клубами, но рискуя при этом утерей тех качеств, которые определяют его как таковой?

Если опираться на гипотезу, сформулированную ранее, то Университет – это особый тип исторического института, который по своей природе предназначен к сохранению, воспроизводству и трансформации идеальных картин мира: метафизик, онтологий, мироустройств, мирового должного – названия можно использовать самые разные (учитывая, конечно, их различия). Наследуя церковной трансценденции, Университет оперирует категориями мышления и знания для производства этих «предельных рамок», упорядочивающих как парадигмы знания, техники мышления, так и их социальную инфраструктуру.

Социализация идеальных картин и представлений – постоянное проблемное поле практики Университета. Нарботанные исторической практикой каналы трансляции и реализации идеального обладают своими хронологическими (цикл жизни) и институциональными (сопротивление среды) ограничениями. Создание культурных норм, формирование поколений, элит, антропоидеалов растянуто во времени и всегда является результатом сложных процессов. Однако эти ценности остаются в статусе общественных благ, сохраняя, таким образом, связь со своим «идеальным генезисом».

Постоянный иску (риск) для Университета как института – использовать иные, более стремительные, прагматичные, политически и экономически эффективные формы, отвечая на прямой рыночный или административный запрос. Расширенная подготовка кадров (а не образование), дисциплинарные и прагматические исследования («микроскопические», как характеризует немецкий университет рубежа XIX и XX веков У. Кларк^[127]) вне эпистемической рефлексии, переход

на язык административных показателей эффективности. Выбор такой группы рычагов и механизмов существенно ускорит социализацию и расширенное воспроизводство данной, принятой в этот момент картины (или, по Куну, парадигмы), но этот же выбор закрывает и следующий шаг, поскольку предельно сужает пространство применения критического мышления (метод отрывается от «своего» знания), и закрепляет существующую научно-образовательную идеологию. В общем, происходит локальный «конец истории».

Тем самым Университет трансформируется в систему (успешных) институтов, поддерживающих сложившийся социальный и эпистемический порядок, становится инструментом социально-экономического воспроизводства. Такая ситуация является, как подсказывают исторические аналогии, прологом к очередной Университетской реформе. Но также понятно, что аналогии – это отнюдь не гарантия будущего. Тем более ближайшего.

Понимая, что завершение этого параграфа звучит если и не пессимистично, то уж, во всяком случае, с изрядной долей скепсиса, не могу не позволить себе последний и завершающий тезис. Одна из наиболее цитируемых за последнее время книг по критическому осмыслению Университета – «Университет в руинах» Билла Ридингса. Стержень его аргументации – это конец национального государства, который приводит в результате к упадку Гумбольдтовского проекта, продолжающего существовать на руинах сущности, ради которой он создавался. Наверное, так оно и есть, по крайней мере в некоторых «университетских регионах». Не стоит, однако, забывать, что и сам Берлинский университет был задуман и построен на руинах античного (по преимуществу, греческого) наследия, на которых, помимо прочего, возникала и немецкая классическая философия, и новое политическое образование – объединенная Германия. И мышлению, и Университету, и государству эти великие руины не были помехой. Или были?

2.1. Наука. Зачем это нужно?

Наука начинается с того момента, когда стремятся приобрести знание, какое бы оно ни было, ради него самого. <...> Он [ученый] говорит, что есть. Он констатирует, что представляют собой данные вещи, и этим ограничивается. <...> Его роль состоит в том, чтобы выразить реальность, а не в том, чтобы ее оценить.

Эмиль Дюркгейм

Просверлить взглядом дыру в полуметровой бетонной стене могут многие, и это никому не нужно, но это приводит в восторг почтеннейшую публику, плохо представляющую себе, до какой степени наука сплела и перепутала понятия сказки и действительности. А вот попробуйте найти глубокую внутреннюю связь между сверлящим свойством взгляда и филологическими характеристиками слова «бетон».

Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий

Непреложным фактором внешней оценки или конкуренции университетов в последние несколько десятилетий являются показатели научных достижений. Трудно найти более привычные рутины современного высшего образования, чем составление научных отчетов в конце года (или чаще). Очевидно, что оценка Университета через призму научных достижений является одной из наиболее почтенных и столь же нерелексированных традиций современного академического мира.

Несмотря на эти отчетные формальности, а может быть, как раз благодаря им, я могу сказать, что мне очень повезло. На посту администратора и координатора научно-

образовательной деятельности я имел ни с чем не сравнимое удовольствие обсуждать планы различных научных проектов с очень яркими представителями самых разных дисциплин: социологами, филологами, политологами, историками... Случалось это нечасто, пять-шесть раз в год, но я хорошо помню ощущение интеллектуального и эмоционального высвобождения, в котором я пребывал несколько дней после этих обсуждений.

И дело не в тех конкретных решениях и планах, которые были (или даже не были) реализованы, а в том ощущении иного, которое возникало у меня на фоне привычной административной работы. Остановка привычного ритма и рутины ежедневной деятельности и переход в некое иное измерение. Дело также не в том, какие дисциплинарные сюжеты возникали на этих встречах. Они могли быть сколько угодно интересными: от греческой трагедии до миграционных проблем современной национальной политики. Но ни одна из тем не обладала «преимуществом» с точки зрения высвобождения рабочего сознания и своего рода «остранения» от привычной меры вещей.

Может быть, думаю я, есть в научной логике и философской медитации нечто такое, что позволяет остановить привычную инерцию. Или, если угодно, бессовестно пренебречь своими ежедневными обязанностями и высвободить время и голову для каких-то иных целей (если они, конечно, есть, иначе «ресурс личной свободы» истощается и растворяется в окружающем пространстве). Кстати, не обязательно научных: «ресурс высвобождения» отнюдь не детерминирован по характеру своего возможного использования.

При этом я, конечно, понимаю, что такое ощущение «чистой» науки, высвобождающей воображение и задающей свой угол зрения на ежедневную рутину, является в историческом смысле вполне ностальгическим. Это инерция классической идеи Гумбольдта, для которого наука – не только приоритетное пространство применения мышления и разума, но и идеальный образец человеческих

взаимоотношений, модель желательного устройства жизни в принципе.

Это идеал, причем позапрошлого века. Что делать с нашим настоящим и в чем состоит следующий шаг – это вопрос открытый. Что значит «заниматься наукой» в современном организационном смысле?

Начать с того, что Шанинка – негосударственный университет и, следовательно, у нее практически нет доступа к государственному заданию по научным исследованиям и разработкам (к НИРам и НИОКРам). Формально, конечно, мы можем участвовать в конкурсных процедурах и постоянно возобновляем эти попытки. Но, и это стало очевидным фактом за последние пару десятилетий, объективная статистика против нас. Для того чтобы быть успешным на этом административном рынке – а государственное финансирование науки составляет более 90 % по стране, иных источников практически не осталось – необходимо соответствовать нескольким базовым условиям.

Во-первых, это масштаб. Списочный состав научных работников должен быть достаточно длинным и разнообразным, чтобы формально соответствовать требованиям конкурсных процедур. Именно формально, поскольку общий потенциал экспертизы и ее актуальная конфигурация для конкретного исследовательского проекта – это далеко не всегда совпадающие и даже пересекающиеся множества. Во-вторых, существенно важный фактор – это принадлежность к тем или иным административным иерархиям, вне зависимости от правового статуса. Сакраментальный вопрос «чьих будете?» в условиях корпоративной социальности современной России возвращает нас к сословным реалиям XIX века (но уже без ностальгического чувства). В-третьих, это готовность заниматься не столько наукой в том самом классическом ее значении, сколько ее прикладными аспектами. Это в конечном счете не столь критично, как думают некоторые мои коллеги, но не в тех случаях, когда прикладной характер начинает трактоваться в терминах заинтересованности в конкретных

результатах («вот такие социологические результаты нам нужны, а вот другие не подходят»).

Оставляя за скобками последнее требование (оно уж совсем про другое), отметим просто, что и предыдущие представляют для Школы немалую проблему. Небольшие размеры (я бы сказал, нарочитая камерность), принципиальная автономия и административная самостоятельность были заложены в качестве базовых принципов Теодором и поддерживались последующими поколениями преподавателей и деканов. (Сейчас, кстати, речь идет уже о третьем поколении – учениках учеников, то есть можно говорить о сложившейся традиции.) Эти принципы дают Школе ряд неоспоримых преимуществ – и с точки зрения качества среды, и с точки зрения ее публичного образа, но в контексте «административной конкуренции» оттеняют ее слабые стороны. Это, можно сказать, вопрос стратегии, если понимать ее не только как набор позитивных решений, но и как систему отказов.

Как бы то ни было, возможности Школы на административном рынке научного госзаказа сравнительно невелики. И к этому можно добавить еще два соображения. Несмотря на название «Московская высшая школа социально-экономических наук», экспертиза Шанинки – гуманитарная и социальная, экономической пока так и не возникло. (Существует программа по поведенческой экономике, но и она носит больше психологический, нежели экономический характер.) Нет пока научно-образовательных программ по растущим дисциплинарным рынкам – таким, как IT и компьютерные технологии, биотехнологии и устойчивое развитие (ESG). В планах все это значит, но на среднесрочную перспективу, и должно пройти некоторое время до устойчивого позиционирования себя в этом поле. А социальные и тем более гуманитарные науки занимают крайне незначительную долю государственного финансирования, и там особенно сказываются вышеназванные особенности административного рынка.

Второе внутреннее обстоятельство связано с «генетическим кодом» Школы – с самого своего возникновения она мыслила себя, прежде всего, как образовательный хаб, «соединяющий лучшие качества российской и зарубежных образовательных систем» (как говорил в своих многочисленных выступлениях Теодор). Этим она с самого начала отличалась, скажем, от дружественного нам Европейского университета в Санкт-Петербурге, который возникал и рос как набор научных центров и лишь на более поздних этапах начал запускать образовательные направления.

А потому, когда в начале 2000-х принималось решение о направлениях расходования имевшихся тогда грантов – развилка состояла в выборе между оперативными расходами и наполнением эндаумента, – акцент был сделан на первом, на поддержании текущей сметы (в отличие, кстати, от других родственных нам по происхождению небольших университетов в России). Не берусь судить о конкретной ситуации в момент принятия решения, но из позиции сегодняшнего дня считаю, что была сделана стратегическая ошибка. В том смысле, что хотя бы относительно серьезный эндаумент позволяет выйти за рамки административного рынка и запускать два-три исследовательских проекта в год, опираясь на выигрышные точки своей собственной экспертизы. Сейчас, кстати сказать, эндаумент есть, но очень небольшой и недостаточный для заявленных целей – время оказалось упущено, а легитимные источники пополнения очень немногочисленны^[128].

Тем не менее даже в этих условиях бюджет науки в Школе относительно общего объема составляет порядка 15–20 % в год. А формальные показатели, то есть количество публикаций на одного сотрудника, индекс цитирования и пр. (к чему я отношусь с изрядным скепсисом, но для поверхностной оценки и этого достаточно), совершенно очевидно превышают и среднероссийский, и среднемосковский уровень, хотя и уступают научным

центрам-лидерам. При этом если брать последние пять-семь лет, то наблюдается устойчивая тенденция к росту.

Я не склонен утверждать, что мы нашли свой особый путь – решение хотя бы части вышеперечисленных вопросов в их стандартной постановке было бы оптимальным вариантом. Но, возможно, какие-то элементы нашего шанинского опыта смогут добавить что-то новое в общую и в целом рутинную технологию поддержки интеллектуальной активности.

Школа – это действительно хаб, в том смысле, что многие наши профессора и преподаватели сопредусутствуют во многих других образовательных и исследовательских точках. Шанинка – узел сети, в котором представлены участники групп: от научных центров других университетов до институтов академий наук, от проектных дизайнерских бюро до международных научных ассоциаций. Это не только разнообразие сетей, но даже, пожалуй, и интеллектуальных культур. Собственно, в этом нет ничего отличного от того, что происходит во многих других университетах или исследовательских центрах. Суть дела в отношении – то, что в иных случаях рассматривается как неизбежное зло, с которым приходится мириться, мы стараемся понимать как ресурс. Конечно, как администратор я понимаю, что «наличие трудовой книжки в отделе кадров» является гарантией от неприятностей в процессе проверок, получения лицензий, аккредитаций и пр. Как администратор, что уж тут скрывать, время от времени поднимаю тихий скандал, предлагая тому или иному коллеге «самоопределиться». Но оба мы при этом, конечно, понимаем, что речь идет не о «самоопределении, а об «административном отчаянии».

Дело не только в том, что многослойный опыт наших коллег позволяет существенно расширить поле коллективной экспертизы, что само по себе немаловажно (так, например, тематика наших ежегодных конференций совершенно не сводится к повестке образовательных программ – считается даже неприличным уравнивать в правах «знание готовое» и «знание творимое»). И также не в том прагматическом

обстоятельстве, что наши коллеги, участвуя во «внешних» проектах, предъявляют себя как сотрудники Шанинки (что, конечно, добавляет Школе некоторый вес в количественных индексах).

Суть в том, что Школа, с моей точки зрения, обладает редкой в современной ситуации способностью работать с различными экспертными сетями и собирать группы экспертов под широкий круг интеллектуальных проблем. Это, конечно, не отменяет все институциональные ограничения и слабости, о которых было сказано выше, но позволяет, по крайней мере, надеяться, что известная интеллектуальная избыточность рано или поздно скорректирует существующий организационный дефицит. Как это, в частности, случилось с последней версией колледжа Liberal Arts, где были предложены к запуску специализации, во-первых, междисциплинарные, а во-вторых, находящиеся за пределами традиционных гуманитарных направлений Шанинки (например, музыка в кино, журналистский медиатекст и иная «учебная экзотика»). К моему немалому удивлению, исключительно быстро (один год – это почти невероятный срок для запуска программы) появились и коллектив, и организационная форма, и, что особенно важно, замечательные студенты-первокурсники.

Ресурс собственной когнитивной сети, выходящей за административные границы конкретной институции, позволяет если не апеллировать к образцам классического Университета, то, по крайней мере, искать исторические аналогии. В конечном счете возможность путешествовать по различным экспертным клубам обладает не меньшей рефлексивной отдачей, чем «чистая наука» времен Берлинского проекта первой половины XIX века.

В конце 1960-х годов координатор проекта и будущий первый ректор нового Билефельдского университета Гельмут Шельски выступил с программной лекцией, в которой изложил свои взгляды на университет. В этой лекции он недвусмысленно связал свой замысел с попыткой ре-формы современных ему Университетов, а в качестве

исторического и идейного предшественника назвал, что, впрочем, не удивительно, гумбольдтовские реформы.

Как известно, сам Гумбольдт как раз пытался уйти от современных ему университетов, создавая принципиально новую для своего времени интеллектуальную институцию. Но одно дело изначальные намерения инициаторов процесса и совсем другое – исторический смысл и историческая оценка результатов их деятельности. В исторической ретроспективе Гумбольдтовская реформа стала именно ре-формой Университета. И при этом, как мы знаем, оказала громадное по своим масштабам воздействие как на последующую эволюцию университетов, так и на социально-культурную и политическую конструкцию будущей объединенной Германии.

Среди прочих тезисов, сформулированных Шельски в его анализе Берлинского проекта, ключевое место занимает его понимание роли науки в обновляющемся Университете.

С точки зрения сегодняшнего дня важны, прежде всего, связи науки с современной индустрией, НИР и НИОКР, приносящими коммерческую выгоду за счет конвертации знания в интеллектуальное и технологическое преимущество. По мнению Шельски, Гумбольдт делал акцент совсем на другом^[129]. Наука, в понимании тогдашних реформаторов, есть идеальное пространство (отвлечение) для переориентации фокуса внимания от актуальной и злободневной реальности (социальности) к иному слою размышлений и «медитаций», имеющему надсоциальный (идеальный) характер. Воспитание ума и «окультуривание» в данном случае явно доминирует над возможными исследовательскими результатами – особенно теми, которых ожидает современная нам исследовательская корпорация. Научный результат, конечно, важен, но ровно в той мере, в какой усилия по его достижению способствуют духовной, интеллектуальной и даже, как бы сейчас сформулировали, социально-антропологической трансформации образующегося^[130].

Такое положение вещей вполне объяснимо и даже закономерно для своего времени. Сфера науки для Гумбольдта и его круга представляла собой нечто совсем иное, нежели то, что понимается под ней сегодня. В отличие от утилитарной идеологии Просвещения, группа «немецких романтиков» рассматривает науку как некое идеальное пространство, принципиально прагматичное и в этом смысле вне– или даже анти-

социальное. Точнее можно сказать, что оно прагматично, но по-другому – как место воспитания ума и критического взгляда на социальное.

В этом есть своя историческая логика. До последней четверти XIX века технический прогресс и связанный с ним рост экономики (и социального благосостояния) не были связаны или, в лучшем случае, были косвенно связаны с наукой и ее развитием. Технические и технологические инновации, определившие лицо первой промышленной революции, стартовавшей как минимум за три века до основания Берлинского университета, были основаны на других типах активности, связанных не с научными, а с техническими находками, улучшениями и озарениями. Последние, как правило, случались не в результате научных исследований, а в мастерских предпринимателей-изобретателей или на рабочих столах инженеров^[131]. И только на грани веков, на второй волне промышленной революции, когда дальнейшее практическое развитие техники встретилось с вопросами строения веществ, природы электричества или высшей математики, наука, в ее фундаментальном понимании, действительно начала превращаться в «производительную силу» и драйвер экономического роста. А сами ученые, добавим, начали приобретать статус «белых воротничков», встроенных в индустриальные машины.

До этого же времени институт науки существовал в спекулятивной («игра ума с природой») форме. Даже термин «фундаментальная» не вполне здесь подходит, поскольку дополняющий его термин «прикладная» еще не оформился в нынешнем понимании.

Вопрос разных типов знания и, соответственно, различных способов его предъявления и обращения в рамках университетской конструкции важен с точки зрения как исследовательских, так и образовательных стратегий. Действительно, противоречие между промышленно-техническим развитием Британии и, более того, ее безусловной ролью как лидера Первой промышленной революции, с одной стороны, и характеристикой «отсталой страны» в отношении научных достижений – с другой, кажется, на первый взгляд, парадоксом.

Для современного наблюдателя это действительно парадокс. Стоит, однако, принять во внимание, что вплоть до конца XIX века технический прогресс и связанный с ним экономический рост строились на ином типе знания, нежели тот, который производился в

академиях и университетах. Это было не «знание-истина», то есть знание истинное *sub specie aeternitatis*, а ситуативное и практическое знание ремесленников, купцов, путешественников, предпринимателей и инженеров. Это практическое – здесь и сейчас – знание было лишь в некоторых и ограниченных случаях «сшито» с ученым «знанием-истиной» благодаря общей метафизической картине природного мира: в некоторых областях морской навигации, «геометрическом земледелии», минералогии и горном деле^[132].

Джеймс Скотт в книге «Благими намерениями государства» называет его «местным практическим знанием» или «мётис-знанием»^[133]. Понятие «мётис» имеет греческое происхождение. Хитроумный Одиссей использует «метис», позволяющий ему не только избавиться от Полифема и Цирцеи, но и быть харизматичным лидером, умелым капитаном корабля и коварным воином. Это знание, которое крайне сложно, если вообще возможно, формализовать и, следовательно, транслировать в качестве завершённой системы норм. Его передача возможна только в совместной практике (ученичестве, которое тоже не даёт гарантии, но оставляет шанс)^[134]. Это даже не греческое же «технэ» – в той же мере, в какой реальная и обыденная речь отличается от практической («технэ») грамматики.

Надо сказать, что «ремесленная», глаза в глаза, природа университетского образования обсуждается в нашем кругу постоянно. Речь не только о мастерских, которые ведет «мастер», демонстрируя свои личные техники применительно к конкретным ситуациям. Речь о том, что любой акт мышления, продуктом которого является новое знание, уникален и не может быть воспроизведен на основе нормативного описания (методики). Это, безусловно, техника, но особого рода – техника личная и существующая в тесной связке с особенностями каждой конфигурации обсуждения. То, что «передается воздушно-капельным путем» и никак иначе.

Да, на выходе из этой конкретной ситуации мышления должно (в идеале) появиться знание-истина, подлежащее проверке в рамках рациональной аргументации. Но источником, если можно так сказать, инфраструктурой такого

производства является старая добрая средневековая педагогика непосредственного (интеллектуального) взаимодействия.

Собственно, такие или похожие соображения и лежат в основании учебного процесса в Шанинке. Ее небольшие размеры, особый тип коммуникации со студентами, множественность выбора создают предварительные условия для атмосферы «мастерской». Но это же обстоятельство накладывает и ряд обязательств, логике которых мы вынуждены следовать.

Так, в частности, на уровне новых программ, в том числе и в бакалавриате мы стараемся ограничить количественный состав учебной группы пятнадцатью участниками. Если уж «глаза в глаза», то следует реализовывать этот норматив в буквальном смысле. (Не всегда, скажу честно, это нам удается, в том числе и по финансовым соображениям. Но идеальная норма, как и положено, присутствует.) Но что, может быть, более важно, мы постепенно меняем жанр образовательного процесса. Так, например, из нашего педагогического репертуара практически полностью устранен формат лекций, особенно лекций поточных. Лекция, имеющая в своих прямых предках проповедь, опирается на авторитет и готовое знание, которое доступно в широком круге источников. Лекция, пусть простят меня некоторые коллеги, чаще всего является эпитафией для мысли. (Наверное, в нашей ситуации возможен формат лекций как «экстра»-жанра.

Например, специальные междисциплинарные темы, являющиеся уникальными по своему содержанию. Или, наоборот, лекции для студентов самых разных специализаций.) Семинар – как коммуникация, диспут и коллективный комментарий – становится основным форматом непосредственного взаимодействия и с преподавателем, и внутри группы. Что, в свою очередь, предъявляет свою систему требований преподавателям, поскольку далеко не все квалифицированные педагоги готовы погружаться в «архаику» демонстрации личных техник мышления и деятельности.

В этом комментарии нет смысла описывать все те организационно-финансовые сложности, которые возникают в связи с этим изменением стиля образовательного действия. Но могу в самом общем виде заверить, что нет практически ни одного официального норматива – от процедуры учета рабочего времени и до требований государственного стандарта – который не был бы затронут в этом процессе.

Ну что же. Очевидно, поддержание средневековых практик благожелательных отношений мастера и ученика в условиях современной бюрократии требует дополнительных усилий.

В жизни Университета этот сложный генезис любопытным образом приводит к возникновению как бы двух слоев норм – требований к деятельности. С одной стороны, мы имеем дело с институтом, ответственным за производство «знания-истины» – как отражения целостной картины мира, которая проверяется и удостоверяется критическим и рациональным суждением (эпистема). И только в этом качестве знание способно обрести статус общественного блага – того самого знака-легитимации для университетской автономии и академической свободы. С другой стороны, мышление, как всегда уникальное событие, лежащее в основе производства знания-истины, имеет ремесленную и «гильдейскую» природу, со своими нормами ученичества, совместности, коммуникации и пр. («метис-знание»). Взаимная зависимость этих двух типов знания имеет ряд существенных последствий – и в педагогике, и в исследовательской практике, и в организационной структуре «идеального» Университета. Пока, несколько опережая последующую аргументацию, заметим лишь, что «метис-знание» как условие университетской деятельности (мысли) резонирует с методологией гуманитарного исследования (гуманитарным методом) для которого подобный «метис» (неформализуемый «здесь и сейчас») является родовым признаком.

Вернемся, однако, к Г. Шельски и его пониманию науки в гумбольдтовском Университете. Он говорит, конечно, об эпистемическом знании и лишь в небольшой степени о техническом (в той мере, в которой оно поддается рационализации и нормализации), но никогда о «метис» (хотя последний тип знания используется в цикле производства первого). А потому Шельски – вслед за Гумбольдтом –

очевидно прав, указывая на свободу «этой науки» от прагматики мира и ее способность сформировать условия для необходимого «уединения» (Einsamkeit) в рамках обновленного Университета Гумбольдта^[135].

Именно роль науки в становлении и самоопределении личности важна в первую очередь для создателей новой версии немецкого Университета XIX века. Не конкретные научные смыслы и открытия, не вклад в техническое или социальное конструирование, а именно эта функциональная способность оторвать входящего в академическое пространство от социальных рутин и направить его в сферу идеального и теоретического^[136]. Эта особенность научного мышления создает, по мнению реформаторов, условия для свободы движения и личного развития, а также для того особого состояния самостроительства, которое возникает в «уединении»^[137].

Из этого, в свою очередь, следует несколько важных выводов:

Во-первых, в рамках гумбольдтовского проекта понятия свободы и уединения совсем не тождественны академическим свободам в их традиционном институциональном понимании как юрисдикции. Более того, в отличие от институциональных прав самоуправления, эта категория свободы апеллирует к интеллектуальным и волевым усилиям индивидуального субъекта, то есть к его личным обязательствам и сознательной аскезе.

Во-вторых, и это, может быть, даже более важно с точки зрения состояния современного Университета, принцип «свободы и уединения» обращает нас к исследовательским методам гуманитарных (и некоторых социальных) наук в их исторической ретроспективе^[138].

Должен сказать, что удивительным образом – в смысле, без прямого отнесения к берлинскому прототипу – похожий механизм обсуждался применительно к ситуации Школы. Не в плане намерения восстановить в правах «чистую науку», конечно же (среди моих коллег много идеалистов, но не до такой степени), а исходя из ощущения необходимости пространства, противопоставленного привычной среде и привычному характеру деятельности.

На роль такого пространства предлагались конкретные курсы или блоки курсов по искусству (art). Не по истории или теории искусства, а именно мастерские по живописи или

музыке, не филологический разбор поэтического наследия, а именно поэтические семинары и т. д. Опять же подчеркну, что в начале этих обсуждений никто из собеседников не связывал этот сюжет с историей Университета вообще и с «факультетом артистов» в частности. Скорее, были ссылки на синхронный нам опыт в мире и в стране (в частности, факультет «свободных наук и искусств» в Санкт-Петербургском университете). Модус размышления тем не менее был вполне историчен: необходима площадка (инфраструктура), сам факт существования которой дает шанс 1) выйти из привычного ритма существования и уже по-иному оценить сложившиеся планы, цели и представления о будущем и 2) предоставить большой диапазон возможностей личного развития.

На границе этих сущностей – классического научного образования и искусства – находится проект, который также был предметом обсуждения в течение нескольких последних лет. Речь идет об особом типе специализации по «творческому письму» (creative writing), которая ориентирована на овладение несколькими жанрами письменной речи, в том числе и художественными. Его несомненное преимущество также в том, что здесь могут быть задействованы очень разные «эпистемические компетенции», начиная от чисто академических (язык науки) и вплоть до популярной беллетристики. Это, с моей точки зрения, дает прекрасную возможность сравнения различных интеллектуальных культур, одновременно сосуществующих в современном мире.

В любом случае для меня было личным открытием понимание исторического генезиса проблемы остранения («уединения и свободы»), которая обсуждалась в экспертном и образовательном кругу Школы последние несколько лет. Надо полагать, что «культура бессознательной памяти» владела всеми нами безотносительно актуальной ситуации, в которой этот разговор и эти планы были инициированы. В какой мере эта историческая догадка окажется уместной в

современной ситуации и мире, можно будет сказать на основе эмпирического опыта в течение ближайших нескольких лет.

Но как бы то ни было, можно с высокой долей уверенности утверждать, что уединение и свобода остаются ключевыми элементами университетской культуры, хотя их материальное наполнение и социальный образ могут существенно отличаться от исторического прототипа. На то он и прототип, а не образец.

Если «свобода и уединение» есть базовое условие воспитания ума в конкретной форме критического мышления, то возникает естественный вопрос, каким образом обеспечивался этот тип мышления в предыдущих версиях Университета (естественно, если признавать критическое мышление родовым признаком Университета в различных его исторических явлениях).

Промежуточный ответ, по всей видимости, содержится в факте обращения всех (или многих) участников Берлинского проекта к факультету философии и его месту в структуре институции, которую они создавали. В «Споре факультетов» Кант очевидным образом указывает на философию как на замыкающий контур идеального университета, основная задача которого – подвергать сомнению, то есть рассматривать под критическим углом все авторитеты и каноны, на которые опираются «старшие» факультеты – богословия, права и медицины^[139]. Практически ту же точку зрения демонстрирует Шлейермахер в «Нечаянных мыслях об университете»^[140]. И, наверное, знаковым выглядит то обстоятельство, что ректором Берлинского университета и первым деканом философского факультета был Фихте, также входящий в состав «учредителей» классического Университета XIX века.

Понятен и мотив – непрерывное критическое сомнение во власти авторитета (и традиции), которое демонстрирует (должна демонстрировать) философия и группирующиеся под ее эгидой свободные искусства. Именно это ключевое качество позволяет говорить об идеале по Гумбольдту, который «всегда представляет собой проблему, еще не нашедшую своего окончательного решения». Из этой проблемы и расширяющегося пространства наук и вырастает принцип «уединения и свободы», установка на идеально-утопическое целое

науки, критическое и остраненное отношение к социальному, ценность и одновременно априорная частичность (целое до конца непостижимо, «всегда представляет собой проблему») любого рационального суждения. Философия и относящиеся к ней свободные (будущие гуманитарные и социальные) науки становятся смысловым центром Университета на основе способности критического суждения (разума). При этом факультет искусств (а ныне философский факультет) продолжает, как и раньше, оставаться точкой зарождения и становления новых направлений и дисциплин, формируя расширяющийся диапазон «предметных компетенций» классического Университета.

«Факультет артистов», как его называли еще в конце XIX века, исторически является точкой входа в Университет, в том числе и на «старшие факультеты», формируя тем самым базовые нормы мышления и обращения со знанием. Этот же факультет задает масштаб всего Университета – не в количественном отношении (хотя и в нем тоже), а с точки зрения возникновения новых и прорывных для своего времени наук и научных направлений. «Факультет искусств обнимал неограниченную область. В теории, собственно, продолжали держаться античные семь свободных искусств (тривиум и квадравиум. – С. 3.) <...> но эта теоретическая квалификация не отражалась <...> на учебном плане <...> Диалектика расширилась в философию вообще и наполнила собой большую часть деятельности факультета. Однако уже в XV, еще более в XVI и XVII вв. стали появляться отдельные профессуры математики, греческого, латинского и еврейского языков, истории, политической философии и т. д. <...> обособление естествоведения и математики в отдельный факультет оставалось еще в то время совершенно неизвестным»^[141]. Итак, во-первых, философский факультет «обнимал неограниченную область», включая все возможные новые направления изучения и образования. А во-вторых, «во Франции и в германских университетах господствовало воззрение, что факультет этот представляет собой науку вообще, чистую науку (курсив мой. – С. 3.), в противоположность специальным факультетам (теологии, права и медицины. – С. 3.)»^[142].

Или иначе. Так же как все мы «вышли из гоголевской шинели», подавляющая часть современных университетских дисциплин (или их «предков») вышла из «факультета артистов» и свободных искусств, сопряженных с принципом «чистой науки» (свободной от социального

утилитаризма). Подозреваю при этом, что с «уединением» в те далекие времена дело обстояло не лучшим образом – хотя бы с точки зрения городской инфраструктуры XV–XVI веков, а вот со свободой с точки зрения автономности Университета, скорее всего, лучше.

Оставим, однако, пока за рамками генетический код Берлинского проекта. Заметим только, что современное понимание гуманитарности очевидным образом наследует идее «свободных искусств», лежащих в основе практически всего диапазона университетских дисциплин (и не только гуманитарных). Равным образом, в соответствии с принципом «чистой науки», и в отличие от специализированных (старших) факультетов, в основе метода гуманитарных наук лежит остраненность и скепсис по отношению к социальному. «Философия прославлялась многими как „путеводитель к истине“, как нечто такое, что „не стремится ни к чему внешнему, довольствуясь границами самой науки“»^[143].

Если считать эту историческую связность свободных искусств и последующего блока гуманитарных наук сколь-либо существенной, то логично было бы сравнить и их функциональные роли в целостной конструкции Университета. Конечно, и философия, и свободные науки как ее продолжение не возникают из небытия в берлинском варианте Университета. Меняется и усиливается их структурная роль в этой конструкции, более явственно и акцентированно (ведь это случилось и ранее) за ними закрепляется роль канала трансляции целостной картины мира и утопических представлений о должном («чистая» наука и присущие ей нормы человеческих отношений и ценностей как модель идеального мира).

Необходимо, следовательно, понять для себя, в чем состоит конкретный смысл присутствия философии и гуманитарной науки в Университете^[144]. Понять – и применительно к прототипическому проекту Гумбольдта, и, что может быть более важно, применительно к сегодняшним реалиям. Действительно, закономерный вопрос применительно к сегодняшнему дню и Университету: а что делают в этой изменившейся конструкции современные гуманитарные дисциплины – помимо представления самих себя и своего материала? Гуманитаристика – уже не тот (или тот?) парадигмальный феномен, свойства которого эксплуатировал Гумбольдт со товарищи? И означает ли это изменение статуса гуманитарных наук, что акцентированная

Гумбольдтом связка «свобода-уединение» уже не есть необходимое условие личного роста/развития и критического суждения? Или, наоборот, функция эта в рамках образования сохранена, но исполняется на другом материале? Тогда – на каком?

Но для начала хорошо бы еще раз уточнить границы того явления, с которым мы пытаемся разобраться. Начать с того, что долго и честно (с конца XIX века) служившее различие неокантианцев на науки о природе (естественные) и науки о духе/человеке/истории (гуманитарные), уже не всегда оказывается таким же эффективным, как еще несколько десятилетий назад. Скажем, в какую категорию, согласно этому различению, попадают исследования по демографии или археологии? Суть, конечно, не в терминах или не только в них. Строгость понятия нужна ровно в той мере, в которой позволяет идентифицировать способность группы наук (дисциплин) не столько воспроизводить себя в качестве автономных и самодостаточных, сколько предложить (или продолжить) свою системообразующую роль в пространстве Университета как единого целого. Иными словами, воспроизвести тот самый метод «высвобождения и уединения», который равно применим как к материалу истории и литературы, так и к социологии или естественным наукам. И, добавлю, в нынешнем мире не только к наукам.

Вопрос, таким образом, в способности гуманитарных наук или иных замещающих инструментов воспроизводить смысловое ядро Университета в его институциональной роли. Можно ли рассматривать метод гуманитарных наук (общую методологию гуманитарного знания) как модель самоопределения в пространстве Университета и, соответственно, в «большой жизни»? В конечном счете вопрос сводится к правомочности аналогии метода гуманитарных исследований, с одной стороны, и процессов человеческого самоопределения (воспитания ума и характера – по Дж. Ньюмену) – с другой.

Может ли философия в ее современном понимании в кооперации с интерпретативной способностью гуманитарных и социальных наук предложить модель человеческого самоопределения, повторяющую или замещающую идеи уединения (бескорыстного поиска истины) и свободы (безусловного права на критическое суждение) Гумбольдта – Шлейермахера – Фихте? Может ли в конечном счете современный

Университет предложить и сформировать свой антропологический идеал – человека, принимающего ценность личного развития и устойчивого к ситуациям растущей неопределенности и внешних рисков? И почему, собственно говоря, такие надежды возлагались на философию и (будущие) гуманитарные науки?

В естественных и точных науках знание самоценно и, как правило, неустранимо и неизбежно для последующих исследований. (Мы здесь не говорим, конечно, о парадигмальных сдвигах и научных революциях по Т. Куну, предполагающих совсем иной контекст аргументации из фокуса социальной истории знания. Хотя, если обращаться к парадигмам Куна, то речь должна уже идти не о конкретных физике или биологии, а об эпистемологии или социологии знания, которые также попадают в группу интерпретативных социальных дисциплин и, следовательно, подчиняются проводимому здесь различению). Здесь действительно можно стоять на плечах гигантов, не опасаясь рефлексивных катаклизмов. Естественно-научное знание очищено от наслоений исторического контекста – в том смысле, что способно воспроизводиться в (лабораторном) опыте, не меняя своих основных характеристик.

И напротив, в том, что мы сегодня называем гуманитарными и интерпретативными социальными науками^[145], зафиксированный и описанный исследовательский опыт является условием необходимым, но недостаточным. В данном случае, помимо факта или события, важную роль играет отношение, которое называют иногда рефлексией, иногда – суждением, а иногда расширяют до масштабов критического мышления, но все это вместе или по отдельности сильно зависит от конкретного субъекта деятельности. Суждение и отношение всегда имеют авторский характер.

Здесь, как кажется, уместна следующая аналогия. Появление каждого нового элемента внутри таблицы Менделеева является, несомненно, исследовательским открытием, но никак не меняет саму таблицу. Опять же, оставляя за скобками эффекты научных революций Куна, можно сказать, что в пределах заданной парадигмы появление новых знаний остается локальным фактом. И наоборот, в гуманитарном подходе каждое новое знание/суждение потенциально воздействует на всю картину, насколько ее смог ухватить, освоить исследователь. (В этом смысле критерии оценки значимости и качества исследования

сами должны иметь качественную, а не количественную природу.) А потому и результатом гуманитарного исследования является, прежде всего, не знание части, а понимание частичности как своего, так и предыдущих знаний. А осознание собственной частичности, в свою очередь, может предполагать авторскую интуицию – но не знание целого.

Наверное, в этом и состоит первое приближение к методу гуманитарных наук, для которых знание находится в сложной связи с суждением – в той мере, в какой суждение, авторское и порой субъективное, есть неотъемлемая, если не ключевая, составляющая гуманитарного знания. Конечно, и в гуманитарной области, как и в других дисциплинах, фиксируются новые «объективные» факты и появляются доселе не существовавшие объекты (археология тому наиболее очевидный пример). Но они точно так же попадают под прицел различных авторских интерпретаций и суждений, ни одно из которых, согласно законам гуманитарного метода, не может быть абсолютным (окончательным). В этом – методологическом – качестве гуманитарные науки близки к искусству или литературе. И мы возвращаемся к чтению Толстого через двадцать лет после первой встречи с «Войной и миром» не потому, что там поменялся сюжет. Мы идем туда за новым суждением и пониманием, вне зависимости от того, «на чьих плечах стоим».

Другое дело, что в логике гуманитарных и социальных дисциплин есть и ядро, унаследованное от философии тогда, когда она представляла собой замыкающий контур Университета и вплоть до начала Новейшего времени. Критика или критическое мышление по своей (философской) природе и происхождению нацелены на основания собственного суждения/понимания, и в этом смысле уравнивают (относительную) субъективность автора его же скептической силой сомнения (назовем это самоиронией). Истина (целое) есть, но любое (мое) суждение о ней является частичным. Эта формула с одновременным приглашением уже к коллективному обсуждению является простейшей конструкцией, описывающей метод гуманитарного знания.

Так, любое гуманитарное высказывание, если это не введение в оборот нового подтвержденного факта или документа, начинается с сомнения в полноте собственного или коллективного знания^[146]. В

гуманитарных науках каждое следующее знание-суждение потенциально воздействует на все поле материала или дисциплины – «гуманитарная таблица Менделеева» все время меняется и мерцает. И, следовательно, качество гуманитарного исследования опирается не только на персональный «акт суждения-открытия», но и на весь контекст разнообразных авторских пониманий. Это, можно сказать, классическое понимание системы – при возникновении нового элемента или же трансформации старого меняется вся система. «Модель критики, – замечает по этому поводу С. Коллини, – подает себя в качестве чего-то мятежного, поскольку она настаивает на социальной локализации (социальной обусловленности, как у Манхейма. – С. 3.) всех аргументов. Однако, в результате дискуссий постоянно (и бесконечно, как и положено в логике познания. – С. 3.) она сдвигается на трансцендентную позицию, из которой определяются неизбежные ограничения любой частной коммуникации»^[147].

И еще одна иллюстрация – тезис к методу гуманитарного исследования и воспроизводству гуманитарного знания. Очень похожий подход к технологиям мышления формулирует К. Манхейм: «Тотальность в нашем понимании не есть непосредственное, раз и навсегда данное видение, – пишет он, – доступное лишь божественному оку, или относительно замкнутый, стремящийся к стабильности образ. Тотальность предполагает восприятие частичных взглядов, постоянное преодоление (критику. – С. 3.) их границ, обращение к целому, которое, расширяясь шаг за шагом в процессе познания, видит свою цель не во вневременном окончательном решении, а в предельно возможном для нас расширении перспективы»^[148].

Утверждение Манхейма, относящееся к мышлению как таковому, позволяет нам уравнивать в функциональных правах метод гуманитарного исследования и технологию мышления, что, в свою очередь, определяет понимание роли гуманитарных наук и дисциплин в пространстве Университета. Исторически (в силу традиции и генетически) корпус гуманитарных наук является для Университета и материалом, и способом создания условий и запуска «машины воспроизводства критического мышления», которое традиционно лежит в ядре общеуниверситетских дидактик и методов образования^[149].

В этой логике, если говорить об исторической ретроспективе, кластер гуманитарных дисциплин выполняет свою общеуниверситетскую функцию – сохраняет условия и предлагает метод для воспроизводства (критического) мышления. И классические языки в XVIII–XIX веках, и программы по литературе и истории в XX веке имеют системную (структурообразующую), а не предметно-дисциплинарную природу. Другое дело, что в случае утери общеуниверситетской логики, гуманитарные, да и все другие дисциплины расходятся по своим дисциплинарным квартирам и факультетам.

В этом отношении интересно наблюдать за стратегиями защиты, используемыми современными представителями гуманитарных наук в ситуации «конкуренции количественных показателей» с представителями сегодняшних «старших» факультетов – экономики, права, менеджмента, информационных технологий и т. д. Наиболее стандартная и частая реакция – это переход на чужой язык «подчиненной аргументации». Например, историческое образование очень важно для систем управления, а филолог незаменим как медиатор бизнес-процессов. Осталось только добавить, что игра на фортепьяно хорошо готовит пальцы к огранке алмазов – и круг замкнется. Иначе говоря, все эти аргументы звучат исключительно из защитной позиции и, что более важно, демонстрируют полную потерю языка самоописания, указывая на пустоту публичного поля. Это, как кажется, абсолютно провальный «угол атаки», и ничем позитивным это кончиться не может, кроме соскальзывания в чужие контексты и языки, что заведомо проигрышная перспектива.

Единственно верной стратегией здесь представляется не защита отдельной дисциплины или даже группы дисциплин, ввиду их важности для тех или иных прикладных целей, а активная защита идеи Университета вместе с его картиной мира, метафизикой института, ценностью мышления, автономией и пр. Но здесь, как мы понимаем, нужна не меж-, а метапредметность, которая апеллирует к общей идеальной картине всего Университета и к общим антропологическим идеалам^[150]. Нужен, коротко говоря, союз на основе общих (методологических) принципов. Это даже не междисциплинарность, это общее «мета». А вот конкретное наполнение этого «мета», собственно, и есть вопрос стратегической перспективы. Впрочем,

возможен и другой вариант, когда эта концептуальная рамка появляется со стороны (например, из ядра комплексных исследований по ИИ).

Автономия и значимость – не то, что возникает из внутренней природы какой бы то ни было дисциплины, а то, что присутствует онтологически как элемент общей картины мира и Университета. (Собственно, это и есть базовое основание академических свобод – но об этом позже.)

Характерно также, что периоды кризисов Университета (например, с середины XVII по середину XVIII века, который У. Кларк называет «академическим перигеем») неизменно совпадали с кризисом гуманитарных наук (факультета искусств) и их статусом внутри Университета^[151]. Кризис (распад) картин мира, кризис самого Университета и кризис гуманитарных наук есть проекции одного и того же процесса, который мог иметь много причин, но – во всяком случае, исторически – только один способ его преодоления. «Факультет артистов» в своем ли личном качестве или в лице его наследников, философии и гуманитарных наук, выступал в качестве стартовой площадки новой волны реформ.

Утверждение может показаться грустно-парадоксальным, но похоже, что гуманитарные науки всегда находятся в кризисе. При этом кризис этот двоякого порядка. С одной стороны, это могут быть ситуации «перепроизводства университетского блага», в результате чего его общественный статус становится жертвой публичного спроса. С другой – это падение престижа гуманитарных наук в периоды, когда получение профессиональных навыков становится самодовлеющей целью «старших» факультетов, а научное знание и исследование уходит в другие институции (как это случилось в «Век Академий» в XVII – первой половине XVIII века). Университет остается без своей сердцевины.

В моменты взлетов Университета, когда его социальная роль и положение лидера интеллектуальных практик не вызывает сомнения, Университет, как это не раз бывало, начинает замещать собой весь масштаб образования и выполняет функции очень широкого диапазона: и этот «тысячелетний искус» наполняет пространство Университета вполне прагматическими задачами. Идея и «общественные продукты» Университета становятся предметом массового спроса и, следовательно, рано или поздно перемещаются в зону частного блага,

где метод гуманитарного знания оказывается «избыточным», в смысле излишним. Внешняя оболочка профессий или даже просто «светской грамотности» автономизируется от «средств производства» – социального скепсиса и способности критического суждения. Собственно, и само образование утрачивает в этот момент заинтересованность в исследовательской практике. А исследование дрейфует по направлению к внешним корпоративным структурам и заказам^[152].

В этот момент возникает ощущение эйфорической легкости «соотнесения идей и форм», обманчивое, как потом оказывается, впечатление простоты, с которой «мастер изготавливает ту или иную вещь, всматриваясь в ее идею»^[153]. В этот эйфорический момент ослабевают потребность в «идеальном», будь то общая картина мира, утопическое воображение, искусство критического мышления и в целом «остранение от социального». Оно и понятно – массовое производство идеального противоречит интересам больших социальных машин.

Соответственно, в этот момент падает и значимость гуманитарного блока дисциплин, которые по определению не могут противостоять социальной и экономической конкуренции более прагматичных сегментов. Наиболее видимым (хотя и не единственным) признаком такой ситуации является «перепроизводство» университетского образования, которое отражается в девальвации усилий по его получению – со всеми сопутствующими и социальными, и экономическими последствиями. В таком положении, скажем, оказался массовый и уменьшившийся в размерах протестантский университет северной части Европы в середине XVII века. Примером такого рода может быть период начала XX века в Германии, когда гумбольдтовский Университет, господствовавший на протяжении всего XIX века, начинает терять свои позиции – вплоть до решения вывести исследовательские институты из своей структуры^[154]. Аналогичную симптоматику описывал Бурдье относительно университетских студенческих бунтов в 1960-х годах. Представляется, что похожий кризис мы проживаем в настоящее время.

Результатом кризиса рубежа XIX–XX веков стал переход лидерства к американскому исследовательскому Университету, в основу которого легла концепция Дж. Дьюи, соединившая проблемно-ориентированный

прагматизм научного исследования (с его немецким опытом)^[155] с гуманитарной и межпредметной по своей сути системой образования.

В периоды перигея, как выражается У. Кларк, симптоматика приблизительно такая же (а может быть, это другая фаза того же самого процесса). Так, период расцвета монархического абсолютизма в Европе XVII – начала XVIII века отмечен для Университета падением престижа философии и свободных искусств. Этому, напомним, предшествовала «национализация» Университета периода Реформации в северных германских землях конца XVI века. Она привела к кратному увеличению числа университетских центров, сужению масштаба их деятельности до административных границ небольших государственных образований и, возможно, самое главное – к потере во многих случаях международного статуса («университет наций» уходит в историю). Этот – не только институциональный, но и политический – кризис продолжался довольно длительное время и завершился шотландским Просвещением, «гёттингенской модернизацией» и гумбольдтовской реформой.

До сих пор, во всяком случае, у Университета хватало избыточного ресурса для преодоления своих многочисленных и структурных, и институциональных кризисов. Не в последнюю очередь это всегда было связано именно с качеством «избыточности» по отношению к своему рутинному функционированию. Способность восстанавливать свою форму (проводить ре-форму) даже после длительных периодов «структурной трансформации» (Хабермас) опирается и на разнообразие версий Университета в рамках единого института, и на его международный характер, отличающийся культурным разнообразием и, следовательно, многообразными опытами адаптации.

Проблема, однако, в том, что последние десятилетия проходят под знаком административной унификации «университетской полифонии» и сведения эффективности Университета к немногочисленной группе количественных показателей. И дело здесь не столько в показателях, облегчающих бюрократическую работу, сколько в критическом снижении разнообразия – как главного ресурса всей предыдущей истории.

Ситуация с гуманитарными науками и знанием существенно усложнилась к середине XX века, и обусловлено это процессами научной трансформации, связанными с рывком технологического развития конца XIX – начала XX века. Первая волна промышленной революции и связанного с ней технического прогресса (ее старт датируется различными исследователями в диапазоне от XVI до XVIII века) опиралась не столько на академическую («чистую») науку, сколько на усилия отдельных предпринимателей-одиночек и амбициозных инженеров. И только в конце XIX – начале XX века, когда технический прогресс, поддерживаемый «духом капитализма», уперся в фундаментальные вопросы строения вещества, электромагнитных волн и микромира, случилась смычка промышленных технологий и «большой» академической, в том числе университетской, науки (по преимуществу, естественной и инженерной). Эту смычку можно рассматривать как вторую волну промышленной революции, качественно изменившую роль и место науки в социально-экономическом устройстве индустриальных обществ.

По аналогии с этим «большим» процессом, растянувшимся как минимум на два столетия, можно предложить идею «революции гуманитарной». Она, как представляется, подчиняется той же логике, хотя и с существенным сдвигом по времени^[156].

Эволюция публичной сферы с конца XVIII века, появление массовой культуры и печати в XIX веке, искусство массовых зрелищ в начале XX века можно, наверное, рассматривать как аналог промышленного роста «донаучного периода». В конце XIX – начале XX века возникают отдельные инициативы «предпринимателей от гуманитарного знания», систематически использующие этот специфический ресурс: педагогические проекты, психологические (и психоаналитические) практики, анализ демографических и этнографических данных в системах управления и т. д. Отдельно, как некий симбиоз, по всей видимости, следует рассматривать зарождение технических искусств – звукозаписи и кинематографа. Политизация общественной жизни находит встречный интерес и объяснительные схемы со стороны философии, социологии, истории и лингвистики. Роль гуманитарного знания в процессах социальной эволюции и – по большей части косвенно – экономическом росте становится все более заметной^[157].

Но только в послевоенный период 1940–1950-х (и далеко не сразу) происходит «смычка», вторая волна революции, когда гуманитарное знание становится критическим элементом социальных технологий, так же как естественно-научное знание становилось в конце XIX века ядром технологий индустриальных.

Негативное определение «культурных индустрий» Теодора Адорно^[158] постепенно обретает вполне конструктивный и даже проектный характер. Их логичным продолжением являются «культурные технологии»^[159], а затем «креативные индустрии»^[160], указывающие на виды социальной и экономической деятельности с высокой долей символического капитала. Близкими по смыслу являются идеи «экономики впечатлений»^[161] и поведенческой экономики, существенно корректирующие, как экономическую теорию, так и ее вполне практические приложения. Идея «ресурсов общего пользования», идущая еще от Аристотеля и продолженная Г. Хардином, конвертируется в широкую повестку, влияющую на модели образа жизни, энергосберегающие технологии и низкоуглеродную экономику. Начиная с 1980-х большие технологии культурной политики и урбанистики, экранных культур и социальных сетей становятся заинтересованными «пользователями» академических теорий и экспертизы от гуманитарного (и социального) знания.

Точки встреч больших социальных технологий и академического гуманитарного знания (гуманитарной экспертизы) значительно более многообразны, но общий смысл идущего на наших глазах процесса понятен. Растущие индустриальные и технологические кластеры начала XX века оказались восприимчивы к фундаментальным основам и практическому использованию содержания естественно-научного знания, а в настоящий момент мы являемся свидетелями «изоморфного» процесса на материале наук гуманитарных и социальных. Да, конечно, целый ряд критических идей гуманитарной природы уже был конвертирован в экономические и социальные практики: упомянутая идея «ресурсов общего пользования» Хардина (Аристотеля), самосбывающиеся пророчества Р. Мертона, теория игр фон Неймана, теория когнитивного диссонанса и пр.^[162]

Но окончательная смычка научных идей и открытий с «большими социальными машинами», предполагающая непрерывный цикл воспроизводства и, следовательно, капитализации (гуманитарного)

знания, есть, судя по всему, вопрос ближайших десятилетий. Если эта гипотеза верна, то грядущая капитализация гуманитарного знания меняет полюса возможного кризиса местами (с минуса на плюс). Это знание может оказаться востребованным и актуальным совсем не в том смысле, в каком хотелось бы сторонникам «Идеи Университета». Не в качестве материала и метода производства критики и критического мышления, а в качестве теоретической и материальной основы того, что Мангейм называл идеологией в отличие от утопии^[163]. И действительно, и то и другое требует знания.

Природа и ключевые факторы этой продолжающейся «гуманитарной революции» не являются моим предметом. Тем не менее можно предположить, что массовый спрос на качество среды, диверсификацию образа жизни, эффективную культурную политику, стратегии адаптации мигрантов и т. п. в существующих социально-экономических системах гарантирует высокие риски поглощения гуманитарных смыслов политической и экономической рациональностью. В этом случае статус гуманитарного знания вообще и в Университете в частности по-прежнему останется вторичным и привязанным к «объективным» показателям административного рынка.

Должен сказать, что это одна из самых существенных и содержательных проблем, которую лично мне всегда хотелось «отыграть» на образовательном и научном материале Шанинки. Суть состоит в том, что «прикладные» факультеты и программы Школы могли бы, как мне всегда казалось, выступить в качестве модели больших социальных технологий, которые формируют свой интеллектуальный заказ на использование знаний наших «фундаментальных» факультетов: социологии, права, истории, политических наук и т. д. Так, например, специализации факультета социально-культурного проектирования, такие как «культурная политика» и «урбанистика», безусловно, нуждаются в том или ином типе дисциплинарного знания и, более того, обладают достаточно квалифицированным составом для формулировки объективных требований на соответствующую экспертизу. В случае удачи можно было бы выстроить прогностическую модель конвертации ряда гуманитарных и

социальных наук под задачи и социального исследования, и социально-культурного конструирования.

Эта, как я теперь понимаю, чисто спекулятивная идея оказалась очень сложна в реализации. С одной стороны, лидеры прикладных специализаций не очень склонны опираться на коллективный институциональный ресурс. Для руководителя программы или специализации значительно проще – и в организационном, и в коммуникативном плане – привлекать людей со стороны, сохраняя иерархию внутри программы и не вступая в длительные обсуждения с коллегами на других факультетах. С другой стороны, представители «фундаментального крыла» тоже не очень склонны рассматривать такую задачу как содержательную и представляющую собственно научный интерес. То есть для них тема конвертации знания является достаточно периферийной, если не вообще решенной. Более того, в качестве реакции на эту идею возникали встречные предложения развернуть похожие специализации на базе своих факультетов.

Я не жалуясь на уважаемых коллег, а просто излагаю результаты апробации своей гипотезы. Это, если так можно сказать, вполне позитивный результат, с точки зрения апробации гипотез, которые могут быть подтверждены или не подтверждены по отношению к этой ситуации прогноза. Реакция коллег выявила логику, по которой идет и будет дальше развиваться процесс. Если опираться на эту поисковую микромодель, то «большой» процесс будет идти именно в такой логике: держатели больших технологий будут избегать институциональных партнерств с научными центрами, предпочитая перетягивать отдельных экспертов с нужными квалификациями под отдельные рабочие задачи. И наоборот, научные клубы будут занимать по преимуществу пассивно-критическую позицию, опираясь на внутреннее убеждение «вот спросили бы нас, и вот тогда...».

Должно, очевидно, пройти время, прежде чем институциональный союз обеих сторон окажется действительно востребованным. В Шанинке, кстати,

некоторые сдвиги (хотя и не в таком масштабе, на который я рассчитывал) все-таки начались. Было объявлено о создании специализации по работе с культурным наследием, соучредителями которой стали факультеты истории и социально-культурного проектирования. Работа с исторической и культурной памятью (речь не только о материальном наследии) является, безусловно, системообразующей для современной культурной политики и вполне подходит под «условия эксперимента». Остается отследить шаг ее запуска и первичной социализации. Хотя, как показывает моя управленческая практика, время отработки модели и время ее реализации имеет приблизительное соотношение 1:5. Если учесть, что временной шаг от замысла до запуска программы (запланирован на осень 2022 года) составил ориентировочно 3 года, то с известными допущениями можно представить себе глубину возможного планирования.

В любом случае, однако, риски «развоплощения» гуманитарно-критической составляющей на фоне профессиональных техник, пользующихся спросом на этом рынке, еще предстоит оценить.

Единственное, что здесь можно сказать, это то, что автономия гуманитарного знания и его символический статус никогда не даются со стороны, то есть никак не зависят от доброй (или не очень) воли внешних людей и групп, а являются прямым продолжением его онтологического и исторического статуса и в общественном пространстве, и в самом Университете.

Иначе говоря, если в общественном сознании или его отдельных сегментах, как и на всем протяжении истории Университета, признана безусловная ценность мышления, причем мышления критического, то поиски возможностей его (ре)формы можно обсуждать и реализовывать, хотя и со значимыми ограничениями. Сошлемся на уже неоднократно упоминавшегося историка идей Стива Фуллера: «На фоне медленного, но последовательного демонтажа государства всеобщего благосостояния пора вспомнить, что Университет – одна из первых корпораций, чей стиль „приватизации“ неподвластен модели „частной торговли“, доминирующей в мировой экономической мысли и

угрожающей целостности этой институции»^[164]. Хотелось бы надеяться, что это действительно так.

2.2. Образование. Какое образование?

Все прошлое человечества способствовало созданию этого свода правил <...> вся наша история, история народов, живших до нас, оставила в них отпечаток. Подобно тому как высшие организмы несут в себе отголосок всей биологической эволюции, завершением которой они являются.

Эмиль Дюркгейм

Новый идеал всегда предстает в состоянии естественного антагонизма со старым идеалом, который он стремится заменить, хотя в действительности он лишь продолжение этого идеала. И в этом антагонизме всегда надо опасаться, как бы старый идеал не погиб совсем <...> разрушение подобного рода произошло в эпоху Возрождения в тот момент, когда сложилось гуманистическое образование: почти ничего не осталось от средневекового образования, и очень возможно, что такое полное уничтожение оставило серьезный пробел в нашем <...> образовании.

Эмиль Дюркгейм

Я думаю, что окажусь не единственным сотрудником Университета, кто со вздохом вспоминает периоды приемных кампаний, с их многочисленными, но вполне однообразными вопросами со стороны абитуриентов и их родителей. Воздыхания эти, впрочем, относятся не столько к единообразию вопросов, сколько к решительной невозможности ответить на вопрос в той логике, в какой он задается.

И в самом деле, откуда же я знаю, кем станет ваш ребенок или, что того лучше, на какую фирму (банк,

компанию и т. д.) он пойдет работать? Об этом еще можно было бы порассуждать в профессиональном вузе, особенно если он является ведомственным, но в зоне университетского образования прямой ответ на такого рода вопросы едва ли не противоречит всему замыслу университетского выбора. Да и специализированные вузы, честно говоря, тоже не рецепт для путешествия с предсказуемым исходом. Мало мы знаем писателей с машиностроительной подготовкой или художников, изучавших авиационные двигатели? А уж университеты...

Неудивительно, что ситуации с непредсказуемым исходом травматичны для современного (и не только) человека. Устойчивость к неопределенности – вообще одна из самых востребованных черт (компетенций) в современном мире. Хедхантеры на кандидатов на средние и высшие управленческие должности особо ценят такое качество. Но уже в силу редкости оно у нас с коллегами точно не ожидаем встретить его у каждого первого или даже второго нашего абитуриента и уж тем более у их родителей. А потому приходится отвечать в меру отпущенных нам психологических и коммуникативных дарований.

Во-первых, есть исторический опыт выпускников. Он, конечно, полезен с точки зрения психотерапии, но, придется признаться, совершенно бессмыслен для конкретного разговора, ибо пути индивида неисповедимы. Да, конечно, у нас есть обширный список партнеров, где они предлагают свои практики, и вы можете его посмотреть. Но мы-то с вами понимаем, что есть разница между требованиями стандарта на проведение практик и теми реальными местами, где можно получить необходимые профессиональные навыки и даже (а вот это уже редкость) понять что-то про себя и свое желательное будущее. А есть еще рынок труда, средние зарплаты, перепроизводство или дефицит профессий. И все это не про то – поэтому разговор идет в противофазе. С одной стороны, это попытки снизить риски неопределенности, а с другой, ровно наоборот – оставить нишу (хотя бы минимальную) экспериментального поиска и выбора.

Не исключено, что было бы сразу честнее, да и проще сказать, что для снятия сомнений и снижения неопределенности было бы лучше пойти в другое место, в место качественной подготовки кадров для тех иных организаций, служб и отраслей, где такого рода разговор был бы более уместен. Можно было бы. Но это тоже далеко не всегда правильно. Поскольку в большинстве таких встреч-разговоров, помимо предполагающейся прагматики и перераспределения рисков, от нас ждут консультации по... будущему, которое еще не наступило, но сохраняет шансы на свое наступление.

Это видно. Видно по глазам, повернутым в сторону, пока ты бубнишь список практик, по оживлению в тот момент, когда разговор касается «странных курсов». «А что такое Великие Книги? А что такое *критическое* мышление? А почему надо писать, а не говорить?» Недоверчивое удивление, когда оказывается, что можно сменить выбранную специальность по прошествии первого года. («А что, так тоже можно?» – и опасливый взгляд в сторону родителей.) Ну да, и язык у нас тоже выбирают, и вторую специальность («майнор») тоже можно получить.

Вот в этот момент все и решается. Есть выбор: ты сам конструируешь или тебя ведут? (Ничего, кстати, плохого во втором варианте не вижу. Педагогика – она такая, «agogos» по-гречески означает «ведущий».) Но первый выбор уже есть: ты за подготовкой и обучением либо за образованием пришел/пришла. Ты за высшим образованием (как и всем положено) либо ты в Университет? Ну, вот Университет уже здесь.

И будущее чуть-чуть ближе. Не с точки зрения его предзаданности, а из метода его конструирования. Шаг за шагом, через выбор, его осмысление, отказ и принятие. Это вообще способность *университетской* педагогики – сохранять постоянно открытым пространство вопрошания. А в ответах-решениях важна не столько ценность «истины», сколько ценность авторского суждения.

Этот «усредненный» разговор о нашем бакалавриате, как и упоминание наших абитуриентов, далеко не случаен. Эти

сюжеты и в самом деле становятся ядром образовательной политики Школы, как бы это странно ни звучало. Странность эта в кажущемся противоречии со своей собственной историей.

В самом деле, Школа создавалась именно как магистерский университет относительно немногочисленной командой в восемь-десять человек, разделяющей со старта проекта и общие ценности, и взгляды на свое коллективное будущее. Необходимо было создать свой «стандарт» (магистерского) образования в социальных науках, а равно связанный с этой установкой и «стандарт» атмосферы (коммуникации, дискуссии, норм понимания и пр.). Еще до первого набора на программы в течение двух лет шел семинар, на котором обсуждалось содержание конкретных программ и общие принципы (образ) устройства Школы. Известно, что первоначальное побуждение Теодора было связано с его специализацией – социологией и его друзьями социологами и социальными историками в России: Татьяной Заславской, Виктором Даниловым и др. Но почти одновременно возникает идея программы по политическим наукам, психологии, чуть позже по праву, которые в своих фундаментальных очертаниях определяют экспертный портрет Шанинки до сегодняшнего дня. Диапазон магистратур постепенно расширялся. В 1999 году возникает факультет социокультурного проектирования, тремя годами позже – менеджмент в сфере образования (ЦИОП). Попытка создать факультет социальной работы окончилась неудачей. Магистратура по истории, которую долго планировал Шанин, была запущена в 2013 году.

Привнесенный от Манчестерского университета через систему валидации выпускных дипломов стандарт качества (академический консультант, внешние экзаменаторы, двойная проверка эссе, письменная культура, горизонтальная коммуникация и пр.) резко выделял Шанинку на общероссийском фоне. Я бы сказал, что уже к началу 2000-х проект Теодора был успешно реализован.

В этом, собственно, и состояли опасность и истоки первого кризиса Школы. Я бы выделил, прежде всего, три причины возникших проблем, хотя живая ситуация была, конечно, значительно сложнее. Во-первых, общее соображение, относящееся к устойчивым циклам жизни проекта. Как считал Немирович-Данченко, максимальный срок жизни театральной студии (по аналогии со студией можно рассматривать и проект) – это восемь-десять лет. После этого срока все основные признаки проекта (или студии), заключающиеся в преимущественно неформальных способах решения основных вопросов, договоренностях, «непрописанных регламентах», отсутствии или минимальном наличии властной дистанции и пр. либо должны перетекать в новый проект (новую студию), либо трансформироваться в профессиональную структуру, опирающуюся уже на иную логику действия.

Второе обстоятельство можно, казалось бы, рассматривать исключительно в позитивном залоге. Все основные программы Школы к концу этого первого периода обрели свою собственную устойчивость, известность и авторитет в своих дисциплинарных кругах, позволявшие им существовать автономно, в качестве самодостаточных единиц. Но суть в том (во всяком случае, такова моя субъективная историческая память), что устоявшийся авторитет программ оказался в какой-то момент преобладающим над общим образом Школы и ее «наддисциплинарным» посланием *inibi et obibi*. На месте Школы начала возникать факультетская структура с резко очерченными границами.

У этого процесса есть еще один аспект, негативно влияющий на общую структуру и общий образ. Дело в том, что самодостаточность эта никак не касалась финансово-экономической стороны вопроса. Да и, честно сказать, трудно было бы ожидать хотя бы «эффекта самоокупаемости» от качественных, но очень небольших по масштабу магистерских программ, ориентированных в первую очередь на воспроизводство академической культуры. Другое дело, что академический авторитет при финансовой зависимости

всегда является взрывоопасной смесью, разделяющей бывших коллег по проекту на «творческих личностей», зависящих от произвола «формалистов-администраторов», и тех самых администраторов, от которых зависит инфраструктура образовательного, экономического и информационного процессов и которых раздражают ничего не желающие понять и «витающие в облаках» академики. Это еще одна линия водораздела.

И в этом нет ничего необычного – все успешные институции рано или поздно проходят эту фазу «частей, которые в сумме больше целого» и «целого, которое формирует сумму частей». Но случилось так, что именно в этот момент Теодор покинул пост ректора, а ряд авторитетных деканов и профессоров «капитализировали» свой авторитет и ушли на достаточно серьезные позиции в другие институции. Иными словами, одновременно с организационным переходом случился и поколенческий кризис – из Школы (или с командных постов) ушли сразу несколько человек, которые были носителями образа и замысла Школы в целом.

История, если можно так сказать, повернулась вспять: на место «просвещенного абсолютизма» Теодора пришел «ранний феодализм» факультетов и программ. При этом попытки предложить временные стяжки факультетов в одно целое Школы оказались не более, чем паллиативом. Ни «вводный период» (introduction week), ни обмен курсами между факультетами, ни общешкольные курсы (за кредиты, между прочим), ни перемешивание студентов в группах английского языка так этой «проблемы общего» и не решили. Не решали этой задачи и общешкольные конференции, работавшие скорее на создание внешнего образа школы, чем на ее внутреннее единство.

Именно поэтому я считаю проект бакалавриата Шанинки не только структурообразующим, но и запоздавшим (замысел появился в 2012 году, а фаза реализации двумя годами позже). При этом принципиально, что формат Liberal Arts является сегодня определяющим. Сама идея «свободных искусств»,

которой наследует Liberal Arts в современном мире, обращается к общим основаниям целого (Университета) и к общим принципам, на которых это целое построено.

Не буду, конечно, отрицать, что свою роль сыграли и вполне прагматические соображения. Так, понятно, что бакалавриат в экономическом смысле означает более «длинные деньги» по сравнению с двухгодичной и тем более одногодичной магистратурой^[165] – это добавляет устойчивости на более длительных отрезках времени. Кроме того, бакалавриат позволяет увеличить нагрузку нашим штатным преподавателям (тем, кто в этом заинтересован) – тридцать или даже шестьдесят академических часов в год могут быть увеличены кратно, с соответствующей оплатой и статусом. Но это скорее система аргументов, которая была предназначена финансовому блоку.

Главное все-таки в другом. Логика колледжа Liberal Arts реализует несколько важных постулатов. Последняя его версия^[166] решительно противостояла сложившейся ранее факультетской структуре магистратуры. Это не значит, что бакалавры не слушают курсов о социологии или истории, но области их специализации (мейджоры) имеют намеренно междисциплинарный характер и требуют сочетания областей экспертизы, в которых Шанинка чувствует себя наиболее уверенно. Первый год – общий для всех, что подчеркивает единство оснований, на которых строятся множественные индивидуальные траектории. Принципиальна система выборов – эти «развилки» – фирменный знак программы: от возможности сменить область специализации в конце первого года до выбора элективных курсов (которые занимают до 50 % объема программы) и иностранных языков для изучения. И самое, наверное, главное – это воспроизводство атмосферы и среды, являющейся общей для всей Школы и берущей начало с момента ее основания. Все это вместе и создает (мы так надеемся) ощущение целого – вне зависимости от специализации и конкретных выборов. Это, если можно так сказать, доморощенная версия

«универсализации знания», то есть Университета в прямом смысле этого слова.

Собственно, в этой точке и начинается сколько-нибудь серьезный разговор о единицах, технологиях и дидактике университетского образования. Как и всякое сложное цивилизационное явление, Университет несет на себе следы и отпечатки предыдущей истории – не как отдельная институция, а как родовое понятие. Этот филогенез и/или онтогенез (оба термина в данном случае правомочны) позволяет реконструировать наиболее устойчивые черты предыдущей истории и понять их присутствие и сосуществование на синхронном современном срезе. На уровне здравого смысла понятно, что недавнее смотрится более выпукло и заметно для внешнего, по крайней мере, взгляда. Но это отнюдь не значит, что «кольца» предыдущих университетских эпох окончательно ушли в историю. Именно потому, кстати говоря, обсуждения исследовательского и предпринимательского университетов второй половины XX века – начала XXI выглядят как само собой разумеющиеся в нынешней ситуации. Это последнее «кольцо» общей университетской истории. Но никто пока не задал и не ответил на вопрос, а является ли оно одновременно и наиболее актуальным? Не с точки зрения «возможного потребителя» (сурового и непреклонного) или потребностей государства (в лице представляющих его социальных групп), а исходя из внутренней логики самого института, изначально скептически настроенного к своему социальному окружению.

История понятий и институтов способна сохранять смыслы и интерпретации, относящиеся к самым различным эпохам и социальным контекстам, не только различающиеся, но зачастую и противоречащие друг другу. Но, видимо, в этом и состоит смысл рефлексии исторического опыта – не просто вспоминание исторического факта или события, но постановка его «встык» с другими контекстами, несовпадающими с условиями его рождения или предыдущего существования.

В этом смысле история Университета – это «ящик, в котором хранится все», в том числе и не задействованные, отстраненные за ненужностью форматы действия, которые в иное время и в иных обстоятельствах могут продемонстрировать свою эффективность, как, например, это случилось с диспутом, одно время ушедшим с

университетской сцены, но неожиданно возникшим вновь в XXI веке, хотя и в новой форме, как эффективный метод тренировки и логики, и аргументации, и риторики^[167]. А потому приходится крайне осторожно подходить к, казалось бы, привычным и даже тривиальным элементам образовательного и исследовательского процесса. Поскольку нередко случаи, когда их свободное применение вскрывает такую глубину исторической инерции, которая превращает использование той или иной организованности в нечто, прямо противоположное желаемому. Уильям Кларк, например, описывает ситуацию, когда на экзамене в Виттенбергском университете в 1639 году кандидат, не обладавший никакими знаниями, совершенно легально и официально получил искомый статус, оплатив требуемый взнос^[168].

Впрочем, в истории этого института, который «хранит в себе все», есть и безусловные императивы, без которых Университет (по крайней мере, Университет Нового времени) не может полноценно существовать. К их числу, в частности, относится совместное производство и распределение знания. «Преподаватель, во-первых, рассказывает о поиске знаний, описывая процесс их приобретения, – комментирует Б. Ридингс, установку Фихте, декана философского факультета в Берлине, – а во-вторых, осуществляет этот процесс, заставляет знание работать. Поэтому преподаются не факты, а критика (знания. – С. З.) – формальное искусство умственных сил, практика суждения»^[169]. Тут нелишне напомнить, что наиболее глубокие и затяжные периоды университетских кризисов случались в моменты расхождения науки (а впоследствии и всего цикла исследований) и образования. Так, кризис XVI–XVII веков, например, совпадает с возникновением Академии сначала во Франции и Англии, а затем и в Германии. Институт Академии компенсировал дефицит научной деятельности, но «отлучил» обучение от нового знания. Только появление модернизированных Университетов в Галле и особенно в Гёттингене, а также «шотландское Просвещение» (конец XVII–XVIII век) внесли перелом в эту ситуацию.

Эта «практика суждения», остранинное и сознательное отношение к знанию обретает свою устойчивую и последовательную форму как усовершенствованная модель предшествующей эволюции. Классический курс образования, при всей разнице его региональных и дисциплинарных проявлений, проходит, так сказать, в логике

онтогенеза университета как исторического института. За пятишестилетний цикл, включающий и бакалавриат, и магистратуру, там присутствуют, зачастую в той же хронологической (но не обязательно) последовательности, вполне узнаваемые этапы:

1. Предъявление «готового» знания и комментариев к нему, связанный с пониманием и освоением, – ранний средневековый университет и «Суммы» Фомы Аквинского.

2. Углубленный анализ знания с различными его интерпретациями, альтернативными способами осмысления и предъявления – раскол канона, номинализм и реализм, «война книг», риторические практики диспута как производство «отношения к знанию» (XIII–XV века).

3. «Век Академии», совпавший с кризисом Университета (XVI–XVII века), оставил свой след в виде привычных нам стажировок и практик в научных лабораториях и центрах (лабораторные эксперименты).

4. Модернизация и, далее, становление классического Университета (прежде всего, в Германии XVIII–XIX веков) завершает переход от «работы со знанием» к технологиям исследования в его современном понимании.

5. Исследовательский Университет XX века сформировал модель интеграции университетской науки, «вплетенной» в горизонтальные и вертикальные связи со сферой бизнеса и государственных структур (последнее, впрочем, имело место и в значительно более ранний период), что конвертировалось в образовательные блоки, связанные с управлением знанием, проектированием и программированием.

В принципе, Университет – этот «ящик, в котором все» – предлагает/может предложить и более дробные, а также «невостребованные» блоки и «кристаллы содержания» образования. Скажем, «английская ветка» предлагает версию производства социального капитала (воспроизводства элит), образа жизни и воспитания социальных компетенций. Французская версия формирует модель (блок) профессиональной подготовки в ее синтезе с внеуниверситетской Академией. Российская традиция, как отмечалось выше, «сняла схему» Х. Вольфа и ориентирована, в значительной степени, не на университетскую, а на профессиональную подготовку. Тем не менее ряд кейсов (Физтех, Новосибирский университет) дают

очень интересный пример естественно-научного образования, вплоть до построения целостной картины мира и социальных идеалов.

Такой категорический императив производства знания, отношения к знанию, использования и управления знанием в системе отношений внутри Университета является исторически непреходящим признаком этого института. Различные способы обращения со знанием образуют вполне самостоятельный образовательный (эпистемический) слой любой образовательной программы, вне зависимости от ее дисциплинарной или видовой принадлежности – от блока курсов по освоению родного и иностранных языков до применения современных технологий анализа данных, как в гуманитарных, так и в естественных специализациях (например, digital humanities, курс управления проектами или, в более традиционном ключе, поиск и критика источников и т. д.). Это отложившийся в университетской культуре слой норм, регулирующий – вместе или по отдельности – весь спектр отношений к знанию во всем многообразии его проявлений.

Но дело, конечно, не только в генетически обусловленной структуре образовательных программ, несущей в себе специфичный именно для университетской практики код. Цикл обращения знания предполагает также определенный тип социального взаимодействия и коммуникации, наиболее приспособленный к производству, распространению, критике и в конечном счете разрушению знания. В простейшей коммуникативной паре «профессор – студент» роли жестко не детерминированы (это вопрос конкретных педагогических техник), но желательная принадлежность студента к стороне критики и разрушения предполагается^[170]. Культура авторитета, как мы помним, обязательно предполагает и культуру бунта (Пьер Нора). В этой точке и фокусируется рациональная этика академических прав и права на высказывания. Можно предположить, что «студент-разрушитель» выполняет за счет механизма поколенческих смен функцию, которую Т. Кун отводил научным революциям, подрывающим «нормальную науку» и «существующие традиции научной практики». Разница – и существенная – лишь в том, что скачок, который Т. Кун называет «революцией», образовательная машина Университета осуществляет постоянно и на длительных временных интервалах.

Производство и критика знаний есть, таким образом, базовый процесс образования, в рамках которого знание постоянно проходит

фазы предъявления, оформления и творческого разрушения. Этот цикл недвусмысленно отсылает нас к совершенно неожиданному контексту, связанному с концепцией «творческого разрушения» Й. Шумпетера. «Университеты уникальны – они производят новое знание (через исследование), а затем <...> распределяют его (через образование). В первой фазе (университет. – С. 3.) порождает новые формы социальных преимуществ и привилегий, а во второй их отменяет. *Творческое разрушение* (курсив мой. – С. 3.) социального капитала дает университетам право называться первыми *предпринимательскими организациями*»^[171].

Меня, к слову сказать, в последнее время не то чтобы раздражал, но настораживал широко распространившийся термин «предпринимательский университет». В самом деле, если иметь в виду идею Шумпетера с его «творческим разрушением» как стартом для создания новых продуктов и технологий, вплоть до создания новых видов деятельности, то «предпринимательский университет» существует уже давно.

В центре предпринимательского подхода, если сформулировать это предельно кратко, лежит установка на коммерциализацию своего ноу-хау. Иными словами, тот или иной тип технологии, на которую опирается базовый рабочий процесс «предприятия», становится источником его преимуществ (речь, как правило, идет об экономической выгоде, но, в принципе, может представлять собой и иной тип капитала: символического, культурного, социального и т. д.).

Не могу сказать, что такое понимание в чем-то отличается от системы требований, которые мы предъявляем к своему «предприятию», Университету. Если говорить о «технологической» конкретике, то дело даже не в исторической традиции создания-разрушения знания, что вообще является общеродовым признаком классического Университета. В своей же собственной практике таковым ноу-хау мы считаем постоянное воспроизводство ситуации выбора, которое лежит в основе нашего представления о личном развитии студентов.

В первую очередь, это относится к бакалавриату программы Liberal Arts, на всем протяжении которой

сконструированы развилки, предполагающие рациональные суждения по поводу собственной образовательной траектории. Это элективные курсы, языки, возможность сменить специализацию в конце первого года, варианты практик и т. д. Хотя и в несколько меньших масштабах, но то же самое можно сказать и о всех других программах Школы, независимо от уровня.

Вопрос – является ли это «технологией» (ноу-хау, построенным на материале собственного учебного процесса), применение которой приносит и Школе, и конкретным «пользователям» дополнительные преимущества в виде культурного, социального, да и экономического капитала? Мне кажется, что ответ на обе части вопроса положительный и, следовательно, находится в соответствии с базовым понятием Шумпетера.

Другое дело, что эти «товары», технологии и концепции по определению Университета не принадлежат тому рынку (частному благу), о котором писал Шумпетер. Но сам механизм творческого разрушения, воспроизводства и развития вполне соответствует классическому описанию. И опять же вопрос: в какой мере этот механизм следует тогда относить к экономической, а не, скажем, историко-культурной теории?

Вместе с тем сама идея предпринимательского университета выдвигается сегодня как альтернатива университету традиционному. Так, в частности, Йохан Виссема, автор книги о «третьем поколении» университетов, формулирует тезис о третьей цели (т. е. о коммерциализации ноу-хау, наряду с образованием и исследованием), описывая плотное взаимодействие между современными университетами и коммерческими компаниями («получить Нобелевскую премию сегодня невозможно без подобной кооперации», – пишет он)^[172]. И вполне логичным тогда выглядит вывод, что ролью этого университета в обществе является «создание того, что имеет экономическую ценность»^[173].

Я даже не буду указывать на то обстоятельство, что это предпринимательство ограничивает себя исключительно созданием технологических кластеров, оставляя за рамками внимания весь остальной спектр научного поиска. Хочу только обратить внимание на то, что в этом подходе полностью смазывается граница, отличающая благо общее от блага частного. И, следовательно, основополагающий признак Университета как института культуры перестает существовать [\[174\]](#). Но зачем тогда называть этот новый институциональный формат «поколением», которое по определению должно наследовать базовый генетический код своих предков? Термин «трансмутация» был бы здесь более уместен. Тем более что ряд приводимых автором примеров относится к периферии (если не экономической, то символической) деятельности конкретных университетов.

Впрочем, это уже совсем другая история. А наша история обращает нас к единицам и форматам образования, которые соответствуют общей рамке университетской конструкции.

Некоторые из них мы попробуем охарактеризовать.

К вопросу о содержании образования

Ключевой вопрос-проблема образовательной практики последних десятилетий, вокруг которого и строится значительная часть публичных и профессиональных дискуссий, – это вопрос о содержании образования. В собственно университетском образовании – его содержание, то есть формирование мышления, отличается от усвоения учебного материала, то есть дисциплинарного знания. Иначе обстоит дело там, где речь идет исключительно о профессиональной подготовке. Для инженера механика, например, это устройство машин, принципы сборки основных узлов и оборудования, вместе с элементами теории и прогнозов, позволяющих предвидеть основные тренды в своем профессиональном сегменте. Это есть одновременно и материал, и содержание процесса подготовки. Ситуация меняется, если основным предметом становятся не электромеханика, например, а инженерное проектирование, поскольку любое проектирование является эпистемическим искусством.

Если не смешивать содержание образования с учебным материалом, то можно назвать три основные концепции, которые конкурируют друг с другом в этой дискуссии и, соответственно, определяют ключевые моменты дидактики, педагогики и исследовательской активности. Следует заметить, что все три версии так или иначе вращаются вокруг обращения со знанием – его пониманием, использованием и распространением (распоряжением).

Первая и, наверное, самая привычная для советско-российской системы высшего образования последних 100–150 лет – это чисто дисциплинарная парадигма, когда и в самом деле предмет, содержание и учебный материал являются во многом синонимами. Современный российский университет наследовал советской системе, которая, в свою очередь, имеет более глубокий генезис. Созданный в России Ломоносовым, учившимся в Марбурге у Вольфа, он в значительной степени сохранил свою природу и в XIX столетии, оказавшись лишь в незначительной степени затронутым гумбольдтовскими реформами. Переход к массовому профессиональному высшему образованию XX века только усилил эти черты. И в этом смысле русский университет, конечно, унаследовал немецкую традицию, но вовсе не ту, которая

впоследствии, в середине XX века, дала начало современному американскому исследовательскому университету^[175].

Эта схема выглядит совершенно уместной в той мере, в какой и сейчас, и в ближайшем будущем существуют и будут существовать востребованные профессии, значительная часть которых строится на традиции и профессиональных навыках и для которых, что важно, преемственность и безопасность (снижение профессиональных рисков) играют существенную роль. Так, скажем, медицина и архитектура явным образом попадают в группу дисциплин, где устоявшиеся нормы деятельности формируют подавляющую часть профессиональной подготовки. В рамках университетской конструкции эти направления остаются в статусе профессиональных школ, но не могут играть роль синтезирующего (мета)начала.

Хотя, конечно, в этой «точке профессионализма» тоже не все так однозначно, по крайней мере в исторической ретроспективе. В Университете всегда существовали и «старшие» факультеты (права, медицины, богословия), и соответствующие профессиональные сообщества. Кроме того, последние десятилетия, привнесшие в образование контекстную (в широком смысле – проектную) составляющую, способны добавить к «цеховому ремеслу» проекции, формирующие внешнее отношение к названным предметам. Так скажем, для архитектуры это может быть объемлющая рамка урбанистики, ориентирующая профессиональное мастерство/ремесло и на ряд межпредметных контактов (с социологией, демографией, историей, рынком труда, антропологией и пр.), а равно на рефлексию собственных профессиональных оснований. Для медицины такую же рефлексивно-критическую функцию могут исполнять объемлющие пространства биоэтики, экологии, глобальных миграционных процессов и т. д.

В целом знаниевая парадигма, освященная авторитетом Яна Амоса Коменского и Христиана Вольфа, с точки зрения содержания образования продолжает сохранять свою популярность (исторического кольца), но за счет диверсификации и эпистемического поля знаний, и видов включенной деятельности оказывается значительно богаче по способам своего применения, нежели в своем традиционном облике.

Второй тип университетского содержания образования, самый, наверное, популярный в социальных элитах последних 200–250 лет,

напрямую связан с «воспитанием ума» и, добавим, в ряде своих версий с образом жизни. При не меньшей традиционности, по сравнению со знаниево-дисциплинарной парадигмой, пик его расцвета в Новое время связан, прежде всего, с практикой Оксбриджа (не исключительно, конечно же, но в качестве наиболее известного примера) и так называемыми «бесполезными» предметами (в нашем примере: классические языки в Оксфорде и «ньютоновская математика» в Кембридже). В не меньшей, наверное, степени такое же воспитание ума и «готовность освоить и занять любую позицию» (Дж. Г. Ньюмен) характерно и для Гумбольдтовского проекта, в рамках которого «высвобождающее» исследование и наука призваны произвести такое же воздействие на формирование интеллектуальных и социально-эмоциональных способностей образующегося. Важным добавлением в обоих случаях будут, безусловно, представления об «идеальном» характере выпускника Университета – образ «джентльмена» Дж. Ньюмена и романтического поэта-бюрократа Гумбольдта/Шлейермахера/Шеллинга.

Добавлю, поскольку речь идет из дня сегодняшнего, что непременно элементом этих «антропоидеалов» является выносимый из стен Университета «жизненный запас» социального капитала («слабых» и «сильных» социальных связей), уровень которого в значительной степени определяет культурные нормы и образ жизни выпускника.

За иллюстрацией можно еще раз обратиться к опыту Реформации. Но теперь уже не в контексте употребления готового знания, а с точки зрения «воспитания ума и образа жизни», то есть социальных компетенций на основе использования знания.

Наряду с уже упомянутой ориентацией иезуитского колледжа на риторику, существовала (в основном в протестантских университетах) и установка на философию (диалектику – в терминологии факультета искусств). Это одно из самых существенных различий в истории европейской мысли, которое обозначают многие историки и культур-философы. С точки зрения интересующего нас содержания образования эта двойственность указывает на две разных группы социальных компетенций и ориентиров, одна из которых (риторика) «воплощала собой идею социального успеха»^[176], а другая (диалектика) – самостоятельный поиск истины. Иными словами, когда на единую для

всех университетов традицию освоения тривиума (грамматика, риторика, диалектика) наложилась церковный и политический раскол Западной Европы XVI века, то общее наследие было использовано для формирования разных «типов ума», разных социальных идеалов и в конечном счете разных групп социальных компетенций. Заметим, к слову, что английская версия Университета, то есть Оксфорд и Кембридж, несмотря на свою связь с англиканской церковью, оказалась значительно ближе к иезуитской версии «социальной власти» и воспроизводства элит. После упразднения Ордена в 1773 году Оксбридж становится главным центром воспроизводства привилегированных социальных компетенций как ядра содержания образования, что и было зафиксировано в «Идее Университета» Дж. Ньюмена в середине XIX века.

Наша команда тоже, хотя поначалу и не вполне осознанно, оказалась отчасти связана с этой традицией. Обязательный выбор вторых языков – а мы предлагаем довольно широкий их спектр – вряд ли копирует практику классического образования (немецкий или итальянский – живые языки; их выбор может быть прагматически обоснован). Но нашей целью была не только лингвистическая оснащенность (что само по себе тоже полезно), но и в принципе «воспитание ума и характера».

При достаточно высоком спросе на программы мы могли себе позволить некоторый дополнительный «ценз». В силу того, что входной уровень наших абитуриентов достаточно разнообразен и зависит от условий их доуниверситетского пребывания, мы рассматриваем наш первый год обучения как отчасти испытательный срок, на протяжении которого все находятся в равных условиях, не испытывая воздействия географического и социального неравенства. В этом отношении практика освоения новых языков практически незаменима. Здесь важны не столько природные таланты или предварительный уровень общей подготовки (это, конечно, есть, но мы стараемся это учитывать), сколько систематичность, последовательность и, позволю себе это слово, некоторая внутренняя харизма. Такие «социальные компетенции» являются и результатом процесса освоения

новых дисциплин, и пробой сил в течение первого года (да и после него).

Другое дело, если относиться к этому критерию серьезно (а мы к этому стремимся), то из этого следуют и серьезные организационные выводы. Так, скажем, после первого года значительное число наших студентов (бывает и до 25 %) не справляются с программой и уходят либо остаются для повторного прохождения курса. И более половины из них вынуждены это делать по причинам второго языка.

Что, естественно, вызывает целый ряд напряжений психологического, экономического и юридического характера. Это действительно проблема, но пока мы справляемся.

Третий тип содержания университетского образования, набирающий популярность в последние десятилетия, связан, если можно использовать такую метафору, с «навигационной» или «пространственной» грамотностью. Речь в этом случае идет не столько о знаниях (хотя они, конечно, присутствуют в процессе) и не столько о компетенциях (хотя они тоже есть, но особого рода), но о некоей пространственной ориентации/способности. Студент здесь, я бы сказал, «сам себе навигатор», способный в короткое время находить и осваивать необходимые *ad hoc* знания, навыки и компетенции, необходимые социально-культурные контексты и пр.

Такой образовательный фокус тоже представляет собой вполне исторический феномен. Этот подход по-новому возрождает средневековую схоластику, постулировавшую тесную связь слова и вещи (явления). «Отсюда форма энциклопедического проекта, появившегося в конце XVI или в первые годы XVII века, – утверждает Мишель Фуко, – <...> воссоздавать посредством сцепления слов и их размещения в пространстве сам порядок мира. <...> [Это] пространство, соединяющее свойства и Энциклопедии, и Библиотеки, где письменные тексты могли бы разместиться согласно фигурам соседства, родства, аналогии и подчинения, предписанным самим миром»^[177].

Наиболее близкой по времени аналогией, как кажется, здесь может служить концепт Дж. Дьюи, с его прагматическим образованием, направленным на решение конкретных проблем, а также основанным

на представлении, что характер проблемы определяет стратегию образовательного действия. Необходимым качеством образующегося в этом случае является свободная поисковая ориентация по различным разделам и горизонтам пакетов знания (своего рода встроенный энциклопедический каталог) в зависимости от конкретной потребности/проблемы. «Прагматизм нацелен на решение проблем <... > истина для Дьюи, как и надо ожидать от прагматика, не основывается на точном соответствии внешнему миру объектов или вечным идеалам, а была результатом успешного решения определенной проблемы»^[178].

По сути, помимо способности ориентироваться в пространстве разнородного и не иерархического знания (мета позиции), такое понимание истины предполагает индивидуальные стратегии образования и развития. Тезис периода Реформации «истина есть, и она объективна, но у каждого свой путь ее постижения» вполне может считаться одним из источников этого подхода. А «американский индивидуализм» Дьюи – как самая выпуклая его черта – стал достойным продолжателем «протестантской этики Университета» на протяжении почти всего XX века.

«Пространственную ориентацию» этого типа содержания продолжил в 1970–1980-х годах Ю. Хабермас, предложив свое понимание этого подхода как «коммуникативной рациональности». То есть истинное знание вырабатывается как консенсус (коммуникация) множества субъектов рационального суждения, представляющих различные «частичные знания». А ориентация (как коммуникативная, так и рефлексивная) на этой «топографической карте» и есть базовая способность и ядро содержания образования.

Универсальная природа современного Университета позволяет комбинировать все эти подходы в своей образовательной практике. Речь даже не о подходах (при всей их ситуативной важности) и не в их преобладании в определенный период исторического времени. В конечном счете каждая образовательная программа и даже отдельный курс может комбинировать различные типы содержания. Это и не удивительно, поскольку современный Университет работает не только с универсализацией различных видов знаний, но и с универсализацией различных образовательных стратегий. Другое дело, что такое интегративное целое требует особой рефлексивно различающей позиции не только от учащего (профессора, руководителя программы),

но и от учащегося (студента). Эпистемическая квалификация (способность работать с разными типами знаний и с разными целями) становится одним из базовых условий эффективного присутствия в современном образовательном пространстве. Речь, таким образом, идет о сохранении и воспроизводстве идеального пространства – «ловушки критического мышления»^[179], обеспечивающей сохранность Университета как института. Под «ловушкой критического мышления» я имею в виду воссоздание исторически зафиксированных условий: социальных, культурных, интеллектуальных и иных, в которых такое мышление присутствовало.

В каждой из перечисленных версий содержания могут использоваться свои специфические механизмы (дидактика, программы, инфраструктуры, учебный материал и пр.). Так, для «знаниевой парадигмы» приоритетными будут исследовательские задачи по систематизации, рационализации и сравнению различных групп материала. Либеральные (свободные) искусства ориентированы на освоение метода и, соответственно, рефлексивную трансформацию и комбинирование различных типов материала. «Пространственная или энциклопедическая способность» опирается на «картирование» пространств и выстраивание коммуникации с акцентом на зоны с высоким уровнем неопределенности. Но сверхзадача по инициации мышления и личностного развития остается неизменной.

Мне представляется, что образовательное пространство небольшой Шанинки в целом соответствует масштабу этой дискуссии. Все представленные в ней типы так или иначе находят применение в нашей учебной практике. Что, может быть, еще более важно, они соприсутствуют в рамках единых программ и даже отдельных курсов, отражая принцип «универсализации» не только отдельных знаниевых дисциплин, но и способов работы (содержания) со знанием.

В наиболее отчетливой своей форме типы содержания можно продемонстрировать на выборочных примерах.

Знание-авторитет; дисциплинарное знание

Наш сквозной курс «Великие книги» предлагает всем студентам вне зависимости от специализации прочтение и комментирование трех классических работ в семестр, посвященных той или иной дисциплине: истории,

философии, экономике, социологии и т. д. С учетом четырехлетнего обучения можно «закрыть» до семи дисциплинарных областей, конкретный состав которых может быть индивидуальным для каждого студента.

И уж поскольку в этом курсе мы имеем дело с «авторитетами», то появляется возможность реконструкции некоторых схоластических и риторических техник. Если исходить из посылки, что комментирование – одно из самых почтенных университетских искусств (скажем, «Суммы» Фомы), то и соответствующие техники могут стать органичной частью аудиторной и семинарской работы.

«Воспитание ума»

Этот тип содержания, наиболее близко перекликающийся с философией Ньюмена и свободными искусствами, но, безусловно, имеющий отношение и к классике Гумбольдтовского проекта, наверное, наиболее распространен в масштабе Школы. В конечном счете освоение любого учебного материала может иметь такую «умственную» проекцию – вопрос только в педагогических техниках, позволяющих ее выделить и зафиксировать как результат.

Тем не менее можно выбрать наиболее простой пример – скажем, курс «математика для гуманитариев». Его назначение не столько привить чисто математические навыки или повысить математическую грамотность, сколько проверить и по возможности отшлифовать способности систематизации, упорядочивания и даже (если получится) системного мышления.

«Энциклопедическая грамотность»; пространственная ориентация

Работа с «пакетами знаний» под конкретную проблему, способность знаниевой навигации наиболее отчетливо проявляется на курсах и программах по проектированию. При том что сам проект не знаниевая единица, а своего рода мыслительная конструкция, выдвигающая требования как к определенным видам знаний, так и к набору компетенций. В широком смысле можно, наверное, утверждать, что проект

являет собой эпистемическую схему с пустыми местами (матрицу) под знаниевый и компетентностный материал.

Курсы по управлению проектами состоят, как правило, из двух (как минимум) слоев. В верхнем разворачивается план действий в соответствии с логикой самого проектирования (анализ, цели, задачи, время и т. д.), в нижнем появляются ресурсы (в том числе знания и квалификации/компетенции), которые необходимо обнаружить и встроить в соответствии с проектными требованиями.

Проект, впрочем, сам по себе навигационный инструмент, предполагающий предварительную готовность к его использованию.

Все подходы, во всем многообразии их дидактических и педагогических реализаций, едины в одном: эффективность и качество любой образовательной единицы (программы, курса, семинара) может оцениваться исходя из ее способности стать «ловушкой для мышления». Будь это анализ и систематизация, комбинирование различных типов материала (знаний), модерация коммуникативных ситуаций – все они должны быть рассмотрены как ситуации, необходимые, но не всегда достаточные, в которых возможны запуск и инициация критического мышления. Это, безусловно, не единственный критерий качества университетского образования, но без него все остальные могут утратить свое значение.

Вопрос содержания, безусловно, не сводим к технократическим обстоятельствам. Это всегда плюс к тому импровизация в рамках конкретной образовательной программы и даже курса на основе живой коммуникативной инициативы. В конечном счете образование – это всегда игра с не всегда предсказуемым исходом (но точно не с нулевой суммой). Образование происходит вне зависимости от того, осознаем мы это или нет, и все мы на этом поле Homo ludens, а потому хотелось бы завершить двумя цитатами совсем иного стиля, но отнюдь не отменяющими базовый тезис об Университете как «машине мышления». Ровно наоборот: они и про мышление, и про содержание университетского образования.

Первая цитата из речи американского политолога Марка Лиллы, обращенной к первокурсникам колледжа Колумбийского университета в конце их первого года обучения: «Вы должны излучать уверенность

(в своих целях. – С. 3.), и вы должны продемонстрировать, что у вас есть четкий план их достижения. Все это фигня, вы это знаете, я это знаю. <...> На самом деле у вас есть вопросы, а не жизненные планы и презентации в Power Point. Мои студенты убедили меня, что их гораздо меньше интересует получение желаемого, чем просто выяснение того, *чего именно стоит желать* (курсив мой. – С. 3.)»^[180].

И вторая. В начале XX века профессор философии морали Оксфорда Джон А. Смит разобрался с тем, чем он занимался со своими студентами. «Джентльмены, – заявил он, – ничто из того, чему вы здесь научитесь, не принесет вам ни малейшей пользы <...> за исключением одной вещи: если вы будете прилежно и с умом работать, вы сможете понимать, когда человек предлагает вам тухлятину, а это, по моему мнению, есть главная, если не единственная цель образования»^[181].

Что сказать? Эта цель, на какой бы тип содержания она ни опиралась, не имеет ограничения срока годности.

Образовательные программы

Зачем делаются новые программы? Какой, собственно, смысл, если говорить более широко, лежит за образовательными учебными планами. (Мы оставляем за скобками ссылку на ФГОС, как не имеющую отношения к теме, которая здесь обсуждается.) Что это – гонка за временем (всегда вторым номером), отражение запроса от бизнеса, государства или иного заказчика? Или прилагательное «новая» действительно относится к программе – как сущности, порождающей новый феномен, или новую ассоциативную связь, или еще что-то существенное для университетского контекста? Или в основе лежит харизма конкретных людей? Что, впрочем, не означает обязательного отсутствия «заказа» – главное, чтобы он не оказывался единственным мотивом действия (заказ – это хорошая *дополнительная* мотивация).

В чем может быть особое качество Университета, точнее, его образовательных программ, что позволяет ему быть со временем и вне времени одновременно? Что позволяет его учебным курсам быть валентными социальному контенту, не являясь в то же время прямым сервисом по отношению к государству, или рынку, или любому другому агенту?

Исторически, в отличие от науки (о чем шла речь выше), образование – это то, что связывает Университет с актуальной социальной повесткой. Не так, как обучение или воспитание в их чистом виде, но тем не менее эта связь, безусловно, существует.

Критическое остранение как способ связи это, безусловно, тоже отношение – хоть и особого рода. Точно так же как университетская Утопия формирует критический взгляд на социум в целом, так и отдельная программа несет в своем замысле обязательный элемент критического скепсиса по отношению к своему предмету. Программа, по сути, является микромоделью Университета, она ему, если можно так выразиться, изоморфна – и в плане «объективной» идеальной картины (желательного состояния) своего предмета, и в плане его критического осмысления. При этом сложносоставная программа, рассчитанная на четыре-шесть лет, может использовать вариативные подходы к содержанию образования, используя весь диапазон инструментов запуска коллективного мышления. В этом она

диаметрально противоположна тренингу или любой другой, в том числе и длительной, специализированной подготовке, которая может быть весьма эффективна в иных учебных обстоятельствах.

Собственно, исходя из этой базовой установки, и формируется (в идеальном, конечно, случае) матрица образования как комбинация «ловушек для мысли» и интеллектуальной работы.

Начиная с момента, когда становящийся средневековый Университет заложил институциональные условия для превращения «случайных» актов мышления в ремесло, можно говорить о возникновении особых единиц обучения, которым присуща особая нормативность и повторяемость «неслучайного мышления» и развитие которых можно отслеживать по настоящее время. Возникновение культурных норм и воспроизводимых технологий мышления и заложило, по сути, основы образовательной дидактики, с наследием которой Университет имеет дело на протяжении своей истории. Но начиная с XVI–XVII веков, основная (макро) единица, описывающая индивидуальную траекторию студента от входа до выпуска, называется программой. Дело, очевидно, не только в технологиях (нормах), которые собирают на себе различные логики, оперативные категории, группы понятий, предметы и т. д., но и в социальной конфигурации сообществ, внутри которых в принципе возможна жизнь критического мышления. Не каждая социальная/групповая конструкция чревата мышлением. Что, в свою очередь, применительно к нашим задачам, ставит конкретные вопросы об организации образовательного процесса и о корпоративной культуре.

Университетская образовательная программа Нового времени связана так или иначе с немецкой идеей *Bildung*, соединяющей в единый комплекс мышления образование и исследование. Собственно, на этом и построено «творческое разрушение», предполагающее как трансляцию «готового» знания (учение, образование), так и его критическое осмысление и трансформацию (аналитика, исследование) [182]. При этом сама технология перехода от «объективной» истины готового знания к его критическому осмыслению (и, следовательно, производству нового) имеет своим происхождением не столько гумбольдтовский классический Университет, сколько вполне конкретный, на мой субъективный взгляд, период, связанный с

переходом от средневековой схоластики к современной практике познания.

Комментируя вышедший в XV веке труд Николая Кузанского «Об ученом незнании», Э. Кассирер пишет: «Он ставит в основание и в центр всякой действительно творческой активности конкретного субъекта <...> [и утверждает, что] всякое действительное и истинное познание имеет своей целью не просто отражение действительности, но всегда представляет определенную направленность духовного деяния»^[183]. Такое «духовное деяние» располагается в пространстве между опытной эмпирикой (тем, что нам доступно в «готовом» знании, в том числе и теоретическом, но переданном, как уже «готовое») и «знанием-предположением» (гипотезой или критикой в широком смысле). «В понятии „предположения“ (conjectura), – продолжает Кассирер, – мысль о вечной „инакости“ идеи по отношению к явлению непосредственно сливается воедино с мыслью о причастности явления идее»^[184]. Иными словами, никакая цепочка выводов, основанная на опыте (как своем, так и чужом), «не способна привести нас к [этой идее], «запредельному» началу»^[185]. И, с другой стороны, никакое предположение (conjecture) не является абсолютным и всегда требует радикальной проверки.

Эта новая нормативность исследования и воспроизводимых технологий мышления, лежащих в его основе, сформированная при переходе от Средневековья к Новому времени (XV–XVII века), получила свое конструктивное завершение в университетской практике XVIII – начала XIX века.

В этом программном створе (пространстве «духовного деяния»), как мне кажется, и располагаются основные университетские единицы – образовательные программы. Их отличие друг от друга, в зависимости от уровня обучения, опирается на различное соотношение «готового знания» и «знания-предположения» и, соответственно, на количество «стяжек» того и другого полюса. Доля образования и исследования может разниться, но в той же логике и настраиваться в зависимости от задач, стоящих перед программой. Во всяком случае, если речь идет о содержательной и структурной конструкции программ (то, что в международных практиках обозначается термином curriculum), то университетские образовательные единицы идентифицируются достаточно легко. Им всем, вне зависимости от

дисциплинарной принадлежности и уровня образования, присуща некая общая генетика.

С моей точки зрения, в обозначенной дихотомии «готового знания – знания-предположения» бóльшую проблему сегодня представляет второй член этой пары. Процесс трансляции в конечном счете больше завязан на персональную эрудицию и риторические способности «учащего» (хотя, конечно, само действие отбора для трансляции представляет собой нетривиальную задачу). А вот ситуация порождения критического сомнения и, на его основе, рационального предположения (или восхождение к идее) требует, как правило, и коллективных усилий, и воспроизводимых технологий работы.

Во-первых, в основе «знания-предположения» лежит, как правило, совмещение различных контекстов знания или как минимум эмпирических фактов, между которыми возникает тот или иной тип напряжения/противоречия (например, логического), что, естественно, требует «внешнего» отношения, не принадлежащего ни к одному из полюсов дилеммы.

Во-вторых, это «авторское», вне зависимости от количества участников, суждение, символически (и не только) означающее ответственность за его обоснование и последствия. Ответственность в данном случае означает согласие на любое – столь же рационально обоснованное контрсуждение в актуальном круге коммуникации.

В-третьих, сам факт суждения означает наличие коммуникативной ситуации, своего рода предшественницы «когнитивной сети», или способа социальной организации, органичной для работы со знанием. Прототипичной для сегодняшнего дня является идея *Bildung* в гумбольдтовском проекте, с ее совместным (профессора и студента) обретением нового знания в исследовательской практике.

Что же касается конкретных сценариев этих ситуаций – «ловушек для мышления», то их диапазон достаточно широк. Можно перечислить наиболее типовые подходы и «подручные материалы», которые обсуждаются в современном образовательном пространстве, но с оговоркой, что это будет лишь поверхностный слой. История Университета, как всегда, избыточна и может представить широчайший диапазон опытов такого рода.

Наиболее очевидный и обсуждаемый сегодня формат – это, конечно, принцип междисциплинарности (он же, заметим, наиболее

простой с организационной точки зрения). Он равно применим как к традиционным областям знания, так и к поисковым, относительно недавно возникшим сегментам исследовательской практики. К первым относится, скажем, программа PPE (Philosophy, Policy, Economy), которая воплощает традиции элитных колледжей Оксфорда, прежде всего прославленного Christ Church, «специализировавшегося» на подготовке будущих премьер-министров и вице-королей (что возвращает нас к принципам «воспитания ума и свободного образования» Дж. Ньюмена). Понятно, что этот классический формат междисциплинарности есть в значительной степени продукт эволюции от тривиума и квадравиума, но, так сказать, в «новых мехах».

Не меньшей популярностью пользуются и более современные форматы междисциплинарного взаимодействия – такие, как Центры перспективных исследований (Centers for Advanced Studies), первый из которых появляется в Принстонском университете в 1930-х годах. Принцип, согласно которому на одном пространстве и на определенный срок собираются представители различных наук и дисциплин с обязательством осуществлять «взаимодействие непрерывное <...> но при этом непринужденное и не преследующее заранее заданной цели» (В. Гумбольдт), выглядит вполне в духе классического Университета. Правда, далеко не все из них присутствуют в зоне образования, то есть доступ студентов к этому «видимому колледжу» зачастую ограничен. Тем не менее в своих наиболее законченных проявлениях центры этого типа выполняют и образовательный, и исследовательский функционалы. В качестве аналога можно указать на историю «реформационных университетов» в Германии 1960-х годов: Рурский, Констанцский и особенно Билефельдский университеты, где автор проекта, Гельмут Шельски, целенаправленно создавал сильный междисциплинарный центр как структурообразующее ядро Университета.

Существует, однако, и иная точка зрения, прослеживающая способ организации Centers for Advanced Studies в генеалогии колледжей Оксбриджа. Согласно этой позиции, модель CAS не является классической исследовательской структурой, поскольку обязанность обедать с коллегами и минимальные (если вообще существующие) обязательства по публичной презентации результатов работы связаны

скорее с историческими смыслами колледжа (collegiality and conviviality).

Особый тип в этом междисциплинарном ряду могут представлять программы по современному осмыслению классических гуманитарных дисциплин. Так, скажем, лингвистика, взятая в ее современном бытовании, соединяет самым причудливым образом и психологию восприятия, и генетику, и историю языка, и акустику и т. д. Дело, таким образом, не в формальной монопредметности, а в объективном предъявлении метауровня, не относящегося полностью ни к одной из проекций материала, без которого общая картина не складывается.

Примеры можно множить, но они в целом общеизвестны. Следует тем не менее упомянуть в качестве типажа новых направлений исследований и образования такое «антидисциплинарное» поле, как искусственный интеллект (ИИ). Это и подобные ему направления важны тем, что более других своих аналогов указывают на наличие некоего метауровня – пространства не тождественного ни одной из своих частей (лингвистике, программированию, когнитивной психологии и т. д.) и формирующего свою собственную теорию и концептуальную идею (новое знание). Тот же «мета» (не путать с «меж») уровень характерен и для других возможных кейсов (скажем, в программе PPE такую роль выполняет философия), поскольку именно в этой точке кристаллизуются основные эффекты междисциплинарного взаимодействия.

Второй, более сложный, но и в то же время более глубокий тип «инициации мышления» – восстановление рамок исторического сознания. «Историческое сознание является необходимым условием критики – это исследователи образования уже выучили», – замечает С. Фуллер в начале главы, которая носит название «Как вернуть университету критическую функцию»^[186].

Здесь важно оговориться. Историческое сознание по отношению к той или иной дисциплине (будь то литература, или биология, или физика) и предмету мышления не сводится к хронологической линии фактов и событий, приведших к тому состоянию, с которым мы имеем дело сейчас. В этом смысле основной корпус философии является ближайшим аналогом – не случайно именно этот тип знания долго являлся «царицей наук». «Для каждой проблемы в истории философии, – замечает С. Фуллер, – есть цикл *нескольких*

конкурирующих решений (курсив мой. – С. 3.), находящихся в неизменном напряжении»^[187]. Исключения составляют специализированные области, скажем, математической логики, в которых происходит хронологическое увеличение степеней сложности, предполагающее восседание на плечах гигантов-посредников.

Таким образом, «философский сценарий» предполагает не логику линейного прогресса и усложнения, а матрицу проблемных узлов с параллельными или альтернативными способами их разрешения (или попыток разрешения). Историческое сознание, следовательно, не реконструкция временной оси, а разворачивание контекстов, смысл которых в демонстрации иных, по сравнению с общепринятыми идей, концептов и способов решения тех же самых вопросов и проблем, вокруг которых возникали содержательные дискуссии. Это может относиться как к большим онтологическим картинам (Ньютон – Декарт), так и к более локальной дисциплинарной проблематике. Есть, кстати, основания полагать, что именно такой гуманитарно-исторический подход в XIX веке стал каналом для дрейфа естественных наук из политехнических институтов в университеты.

Есть, конечно, науки, для которых ни одна теория прошлого не «ушла в историю» в традиционном смысле – скажем, социология или история политических идей. Особенно это относится к последней в силу постоянно повторяющегося в различных реинкарнациях круга идей. Но в большинстве других дисциплинарных полей историческое сознание может поспособствовать не только критическому осмыслению господствующих доктрин (парадигм, по Т. Куну), но и запустить более сложные процессы, корреспондирующие со сложившейся социальной реальностью.

Следующий формат, который следовало бы упомянуть, связан не с самим «готовым знанием», а с особыми условиями его критики и, следовательно, созданием предпосылок для производства нового знания. Это значительно более сложная конструкция, но при этом позволяющая в прямом смысле соединить образование и исследование. Здесь можно вспомнить, что Т. Кун считал достижение консенсуса по поводу элементов новой научной парадигмы несомненным признаком научного прогресса^[188]. Собственно, то же самое утверждал в XIX веке и Пуанкаре, заметив, что признание тех или иных представлений истинными является результатом соглашения (консенсуса) ученого

сообщества^[189]. Таким образом, «организованный скепсис» по поводу социальных интересов участвующих академических групп и норм их коммуникации может стать метапространством для критического суждения. Но это уже, как понятно, вопрос социологии знания и практической эпистемологии. В этом случае программа обретает необходимый для такой эвристики второй (или третий, или...) эпистемический ярус (скажем, в форме социально-политической аналитики или исторической социологии знания), позволяющий осуществлять рациональную критику любого предметного материала. Программы такого рода сложны для реализации, но будучи запущенными, обладают большим исследовательским потенциалом^[190].

Повторим еще раз. Створ возможностей для создания пространства критического суждения, направленного на «готовое знание», достаточно широк. Разные университетские эпохи и различные дисциплинарные поля обладают своей исторической спецификой и наполняют своим содержанием соответствующие представления о технологиях проблематизации знания (как условия порождения нового). В соответствии с этой исторической спецификой формируется, с другой стороны, и логика отбора «готового знания» как предмета критики и рационального суждения.

В недавней ретроспективе Университета, скажем, за последнее столетие, можно найти множество поисковых проектов, свидетельствующих о непрерывных попытках воспроизвести и усовершенствовать технологию создания условий и запуска критического мышления на основе синтеза образовательных и исследовательских практик различного уровня сложности. Это происходило до последнего времени, несмотря на постоянные и характерные для XX–XXI веков риски растворения «университетской идеи» в усложняющемся политэкономическом глобальном контексте. Наряду с уже упомянутыми «реформаторскими университетами» в Германии, аналогичные по своей направленности опыты были реализованы в различных регионах мира и, прежде всего, в США – стране, которая занимала лидирующие позиции в сфере университетского образования в первые десятилетия XXI века.

Это, кстати, подтверждает тезис о том, что перманентная университетская ре-форма (возвращение собственного смысла) идет на платформе наиболее динамичных и сильных университетов. Ре-форма

(возвращение к идее) есть прерогатива «сильных» институций, то есть тех, которые выходят за собственные границы и далее – заняты восстановлением собственной идентичности. То есть логика не в том, что реформа есть задача «отстающих», а ровно наоборот: реформу, возвращение к идее могут себе позволить только лидеры.

Приведу несколько примеров. В Сиракузском университете в 1920-х годах создается Школа гражданства и публичной политики им. Максвелла (своего рода РРЕ на магистерском уровне), объединившая историю, экономику, политические науки и до сих пор являющаяся лидером программ государственного и публичного управления. В 1930-х годах Гарвард учреждает особые профессорские позиции для экспертов, работающих на стыке различных социальных наук. В 1940-х годах Чикагский университет запускает проект «Комитета общественной мысли», соединяющего историю, искусство, философию, политику, литературу, религию и т. д. В этом же ряду факультет социальных отношений Гарварда, объединивший социальную антропологию, психологию и социологию, который, правда, распался после ухода основателя – Т. Парсонса.

Вообще роль харизматичного лидера в такого рода программах является нередко критической – это не только случай с Парсонсом. Так, скажем, в 1988 году в Болонском университете был создан факультет искусств, музыки и зрелищ, инициатором которого был Умберто Эко. Это было особое образование по средневековой «идеальной» программе. Овладение искусствами (играть, петь, снимать кино) соседствовало с критическим осмыслением (теория пения, теория кино). Плюс история философии. Но через пятнадцать лет Эко ушел на пенсию, а вместе с ним постепенно исчез и факультет^[191].

И, кстати, о Гарвардском университете. Несколько десятилетий спустя Генри Розовски, декан факультета гуманитарных и естественных наук, сформулировал следующий тезис: «Подготовка докторов философии – необходимое условие самого существования университета. Без высшей школы гуманитарных и естественных наук университет был бы всего лишь колледжем <...> подготовка докторов философии – фундаментальное и необходимое условие, поскольку это единственный вид деятельности, который служит собственно выживанию Университета»^[192]. Что, к слову, возвращает нас к теме

метода гуманитарного знания и его роли в воспроизводстве и самого Университета, и его основных программ.

В разные годы создаются «программы-ловушки» в Принстоне и Колумбийском университете – «Специальная программа в области гуманитарных наук» и «Цикл гуманитарных наук» соответственно, программа по истории сознания Калифорнийского университета интегрировала социальные, гуманитарные и естественные науки и т. д. [\[193\]](#) В этом процессе «меж» и «мета» дисциплинарного характера поучаствовали фактически все ведущие университеты, реализуя различные версии стимулирования и запуска критического мышления на основе интегрированного гуманитарного метода.

Поиск и экспериментирование в этом (меж и мета предметном) поле продолжают и в настоящее время. Замечу только, что, по моему субъективному ощущению, общее количество таких видимых попыток уступает в своем масштабе событиям столетней давности, хотя общее число образовательных и учебных институций возросло кратно. Впрочем, что не исключено, это абберрация личной оптики наблюдения. Хотелось бы на это надеяться [\[194\]](#).

2.3. Академические свободы. Для чего?

Пока социальная организация была очень проста, однообразна и одинакова, достаточно было слепой традиции, как животному достаточно инстинкта. На этом этапе мысль и свобода совести бесполезны и даже опасны, потому что они могут нарушать традицию. Вот почему они изгоняются.

Эмиль Дюркгейм

Наши самые плодотворные инновации состоят чаще всего в том, что мы отливаем новые идеи в старых формах, которые достаточно частично изменить, чтобы привести их в гармонию с новым содержанием.

Эмиль Дюркгейм

Начиная критический анализ и понятия, и феномена, стоящего в заглавии этого эссе, не очень хочется стартовать со стандартного для таких случаев первичного структурирования смыслов и значений. Сама идея свободы предполагает, скорее, эмоциональную и цельную – почти интуитивную – реакцию, которая влечет за собой зачастую непредсказуемые последствия, вплоть до отказа от первичного намерения рационализировать это исключительно редкое состояние и ощущение.

Редкое и труднодостижимое, поскольку требует напряженной внутренней работы. В том смысле, что свободы не бывает в естественном, так сказать, натуральном виде. Ее обманчивая очевидность напоминает мне рефлексивный вопрос, заданный одним из моих учителей своим коллегам и самому себе на одной из первых конференций по искусственному интеллекту: «Коллеги, – спросил он, забравшись на трибуну, – а где вы, собственно, видели

естественный интеллект?» Конференция, кстати говоря, на этом благополучно и завершилась – в связи с необъятностью и трансцендентной непостижимостью понятия. Нет, там, конечно, продолжались доклады и даже случился фуршет, как мне рассказывали. Но на самом деле все было кончено: все были подавлены масштабом вопроса, на который никто не был готов ответить.

Тот самый учитель потом пояснил мне, что выход у него и остальных его коллег был один: дискутируя о предмете, надо его делать. В его смысле и ситуации – это значит мыслить, что, конечно, для нормального человека есть состояние не естественное, а совершенно искусственное. И достаточно редкое.

Иными словами, есть класс явлений, которые невозможно обсуждать «со стороны» без риска неконтролируемых спекуляций. Их приходится проживать в собственном опыте, и только в этом случае, в рефлексии собственной истории, появляются и границы, и наполнение общезначимого понятия. Обсуждение интеллекта, мысли предполагает его/ее демонстрацию в качестве кейса для доказательного суждения.

Точно так же свободы, в том числе и академические, всегда имеют портретное сходство с персоналией или с коллективом их носителя. И в этом смысле более важен не объем абстрактного понятия, а конкретный способ его применения, который можно назвать «свободопользованием».

Есть еще одна особенность академической свободы, которая связана с феноменом, описанным Карлом Манхеймом в его статье о поколениях. Одна из ключевых его идей заключается в том, что предметом образовательной трансляции становятся только те культурные нормы и сегменты знания, которые требуют переосмысления и дополнительной рефлексии, то есть то, что по тем или иным причинам стало предметом сомнения и критического отношения. Но более важным и основополагающим является как раз тот слой норм и представлений, который не попадает в этот критический фокус и остается само собой

разумеющимся. Управляющая сила и устойчивость этого слоя основаны на этой неререфлективной безусловности, фактически принадлежности к сфере культурного бессознательного.

Так вот, мое глубокое убеждение состоит в том, что «академические свободы» Шанинки относятся к этому классу культурного бессознательного, о котором, в силу его природы, и говорить крайне сложно. Во всяком случае, не впадая в банальности, относящиеся к самым общим принципам этого исторического института. Или иначе: говорить об этом можно только негативно – в том смысле, что только попытки нарушить эти границы проявляют наличие самого явления.

На моей «исторической» памяти в первый раз это случилось в самом начале 2000-х, когда было принято решение наряду с магистерским дипломом университета-партнера получить право на выдачу магистерского диплома российского образца. До этого выпускники получали два документа: магистратуры университета Манчестера, диплом которого можно получить в течение одного года, и диплом о профессиональной переподготовке российского образца. Российская же магистратура означает необходимость двухлетнего обучения. До этого момента вопрос об академических свободах, насколько я понимаю, даже не поднимался. Руководители программ самостоятельно определяли наполнение, логику и дизайн образовательной программы, которая и была предметом валидации со стороны Манчестера^[195]. Ситуация состояла в том, что вхождение в российское магистерское пространство означало необходимость соответствия стандарту (ФГОС), так или иначе влиявшему и на структуру, и на формальное описание учебных единиц.

Здесь довольно любопытный момент, указывающий на различие культурных норм, присущих различным образовательным системам. Представление о качестве, на котором строится взаимодействие с британским партнером, является в высшей степени неопределенным и требующим постоянного уточнения и дискуссий представителей как минимум трех сторон: самого автора/авторов программы,

академического консультанта (academic adviser), назначаемого университетом-валидатором, и двух внешних экзаменаторов (external examiners), представляющих «внешние» университеты, третью сторону. То есть автор, конечно, делает то, что считает нужным, но в любой момент он обязан предъявить свое понимание и рациональную аргументацию критическому суждению ряда коллег по цеху. И только в их совместной дискуссии, пространстве для рационального критического суждения, он получает подтверждение своего права (в данном случае на валидацию, подтвержденную дипломом партнера). Стандарт, в свою очередь, – значительно менее объемный, но значительно более определенный документ. В нем нет никакого пространства для обсуждения (стандарт – не место для дискуссий). Двоичная, так сказать, система: либо «да», либо «нет». И обсуждать это не с кем – стандарт по природе своей деперсонализирован, унифицирован и безличен, пространства коммуникации он не предполагает. Справедливости ради должен сказать, что система требований стандарта за последние годы постоянно снижается и упрощается. Но это не меняет сути – унифицирующего уклона и принципиальной безапелляционности любого стандарта.

Вот, собственно, в этой ситуации впервые в истории Школы был поднят вопрос об академических свободах – в связи с практикой соединения двух академических культур. До этого, как я помню, прецедентов не было – да и в самом деле, рыба не знает, что она живет в воде ^[196].

Этот микрокейс, как представляется, вообще оказался многослойным и связывающим несколько уровней смыслов. Помимо уже упомянутых, возник целый ряд отнюдь не риторических вопросов. Так, в частности, оказалось, что претензии на предъявление себя в качестве международного образовательного хаба означают не только расширение одних возможностей, но и ограничение других, что имеет прямое отношение к теме университетских свобод. Реализация и приверженность одной системе норм может (если не должна) вступать в противоречие с другой. И, кстати, если это не

идентификация с одной из уже существующих парадигм, то вы оказываетесь в ситуации проектирования без прототипов. Что, естественно, не отменяет обязательности понимания исторических трендов – ровно наоборот.

И еще одно, последнее в этом месте замечание. Я считаю, что именно этот всплывший в фокусе внимания вопрос академических свобод инициировал продолжающийся до настоящего времени конфликт между преподавательским составом Школы, опирающимся явно или неявно на классическую идею *Lehrfreiheit*, и административными подразделениями, отвечающими за соответствие внешним образцам (стандарту) в одном случае и соблюдение бюрократических процедур в другом^[197]. Конфликт этот протекает вполне цивилизованно, поскольку все стороны исходят из интересов Школы. Но и «творческим разрушением» его тоже вряд ли можно назвать – в силу продолжающегося обсуждения «следующего шага» и неопределенности того «пакета самоограничений», который приходится принять на себя для его реализации.

Кризис европейского университета конца XVII – начала XVIII века, «университетский перигей», проявился, с точки зрения и современников, и историков, в характере использования корпоративных благ, состав которых и приравнивался к «свободам» университета Средневековья и раннего Нового времени^[198]. Университетская юрисдикция в ее гражданско-правовом, экономическом, дидактико-педагогическом смысле превращается в этот период, по справедливому замечанию Г. Шельски, в инструмент производства образа жизни, почти не связанный со смыслом существования самой корпорации.

В этом отношении последующие попытки модернизации Университета (в Галле в конце XVII века и особенно в Гёттингене в середине XVIII), наряду с обновлением образовательных программ, были тесно связаны со смысловым переустройством академических свобод. При сохранении внешних статусов юрисдикции университета, его внутреннее содержание существенно меняется – в направлении синхронизации с обновленной образовательной и научной

программами^[199]. На следующем шаге, в Берлине, характер «свободопользования» приобретает черты уже вполне современного процесса, интегрированного в обучение и поддержку условий критического суждения.

Проблема только в том, что такой функциональный (инструментальный) статус академических свобод входит в противоречие с родовым понятием «свободы», имеющим самостоятельную ценность. Но это, по-видимому, соответствует природе «свободопользования», которая имеет всегда вполне конкретный и исторический характер, как и идея Университета в целом. Собственно, без такой исторической пластичности никакая идея долго не живет.

На площадке дискуссий об «академической свободе», начиная с Гёттингена и особенно Берлина, сосуществуют сразу несколько смыслов и понятий, исторических слоев, которые делят это пространство – зачастую парадоксальным и влияющим друг на друга образом. Я хочу выделить три из них, хотя и понимаю, что этот список может быть дополнен.

Остановимся (пока) на следующих.

1. Академическая свобода как условие личного развития. Эта характеристика относится как к исследователю-преподавателю (учащему), так и к студенту (учащемуся).

2. Академическая свобода сообществ исследователей как условие открытой критической коммуникации, в рамках которой выясняется и определяется частичность (неполнота) каждого научного суждения относительно (трансцендентного) научного целого. Это то, что некоторые современные критики называют «когнитивной сетью», сообществом и формой академической соорганизации, уникальной для каждого университета (хотя и выходящей за его формальные стены).

3. Институциональная автономия как условие свобод и личных, и коллективных, опирающаяся на исторические традиции Университета как цеха и места осуществления своего уникального ремесла и мастерства.

Попробуем посмотреть, что дает каждая из этих трактовок для нашего понимания свободы.

Свобода личного развития

Создатель и проектировщик Билефельдского университета Гельмут Шельски в своей вступительной речи 1969 года поставил в центр своей идеи Университета мысль, высказанную В. Гумбольдтом при обсуждении основополагающих принципов своего проекта: «Поскольку научные заведения могут достигнуть своей цели только в том случае, если каждое из них будет по возможности соответствовать чистой идее науки, то преобладающими для них принципами являются *уединение и свобода* (курсив мой. – С. З.)»^[200]. Можно обратить внимание на то обстоятельство, что эта фраза, которую часто поднимают на щит защитники академических свобод в их традиционной трактовке как системы самоуправления, никакого отношения к самоуправлению не имеет^[201].

Надо сказать, что этот конфликт трактовок, но в его более современном оформлении, имеет постоянное практическое проявление. Как мне, так и моим коллегам, руководителям программ и факультетов, приходится постоянно участвовать в обсуждении требований и просьб по корректировке учебных программ, перестановке и замене курсов, изменении учебного расписания и прочее в том же роде. Коллективные и индивидуальные обращения наших студентов, вне зависимости от мотива обращений, становятся, как правило, пунктами повестки дня любого руководителя в Школе.

Суть обсуждения и даже конфликта заключается обычно в несовпадении позиций участвующих сторон. И должен сказать, что «позиция студента» оказывается более, я бы сказал, «исторична» по сравнению с той аргументацией, которую предлагаю я сам (не берусь говорить за всех своих коллег, но подозреваю, что у них происходит что-то подобное). Условный студент считает свое право на свободу обучения, скажем, на корректировку программы или свободное посещение, само собой разумеющимся по факту присутствия в Университете, то есть по факту

принадлежности к корпорации. И такая убежденность, конечно, апеллирует к значительно более древнему «университету школяров», в котором корпоративные права действительно распространялись на отдельных индивидов автоматически в момент их присоединения к сообществу.

Моя (условно) позиция, и я отдаю себе в этом отчет, более слабая и с исторической, и с философской точки зрения, поскольку я трактую эту свободу учения инструментально, что противоречит универсалистскому пониманию, не требующему дополнительных обоснований, кроме наличия самого Университета и его корпоративного единства. И я действительно использую принцип академической свободы как стартовую площадку для рациональной аргументации и суждения собеседника. А именно как реализация этого принципа будет способствовать (или не способствовать) тому самому «уединению» как пространству самоопределения и практического поиска своей собственной образовательной траектории. Почему, скажем, свободное посещение окажется более эффективным с образовательной (а не социальной – это уже совсем другой вопрос) точки зрения? Или как перестановка курсов повлияет на темп движения этой конкретной студенческой группы? Иначе говоря, в отличие от «неотъемлемых корпоративных прав», эта интерпретация академической свободы апеллирует к волевым усилиям «обладателя прав», то есть к его личным обязательствам и вовлеченности в процесс.

Если судить по моему опыту (опять же, не могу сказать за всех коллег), мои собеседники всегда охотно втягивались в такое обсуждение и оно неизменно оказывалось живым и плодотворным. В подавляющем большинстве случаев результат, независимо от начальных намерений, был позитивным для обеих сторон. И тем не менее я понимаю, что в более сложных и более конфликтных ситуациях, если они по какой-то причине появятся, эти два несовпадающих принципа свободопользования могут проявиться более отчетливо.

«Уединение», которое идет в паре со «свободой», подчеркивает совсем иной контекст – свободу как уединение (отсоединение от мира), позволяющее входящему в Университет (пусть Гумбольдт пока не называет его таким образом) оставить на время или навсегда за этим порогом свои социально обусловленные представления, нормы и предрассудки. Пожалуй, слово «оставить» прозвучит в этой связи неверно – подвергнуть их критическому сомнению – так будет точнее.

Нельзя сказать, что это было новацией Гумбольдта или проекта Берлинского университета. Европейский Университет с самого начала своих институциональных основ существует как корпорация в рамках традиций римского права. Тем самым, в числе прочего, он сохраняет возможность инкорпорировать в свою структуру новых членов – с правами и обязанностями, присущими именно этому корпоративному единству. И такие неофиты обретали и обретают свою идентичность как минимум в силу согласия *стать другими*, по сравнению с собой предыдущими^[202]. А вот «стать другим» означает не только адаптироваться к новой корпоративной среде, но и, кроме того (или следовательно), занять позицию по отношению к внешнему социальному, в том числе и к своей собственной как интеллектуальной, так и социальной предыстории^[203].

Собственно, и наука упомянута здесь тоже не в том смысле, который привычен нам сегодня. Наука для Гумбольдта – это пространство присутствия разума, попав в которое можно оказаться ему сопричастным. Это то пространство идеального и утопического, которое критически противостоит социальному. И характер этого противостояния/отношения еще предстоит до-определить каждому, оказавшись в этом уединении.

Другое дело, что если не останавливаться именно на этой растиражированной цитате и пройти чуть дальше, то можно получить и дополнительные пояснения к замыслу проекта. «Духовная деятельность человечества, – продолжает Гумбольдт, – может развиваться только как взаимодействие <...> Поэтому внутренняя организация этих учреждений должна порождать и поддерживать взаимодействие непрерывное, самовозобновляющееся, но при этом непринужденное и *не преследующее заранее заданной цели* (курсив мой. – С. 3.)»^[204]. Именно так. То есть взаимодействие как некая коммуникативная среда есть (и при этом уравнивает столь же

необходимое «уединение»), но при этом не навязывает «заранее заданных целей» (что, очевидно, остается за функцией личного уединения).

Вспоминая монастырские истоки Университета, право на уединение выглядит вполне логичным, оно даже предполагается в качестве обязательного условия образования как традиции раннего Университета. Далее – и это уже инновация Университета Нового времени – наука как смысл уединения и одновременно пространство присутствия разума, по определению критически настроенного к социальному и современному. И наконец, трансформация этого критического отношения либо в профессиональное самоопределение, либо в более сложные конструкции личного развития. Например, академическая, предпринимательская, бюрократическая и т. д. карьера, связанная уже не с университетским, а с национальным и социальным сообществом. Особым типом в этом ряду, конечно, является карьера академическая как способ воспроизводства самого Университета.

Это уже, говоря современным языком, отстроенная схема самоопределения и личностного развития, в основе которой лежит вполне определенное понятие «свободы», предложенное Гумбольдтом и подхваченное в качестве ключевого концепта Г. Шельски через полтора столетия. Впрочем, если быть точным, то, конечно же, не только им.

Свобода (а равно и труднодостижимое в нынешней ситуации уединение) является, безусловно, базовым и стартовым, но при этом не единственным элементом более сложной технологии личного самоопределения и развития. Именно эту технологию постулировал и освоил классический Университет Нового времени, начиная с Берлинского – но именно в тех условиях начала XIX века и именно в том конструктивном материале (в том числе университетских традиций), который был ему доступен.

В современной уже нам ситуации студенты разных континентов и Университетов декларируют свое право на индивидуальный выбор и личное развитие – выбор того, что и как они будут изучать, и даже времени и ритмичности, с которой они будут это делать. И именно в этом студенты видят одно из важнейших проявлений своей академической свободы. Наверное, это так. Но тут, правда, возникает два вопроса, с которыми приходится иметь дело нам, через двести с

лишним лет после Вильгельма Гумбольдта и спустя шестьдесят лет после Гельмута Шельски.

Во-первых, пресловутое право на свободное обучение вырастает из свободы уединения, и весь этот «пакет свобод» опирается на ту науку и то исследование, которые имеют (имели в XIX веке) отчетливую идеально-утопическую (непрагматическую) природу и критическим образом противостоят существующему социальному^[205]. Собственно, это и есть суть вопроса: есть ли у нас *такая* наука или равномогущее пространство, обеспечивающее ценность уединения как инкубатора критического мышления. В любом случае – без ответа на этот вопрос право на свободный выбор, а также на самоопределение и предположительное «личное развитие» сродни священному ритуалу поклонения ушедшим богам.

Строго говоря, проект Г. Шельски имел свою версию ответа на этот вопрос. В ядро Билефельдского университета был помещен Центр междисциплинарных исследований, принципы деятельности которого строились по аналогии с практикой Центров перспективных исследований (Centre for Advanced Studies), собирающих на своей площадке представителей различных дисциплинарных направлений (как постоянных, так и приглашенных). Другое дело, что так и не был решен вопрос включения студентов (уровня бакалавриата, в частности) в эту исследовательскую практику, и, следовательно, другой принцип Берлинского проекта – соединение образования и исследования (Bildung) – так и не был реализован в полной мере. Иначе говоря, междисциплинарная реальность, «не преследующая заранее заданной цели», была создана, но использовалась по преимуществу не теми субъектами, которых имел в виду Гумбольдт.

Обратная ситуация складывается в тот момент, когда некоторые колледжи, работающие в основном с первым уровнем образования, включают в свои образовательные программы расширенные курсы по искусству, которое в современной культурной ситуации может рассматриваться как пространство, противостоящее социальному (то есть как замена «чистой» науки). В этом случае «идеальное

пространство» (хотя и с определенными оговорками) также конструируется, но в нем нет серьезной исследовательской традиции, способной поддерживать смысловое и интеллектуальное самоопределение участника.

Хотя справедливости ради следует сказать, что попытки осуществить исследовательские проекты с опорой на художественный (в том числе визуальный) инструментарий предпринимаются, а в ряде случаев оказываются вполне успешными (например, в сфере Arts Technologies). Однако это только становящееся направление, и в какой мере оно сможет играть ту же роль, что и наука в проекте Гумбольдта, – вопрос открытый.

И та и другая версия, то есть и междисциплинарный исследовательский центр, и блок курсов по искусству активно обсуждается рядом руководителей программ в Шанинке – причем это относится как к бакалавриату, так и к магистратуре. Не могу сказать, что именно Берлинский проект послужил основанием для пробных шагов – имя Гумбольдта, да и традиция немецкого Университета XIX века вообще не упоминались при обсуждениях. Но, что примечательно, интенция обсуждений была очень похожа: за счет чего можно выстроить «внешнее» отношение к привычному ходу образовательного процесса, а равно к тем курсам, которые лежат в основе той или иной специализации.

Я, конечно, не уверен в универсальной применительности максимы о «хорошо забытом старом», но устойчивость и воспроизводимость именно этой традиции рефлексивного отношения к себе и своим образовательным целям выглядит довольно доказательно.

Второй вопрос, а может быть и проблема, заключается в том, что наши студенты иногда думают, что способность критического мышления, которую мы ждем от них (и от себя, конечно) и которую нам иногда даже удается увидеть, свобода критического мышления, которую мы пытаемся обеспечить им в стенах университета, должна им быть гарантирована и за его стенами. Что здесь можно и должно сказать? Как известно, «амбиции университетов чреватые их политизацией»^[206]. Постоянный риск любого поколения Университетов

– потерять ускользящий баланс и меру соотношения идеального и социального. Критическая позиция по отношению к внешнему социальному миру утрачивается равным образом и в «башне из слоновой кости», и в случае полного растворения академической проблематики в социально-политических и экономических контекстах.

Но это общее соображение, указывающее на проблему, но не решающее ее. В любом случае традиционная аргументация, связывающая само право на критическое высказывание с академическим статусом бессмысленна и несправедлива. «Академическая свобода» может восприниматься как привилегия члена корпорации только в качестве академической, но не обеспечивает ему особого статуса вне рамок научной дискуссии. Политические движения, зарождавшиеся в стенах университетов, будь то Казанский, Сорбонна или Колумбийский, исходили из этой аргументации, но вовсе не приводили к увеличению свободы в университетском обществе. Есть, может быть, смысл сослаться на авторитет Карла Поппера, который как-то заметил, что наука позволяет нашим теориям умирать вместо нас самих^[207]. И хотя он имел в виду, прежде всего, то, что относительность любого критического суждения служит гарантией возможности научного развития его автора, стоит обратить внимание и на обратную сторону – на право быть неправым и, следовательно, на частичность и ограниченность наших позиций, которое в любых обстоятельствах не может претендовать на абсолют.

Право на критическое высказывание не имеет отношения к статусу, те, кто стремится, пользуясь им, сохранить академическую позицию, могут делать это только «при одном неотъемлемом условии: «они (члены академической корпорации, в том числе и студенты. – С. 3.) обязаны предоставить аргументы, которые могут быть подвергнуты критической проверке на том же уровне публичности»^[208].

Принадлежность к академической корпорации не означает, что ее член наделен правом на свободу публичного высказывания в большей мере, чем кто-то другой. Свобода научного высказывания означает заведомое признание неправоты и ограниченности твоей точки зрения. Эта свобода возникает не на основании статуса, но как результат личного усилия.

По мысли Фуко, усилия по самоопределению, личному развитию и, в принципе, труд над собой не следует понимать в логике

традиционно левых «моделей высвобождения» из существующих институтов. Не существует скрытой или истинной самости, которую следует «освободить», но есть кантианские практики свободы конструирования себя в будущем^[209], которые и предлагает «классический» Университет.

Идея и смысл назначения Университета как пространства развития через свободу самоопределения остаются очень устойчивыми. Парадоксальным образом, это подтверждают даже внешне противоречащие этому тезису данные^[210]. В феврале 2022 года в Москве прошел семинар известного когнитивного психолога Говарда Гарднера, который представил результаты своего последнего исследования, проведенного в США: пять лет интервью с двумя тысячами участников: тысяча студентов (разных курсов), пятьсот преподавателей и пятьсот родителей.

Было выделено четыре типа «ментальных моделей», фактически представлений о том, что такое Университет и зачем нужно в нем учиться. В исследование было включено десять университетов: от Дьюка до значительно менее известных. Модели восприятия университета и смысла образования следующие:

- 1) инерционная: учиться, потому что так принято;
- 2) переходная: учиться, чтобы дальше пойти в магистратуру, получить работу и пр. (переходный жизненный этап);
- 3) исследовательская: получить новый социальный и культурный опыт;
- 4) трансформационная: понять/изменить свои цели и ценности; выстроить жизнь.

Оказалось, что у студентов преобладают переходная и исследовательская модели (по 40 % примерно); а у профессуры – трансформационная (около 80 %) модели. При этом у студентов с высокими интеллектуально-коммуникативными способностями в приоритете, как и у профессуры, трансформационная модель (то есть модель личного развития).

Казалось бы, полный разрыв между ожиданиями студентов и их родителей и предложением Университета. Но есть у меня гипотеза, что если ограничить такое исследование ведущими Университетами, то доля студентов, указывающих на трансформационную модель (то есть модель развития), резко повысится.

Все это указывает, как мне кажется, на два важных обстоятельства:

– Продолжается быстрая диверсификация в сфере высшего образования, и там, в этой сфере, еще остается место для личного развития и для Университета как пространства, где такая установка может быть реализована.

– Доля поколения, ориентированного на идею личного развития, остается примерно такой же, как и в конце XIX – начале XX века, когда Университеты преобладали в системе высшего образования.

При всем усложнении ситуации на протяжении XX и в начале XXI века, «спрос на развитие», спрос на Университет в точном смысле этого понятия остается достаточно устойчивым. Отличия, конечно, есть, но касаются они скорее механизмов отбора, но не самого принципа и не доли тех, кого я назвал бы носителями «харизмы развития».

Я бы не стал с полной определенностью утверждать, что Университет является основным и тем более единственным институтом воспроизводства элит и соответствующего социального капитала в конце XX – начале XXI века. Для этого требуются значительно более обширные и фундированные базы статистических данных и социологических исследований. Современная социокультурная и политэкономическая формация предполагает многоканальную сеть как вертикальной, так и горизонтальной общественной интеграции и обеспечения устойчивости. Тем не менее есть все основания для рассмотрения Университета в качестве одного из главных «подозреваемых». В пользу этого есть множество свидетельств, по крайней мере в тех макрорегионах мира, для которых Университет исторически является органичным институтом.

Академические свободы научных сообществ

Свобода внутренней и публичной экспертизы принадлежит к сфере общественного блага (поскольку «наука принадлежит всему миру») и есть краеугольный элемент Университета как такового – вне зависимости от исторического периода. Широко известное высказывание Шлейермахера о непрерывной академической коммуникации как критическом условии существования Университета, совпадающее с мыслью Гумбольдта о «непрерывном взаимодействии» внутри научной организации^[211], не просто наследует многовековой традиции, но и предваряет ее незатухающее продолжение.

Во второй половине XX века влиятельная концепция «коммуникативной рациональности» Ю. Хабермаса придала этой традиции дополнительные общественные смыслы. Прежде всего, следует выделить вопрос и задачу внутренней реорганизации академических групп на базе когнитивных сетей. В ряду прочих форм взаимодействия («сообщества практики» Э. Венгера^[212], «эпистемические сообщества»^[213] и пр.) особую историческую роль имеет модель «невидимого колледжа»^[214], особенностью которого является, прежде всего, неформальность (добрая воля, свобода) профессиональных контактов по широкому кругу проблем, «взаимодействие непрерывное, но при этом непринужденное и не преследующее заранее заданной цели». Это, таким образом, внутренняя межпрофессиональная коммуникация, строящаяся поверх организационных структур и, следовательно, опирающаяся исключительно на этику академических отношений. Такой внеинституциональный, почти случайный характер взаимодействия сыграл если не решающую, то очень существенную роль как на этапе становления новой европейской науки, так и в процессе ее дальнейшего усложнения. «Этим достижениям [распространению и расширению доступа к информации] содействовали расцвет открытой науки и возникновение „невидимых корпораций“ – то есть охватывающих многие страны неформальных научных сообществ, в рамках которых ученые и исследователи XVII века поддерживали тесные контакты и

вели обширную переписку», – комментирует революцию знаний Нового времени Дж. Мокир^[215].

Я бы вообще рискнул предположить, что такое «постоянство случайных сообществ» (невидимых колледжей) является цивилизационным отличием европейской науки, определившим ее лидерские позиции в ближайшие как минимум два столетия, после указанного Дж. Мокиром XVII века. Постоянство случайностей, превратившееся постепенно в неформальный институт академического и университетского сообщества, строится на принципе корпоративной этики, единой для всех отдельных институций независимо от региона пребывания. Непрерывный оборот открытых критических суждений, проходящих по каналам неформальных связей, способен наиболее эффективным образом противостоять «ложной автоматичности выбора», опирающейся на инерцию традиции.

В другой, более масштабной проекции, выходящей за пределы корпоративной дискуссии и нацеленной на социализацию знания как общественного блага, действуют, по сути, те же принципы открытого (свободного) суждения. «Хабермас установил возникновение особой ориентации на политически значимую общественную коммуникацию в XVIII веке (тезис Шлейермахера, заметим, приходится на начало XIX века. – С. 3.), в которой особенно ценились беспристрастные суждения об общественном благе. Для этой публичной сферы одинаково важны открытость и рационально-критический дискурс». Но согласно Хабермасу, «открытость и рационально-критический дискурс вступали в противоречие друг с другом. По мере расширения публичной сферы качество дискурса снижалось, и она становилась более уязвимой для массовой манипуляции», – замечает Крейг Калхун^[216].

Это напряжение становится все более явным с течением времени, и сам идеал разумного коллективного выбора «осведомленных граждан» при посредничестве квалифицированной экспертизы, имеющей своим предметом общественное благо, был поставлен под сомнение. Начиная со второй половины XX века это сомнение было усилено целым рядом обстоятельств, связанных с трансформацией всего ландшафта высшего образования.

1. Массовизация высшего образования, на фоне которой возникает неизбежное противоречие между доступностью и качеством публичного дискурса. Возникает скрытая (а иногда и открытая)

стратификация между ведущими университетами и большой массой иных институтов высшего образования. Это в конечном счете разрушает корпоративную этику, и ни о какой «солидарности критического суждения», по крайней мере в публичном пространстве, говорить не приходится. Если внутренняя коммуникация (на уровне «невидимых колледжей» и других неформальных институтов) еще теоретически и иногда практически возможна, то публичная солидарность представляется маловероятной, хотя бы в силу диаметрально противоположных социальных контекстов участников академического сообщества.

2. Интеграция ведущих Университетов в «большие социально-экономические машины», объединяющие государственные структуры, ВПК и крупный бизнес. Потеря университетской автономии и институциональной независимости, в свою очередь, самым прямым образом сказывается на образе академика в публичном пространстве. Как пишет К. Калхун, «со временем университеты сами стали придавать больше значения объему обеспечиваемых ими частных благ и экономическому характеру предлагаемых ими общественных благ <...> они сосредоточили внимание на инструментальных оправданиях, а не на ценностно-рациональных объяснениях важности знания и культуры, и неэкономической трактовке вклада в общественную жизнь, связанного, например, с развитием личности или гражданства»^[217].

3. Дисциплинарная специализация и профессионализация Университетов начиная со второй половины XX века, связанная с давлением рынка труда и массовизацией приема. Собственно, нет ничего нового в существовании профессиональных школ в рамках Университета – это и стародавняя традиция «старших факультетов» в средневековом Университете, и специализированная подготовка периода Просвещения (скажем, университетов Гёттингена и Эдинбурга), и естественно-научные лаборатории в Германии второй половины XIX века и т. д. Речь идет об утрате университетской целостности, в рамках которой любая профессионализация оказывается элементом общей картины.

В целом давление социальных и экономических факторов на публичный образ Университета в его современном понимании свидетельствует о его структурной трансформации. И открытость, и рационально-критический дискурс, подчеркнутые Ю. Хабермасом в

качестве типологических характеристик, фактически вступают в противоречие с его фактическим статусом инструмента социально-экономического воспроизводства.

Можно, таким образом, зафиксировать и социально-культурное, и институциональное противоречие, напрямую влияющее на возможность реализации «свобод» академических сообществ (а через них и Университета в целом). С одной стороны, значимость академических сообществ исторически зависит от качества внутренних и внешних когнитивных сетей как источника рационально-критических суждений и их открытости для публичного использования. С другой стороны, при общем признании нормы «независимого критического суждения» в публичном поле как идеала, конкретное ее наполнение трактуется очень по-разному и в зависимости от социального контекста высказывания. Версии здесь очень разнообразны: от «поиска чистой истины» до «поддержки прогрессивных тенденций». Норма публичного высказывания теряется, таким образом, на фоне сегментации академической сферы и разнообразия социального генезиса различных групп, пребывающих на этом поле. Собственно, само представление об «академической сфере» начинает терять свои граничные ориентиры.

Это противоречие еще раз возвращает к вопросу идентичности Университета в современном мире^[218]. Ссылка на исторические прецеденты может если не указать на конкретные версии «публичного качества», то хотя бы обозначить их позитивные или негативные («это точно не...») границы. Ограничусь здесь минимально возможным замечанием – той точкой согласия, которая, наверное, недостаточна для конструктивного действия, но необходима как стартовая площадка для объективного признания проблемы.

Критическое суждение как базовое условие академических свобод обращено, в первую очередь, к собственной аргументации, лежащей за этим суждением. То есть «императив суждения» означает с точки зрения корпоративной этики априорное признание *частичности любого результата*, полученного в научном поиске, а также любого мнения, высказанного публично. Критическое суждение оказывается необходимо не столько по отношению к внешним объектам, сколько к своей собственной аргументации, в той мере, в которой оно проявляет частичность и социальную обусловленность любого научного результата. Я бы сказал, что ощущение собственной неполноты

(назовем его для простоты «самоиронией») и есть плата за академическую свободу.

Эта версия академической свободы находится в особых отношениях с академическим авторитетом, естественным образом формирующимся в любой институциональной системе. Если критическое суждение есть основа легитимности Университета, его академических сообществ и «положенных» ему свобод, то академические привилегии по смыслу своему являются не наградой за достигнутое, а способом поддержки будущей деятельности. Право на высказывание, равно как и право быть неправым – это рабочие инструменты интеллектуального производства, а не бонусы принадлежности к корпорации и уж тем более не прерогатива высших позиций в академической иерархии.

Можно возразить, что «профессороцентризм» немецкого университета XIX века свидетельствует об обратном. Но каковы исторические обстоятельства, такова и «академическая демократия». Постоянный контракт (tenure) профессора можно сравнить с гражданством в классических полисных демократиях. Владение землей (или обладание контрактом) является условием гражданства, позволяющего проиграть голосование, но сохранить статус. Эта же безопасная позиция, однако, вынуждает высказываться, поскольку отказ от участия воспринимается как нарушение гражданских прав/обязанностей^[219]. В более поздних версиях Университета вопрос о демократизации/иерархизации внутренней коммуникации становится одной из ключевых точек возможного преткновения и реформирования. Так, например, это один из главных вопросов повестки студенческих волнений в 1960-х годах^[220].

Сдвиг от горизонтальных форм коммуникации в сторону академических (и даже административных) иерархий – тренд, может быть, отчасти справедливый и уместный в иных обстоятельствах, но негативно отражающийся на институте свобод в целом. Переходя на язык Бурдьё, мы имеем дело с ситуацией перераспределения культурного капитала от реально работающих групп в пользу персон-авторитетов. (Можно сказать: прошлое занимает у будущего.) Сторонники меритократических принципов могут со мной не согласиться, хотя, как кажется, меритократия является принципом авансирования на будущее, а не вознаграждения за прошлые заслуги.

Административные иерархии становятся тем более предпочтительными с точки зрения управления, чем больше диверсифицируется деятельность университета и чем более справедливыми кажутся слова одного из известных ректоров, заявившего, что «современный университет – это совокупность факультетов, центров и подразделений, объединенных дележом мест на местной парковке». Так, в частности, различные варианты «предпринимательского университета», предложенные в интересном описании Б. Кларка^[221], неизбежно приводят к «структурной трансформации» (Ю. Хабермас) традиционной идеи Университета в пользу «центров превосходства», основанных на количественных и экономических показателях и усилении роли административных структур^[222]. По сути, это одна из очень вероятных версий эволюции Университета в сторону «больших социальных машин», объединяющих интересы государства, крупного бизнеса и исследовательских подразделений. При том что последние (по объективной рыночной логике) все дальше отдаляются от образовательной миссии института.

Список нарастающих противоречий в этом поле (я бы назвал его пространством легитимности академических сообществ) может быть продолжен.

Тем не менее... Стоит заметить, что компетенция независимого суждения крайне редко (если вообще когда-нибудь) находила свое обоснование во «внешней» поддержке и востребованности. Эта установка относится к классу явлений, которые, как и разум, находят основания в самих себе. А потому любая социальная действительность может рассматриваться как источник рисков и демонстрировать «несоответствие устаревших привилегий складу и потребностям государственной жизни, которая начала устраиваться на новых основаниях»^[223]. Это кризис постоянный и воспроизводящий себя самое – с более-менее повторяющейся аргументацией с обеих сторон.

Конечно же, есть существенная разница между ограждением от «возможной пристрастности со стороны городских судей», созданием «привилегированной подсудности» средневекового Университета и «правом на рациональное критическое суждение» Нового времени. Но, как ни странно, суть самого института от этого не очень меняется, поскольку и в том и в другом случае речь идет о сообществах, которые «хотят странного»^[224]. И систематическая – хотя бы раз в столетие –

дискуссия по этому поводу заставляет относиться к этому предмету если не с оптимизмом, то с относительно спокойным ожиданием. В конечном счете если признание своей частичности есть плата за академические свободы, то кризис – это стандартная плата за существование Университета. И это первая умеренно хорошая новость.

Вторая, в общем-то, тоже очевидна. Есть разные университеты, и среди них есть те, которые вне зависимости от обстоятельств сохраняют свою уникальную когнитивную сеть и коллективную способность суждения на высоком уровне качества, несмотря на неблагоприятные внешние тренды. Но вряд ли равенство качества встречалось когда-то и в прошлом: качество – всегда фактор неравенства.

Академическая свобода как институт

Стив Фуллер, интеллектуал и автор книги с подзаголовком «Карьера ума внутри и вне академии», задался прелюбопытнейшим вопросом «есть ли душа у академиков?» (имея в виду, конечно, университетскую профессию). В целом, отвечая на этот вопрос утвердительно, он начинает свой очередной аргумент обращением к свободе. «В конце 2006 года британские академики формально открыли для себя понятие „академическая свобода“, сформировав организацию „Академики за академическую свободу“ (Academics for Academic Freedom, AFAF)». Организация появилась как реакция на ряд эксцессов, которые свидетельствовали о том, что «спектр преподаваемых и исследуемых тем подвергается ограничению (по причинам. – С. 3.): 1) боязнь оскорбить студентов, которые в свете возросших расценок на обучение стали думать о себе как о „клиентах“ университета (в том смысле, что клиент всегда прав); 2) страх отпугнуть реальных или потенциальных внешних заказчиков университетских исследований»^[225]. В манифесте, который был опубликован воссозданной по старинной традиции «гильдией», было особо подчеркнуто, что «академики как внутри, так и вне учебной аудитории имеют неограниченное право подвергать сомнению и проверке расхожие взгляды и выдвигать спорные и непопулярные мнения, даже если они могут быть сочтены оскорбительными»^[226].

И хотя многие СМИ, как водится, сместили акценты, назвав это «борьбой за право оскорблять», речь безусловно шла и идет о другом. Обращение к одной из самых старых европейских традиций пыталось восстановить в своих правах цех, корпорацию, гильдию, чьей изначальной профессиональной задачей было и остается одно: производство и воспроизводство мышления. Ни в каком ином случае «неограниченное право подвергать сомнению» просто не имеет применения, хотя и не гарантирует само по себе качества «гильдейской продукции».

Закономерный вопрос – что есть гарантия воспроизводства стандарта и качества любого (интеллектуального) продукта? Скорее всего, следует признать, что никакая система не гарантирует с полной вероятностью случаев мысли. Более того, в отличие от естественно-

научного опыта, даже самое щепетильное повторение условий «производства» может оставить место проведения «пустым», так сказать, стерильным для мышления. (Что, кстати, еще раз указывает именно на гуманитарную природу Университета.)

Но все же... В целом в человеческой культуре машиной воспроизводства является «институт» – в его социологическом, социально-культурном и пр. понимании. Социальные очертания Университета как института с самого начала его существования строились на презумпции обособления этой «корпорации пришельцев» от объединений иных с точки зрения их социального статуса граждан. Речь даже не идет о специфическом наборе прав и обязанностей, распределенных в зависимости от позиции в общественной иерархии. Эта позиция вне иерархии, так сказать, «сбоку» от нее. Она обособлена как по исторической традиции, так и, что более важно, по типу «производимой продукции» – мышления и базирующегося на нем знания. Иначе сложно объяснить, почему не в XIII, а уже в XVIII веке, в 1734 году, в учредительной грамоте, данной Гёттингенскому университету, говорится, что в рамках юрисдикции этого университета находятся все имеющие ученую степень городские жители и, более того, все «обслуживающие» группы: книгопродавцы, типографчики с учениками и подмастерьями, прислуга и даже трактирчики в районе университета^[227]. Эта беспрецедентная с точки зрения сегодняшнего дня ситуация сыграла – вполне возможно – не последнюю роль в стремительном становлении Гёттингена, одного из ключевых интеллектуальных центров периода Просвещения.

Впрочем, вне зависимости от этих допущений, вполне определенным представляется следующее. Как извне (социальный статус), так и по своему внутреннему устройству, о котором шла речь в предыдущих параграфах («внутренняя и внешняя организация»), мы имеем дело с устойчивой институциональной формой, заточенной на воспроизводство мышления – и как источника знания, и как инкубатора социальных инноваций (просвещение, социальная интеграция и мобильность, организация коммуникации и т. д.). При этом самим фактом своего существования, со всей своей обособленностью, Университет исторически представляет собой постоянно экспериментирующую модель социального устройства, отдельные

элементы которого просачиваются через границу корпорации в виде культурных норм для внешнего мира.

Смысл и роль академической свободы при этом – как института внутри института (Университета) – отличается своей генеалогией от других (универсальных) версий свободы, имеющих своим местом присутствия скорее социально-политические, уравнивательные и перераспределяющие, а не мыслительные контексты. Это не означает принципиальной разнородности одних и других, но свидетельствует более о функциональном различии. Свобода уединения, высказывания и социальной автономии Университета не является предельной, то есть обосновывающей самое себя. Но при этом и в историческом бессознательном, и в рефлексии отдельных мыслителей и создателей она является критическим условием мышления в институте под названием Университет.

Это вовсе не означает, что юрисдикция над гёттингенским трактирщиком является непременным условием мышления, но это демонстрирует способность этой институциональной модели втягивать в орбиту своего осуществления самые рутинные и социальные, и хозяйственные практики. (А как же, есть-то и тем более пить надо!) И в этом смысле вопрос о «мультиверситете» может, по-видимому, стоять иначе. Дело не в расширении хозяйственных и предпринимательских функционалов, дело, как это часто бывает, в лошади и телеге. До тех пор, пока социальная экспансия Университета не угрожает его автономии и, следовательно, академическим свободам, то есть до тех пор, пока юрисдикция Университета распространяется на новые виды деятельности и партнерства (в том числе в формате предметов совместного ведения, как это случалось между Университетом и Городом), возможно продолжение его существования.

Институт академических свобод объединяет в одно целое «право уединения» (самоопределения и развития), право аргументированного высказывания и социальную автономию. В этой своей композиции он находит свое обоснование в рамках Университета и его основной задачи по производству и воспроизводству мышления. Взаимная связность свободы и мышления, таким образом, является условием существования и того и другого члена этой пары.

Любой институт воспроизводства представляет собой «жгут» норм разного вида, вдоль которого становится возможным акт

воспроизводства как такового. Или чуть иначе: институт воссоздает условия, при которых воспроизводство необходимого продукта (в том числе и интеллектуального) происходило в историческом опыте, но «гарантия» в данном случае весьма условна. Мышление, как сейчас, так и раньше, может опираться на институциональные условия и нормы, но каждый единичный акт мысли остается уникальным и эксклюзивным.

То же самое сомнение применимо и к иным институтам. Скажем, институт семьи вовсе не гарантирует успешность любого брачного союза, как и институт государства не гарантирует устойчивости общественных отношений. Просто в случае Университета эти риски усиливаются «спецификой производства». Более того, при всем уважении к институциональной стороне вопроса (нормы поведения, коммуникации, автономии и т. д., отражающиеся в соответствующих формальных и неформальных правилах) искомое мышление может случаться и в отсутствие каких-то из этих условий. Существуют, иными словами, факторы внеинституционального характера, не передающиеся в системе описанных норм и проистекающие из конкретной личностной или исторической ситуации. Но у меня вовсе нет намерения преуменьшать значение институционального фона, который, повторюсь, не может «гарантировать», но может влиять на ситуацию хотя бы с точки зрения статистических значений.

Для воспроизводства мышления (а равно и Университета как целого) можно выделить как минимум три типа норм, опирающихся на академические свободы^[228]. Во-первых, нормы самого мышления. По сути, «право на сомнение», «право на суждение», «право на встречный критический и рациональный контраргумент» и т. д. попадают в эту группу, формируя в своей концентрации и взаимодействии «технологии мышления» – популярный исследовательский предмет для целого ряда дисциплин. Состав отдельных операций, их синхронизация, поддержка и условия запуска и пр. – все это попадает в категорию технологий мыслительной деятельности.

Во-вторых, институт предъявляет свои требования к сообществам или, иначе говоря, к нормам социального взаимодействия и социальным средам (см. параграф об «академической свободе научных сообществ»). Там есть свои нормы и свои внутренние правила в соответствии с «регламентом» академической коммуникации – будь то

формальные (например, отраженные в правилах внутреннего распорядка или корпоративной культуре) или неформальные («невидимые колледжи», «когнитивные сети» и пр., опирающиеся на академический этос в целом).

Наконец и в-третьих, у любого института есть свой антропологический идеал, своя «норма личности», которая в случае с Университетом наиболее адаптивна к использованию разума-мышления. В различные исторические периоды существования Университета представления о «нормативности мыслящего» могли существенно меняться, иногда до диаметрально противоположных (например, скептический позитивист Просвещения и поэт-бюрократ немецких романтиков). Но в любом случае эта норма в университетской картине мира была предъявлена. Объединяющим началом для этих «антропологических идеалов» являлась – и является – установка на личное развитие, логике которого подчинена и конструкция института в целом.

Идея академических свобод, таким образом, обеспечивает институциональными нормами (создает условия) процесс воспроизводства мышления в стенах Университета. Это уже не экстерриториальность и юрисдикция Университета предыдущей эпохи (свобода социального бытия и образа жизни), а свобода (личного) развития и рационального суждения, предложенная в качестве основания Университета Нового времени.

При этом в логике институционального анализа можно указать на три как минимум группы норм:

- нормы самого мышления, которые обеспечиваются соответствующими правами/свободами (сомнения, суждения и т. д.);
- нормы личного развития – в соответствии с «идеалом человека», который несет Университет;
- нормы коммуникации и социального взаимодействия академических сообществ, имеющих свои права (и ограничения) рационального суждения в публичном и внутриакадемическом пространствах.

Все три смысла не существуют в виде арифметической суммы, но взаимодействуют и влияют друг на друга – образуя за счет этого взаимодействия пространство, в котором может возникнуть, а может и

не возникнуть мышление и, следовательно, легитимные основания академической свободы.

Отсутствие института и его социальных привилегий делает невозможным открытое и рациональное критическое суждение. Отсутствие критического суждения закрывает пространство личного развития. Отсутствие спроса и ценности личного развития делает ненужным институт.

Но как бы то ни было, можно точно утверждать, что на этом поле не бывает равенства. Не бывает равенства личного развития (по понятию развития); не бывает равенства (равномощности) сообществ, каждая когнитивная сеть по-своему уникальна и не повторяет своих аналогов, не бывает, несмотря на нормативность, равенства институциональных условий. Каждое событие мысли уникально.

И самое главное: не бывает равенства в свободе. Но стремиться к этому нужно. Иначе, зачем Университет?

Заключение

Во всех эссе, вошедших в эту книгу, содержатся – явно или не очень – отсылки к разговорам и обсуждениям с моими коллегами по Шанинке. Я не перечисляю имен, да и тем более обстоятельств этих дружеских встреч – это, пусть извинят меня коллеги, все-таки другой жанр и, наверное, совсем другая книга. Но я ни в коем случае не забывал об этом коллективном соавторстве, которое совершенно не хочется причислять к прошедшему времени – оно продолжается сейчас и, надеюсь, продолжится в нашем совместном будущем.

Но сейчас мне хотелось бы дать слово другой, не менее важной, когорте нашей Школы, без участия и суждения которой многое из того, что мы думаем и делаем, было бы чистой спекуляцией. Они – и коллеги, и «естественные» критики, и включенные наблюдатели этого базового для нас всех процесса – строительства Университета и его среды. Наши студенты.

Я предупреждал в предисловии, что жанр этих эссе не совсем академический. Как писал Дюркгейм, «сочинения Платона, Аристотеля и Руссо представляют собой трактаты о политическом искусстве; но, конечно, их нельзя рассматривать как по-настоящему научные произведения, потому что их целью является не изучение реальности, а построение идеала. И, безусловно, существует пропасть между действиями разума, которые содержатся в такой книге, как „Общественный контракт“, и действиями, которые предполагают управление государством; Руссо, вероятно, был бы таким же плохим министром, как и воспитателем»^[229]. Но с другой стороны, это действительно важное замечание Дюркгейма ни в коей мере не может быть для меня извиняющим обстоятельством, опирающимся на давнюю традицию и авторитет тех, кто ее закладывал. Наряду с «идеалостроительством» у меня и моих коллег есть и обязательство организационного проектирования, связанного с другой системой критериев, которые не позволяют отнестись с легкостью к перспективе быть «плохим министром и воспитателем».



Ил. 4. Шанинка. Апрель 2019. Фото Егора Макарова

Жанр, повторюсь, предпроектный – он предполагает не только разговор об идеалах (концепции), но и перспективу частичной (идеал недостижим во всей своей полноте) реализации. А потому лучшие практики и критики – наши студенты. Если не того, что замышляется (оно еще в процессе мысли), то уж, по крайней мере, того, что уже сделано на этом пути – на историческом векторе движения к этому замыслу.

Сначала обращаюсь к очень специфической и небольшой группе наших студентов, пришедших на первый курс бакалавриата факультета свободных искусств и наук, но пришедших, я бы сказал, осознанно, после того как они успели поучиться в других вузах. Всего три интервью, которые были записаны нашей PR-службой по окончании первого семестра (стиль и орфография сохранены). А затем добавлю ответы на вопрос о шанинской картине мира, который был предложен нашим студентам уже в процессе работы над этой книгой.

Интервью 1. Юлия Лысенок. Специализация «Публичная политика и международные проекты»

До Шанинки я училась на направлении «Международные отношения и внешняя политика» в другом университете. Это было типичное классическое образование: череда лекций и семинаров. Преподаватели были разные: кто-то любил свой предмет и старался делать пары интересными, а некоторые просто читали унылые лекции с листа. Мне не нравилось, что индивидуальный подход к студенту практически отсутствовал: я не могла выбрать конкретные дисциплины, которые были бы мне интересны, и приходилось изучать все, что нам ставили в расписание. Было очень мало практики, творческих заданий и возможности высказаться и подискутировать. Все это делало обучение скучным и однообразным. <...> Я чувствовала себя «не в своей тарелке» и поэтому решила перевестись в другое учебное заведение, которое дало бы мне больше возможностей для развития. Решение было тяжелым только из-за того, что перепоступление означало переезд в другой город. Сейчас понимаю, что это было одним из лучших решений в моей жизни.

Изначально я собиралась учиться на направлении «Публичная политика и международные проекты», но решила для разнообразия взять элективы по «Современному медиатексту». Неожиданно для себя я приняла решение поменять направление, так как занятия, связанные с пространством медиа, оказались для меня комфортнее и интереснее. Факультет свободных искусств и наук устроен так, что перейти с одного направления на другое легко. (Только после первого года. – С. 3.)

Я не заставляю себя ходить на пары, потому что испытываю удовольствие от каждого занятия. Шанинка – место, где очень уютно и комфортно (!). Я безумно рада, что однажды приняла решение поступить именно сюда.

Интервью 2. Александра Алексева. Специализация «Современный медиатекст»

В университете, где я училась до Шанинки, мне казалось, что я просиживаю штаны и трачу свое время на большинстве пар. Особенно мне не нравилось, что как и в большинстве образовательных учреждений, информация на лекциях и семинарах не менялась

примерно лет пятьдесят, хотелось больше актуальных знаний. В целом преподаватели и студенты были равнодушны к учебе.

Я поняла, что хочу перевестись в другой университет уже на первом семестре. О Шанинке я узнала еще после сдачи ЕГЭ в 11 классе, но тогда здесь еще не было факультета свободных искусств и наук, и документы я в итоге сюда не подавала. Видимо, это был знак, что нужно подождать еще год.

Мне нравится, что в Шанинке есть возможность выбора. Когда ты сам выбираешь то, что тебе хочется изучать, процесс становится намного приятнее. Посещать тот или иной курс – твоя инициатива, никто не составлял за тебя расписание. Очень радует, что здесь нет лекций, а только семинарские занятия, на которых у вас с преподавателем и группой сразу происходит коннект, и вы включаетесь в работу. С такой программой обучения можно понять, что тебе больше нравится. При поступлении я вообще не знала, чего хочу, а теперь у меня есть представление, чем бы я хотела заниматься и чему научиться (!). Студенты заинтересованы в учебе, и преподаватели хотят делиться знаниями с нами. Приятно, что каждый делает это не для галочки.

Мой предыдущий опыт учебы помог понять, каким должен быть учебный процесс, чтобы ходить на пары с удовольствием. Кроме того, теперь я проще отношусь к учебе – понимаю, что это не страшно, это то, что мне нужно.

В первом семестре я ходила на электив «История кино в шедеврах». До этого я никогда не смотрела ни черно-белое немое кино, ни советские фильмы и тем более не знала, как их правильно смотреть. После этого передо мной открылся целый мир кино, я узнала, как смотреть фильмы, на какие аспекты обращать внимание, как правильно делать анализ. Если описывать чувства, с которыми я хожу учиться в Шанинку, я сказала бы, что хожу сюда не потому что надо, а потому что мне правда нравится учеба. А еще больше меня радуют люди, которые ходят туда вместе со мной.

Интервью 3. Владислав Монастырев. Специализация «Публичная политика и международные проекты»

После 9 класса я пошел учиться в музыкально-педагогический колледж, а потом проучился семестр на заочке в университете. Колледж – полноценная демо-версия университета – там были преподаватели, работавшие параллельно в высших учебных заведениях, у меня был студенческий билет, пары, сессии, зачеты и экзамены, стипендия, 4 года обучения, госы и диплом. Я закончил колледж с квалификацией «Менеджер социально-культурной деятельности». В университет после колледжа я попал почти случайно. Мне хотелось годик отдохнуть, подумать о своем будущем, выбрать специальность, спокойно подготовиться к ЕГЭ. Но часть одногруппников уже поступила в университеты, мне не хотелось отставать, поэтому я решил проверить авантюру – специально подобрал такой университет и такую специальность, где конкурс был настолько минимальным, что я ни у кого не отбирал бюджетного места. Поступил. Чувствовал себя при этом очень странно, ведь поступление в университет, сложное для всех время, прошло для меня как бы понарошку. Туда не страшно было не поступить, да и уйти я оттуда собирался на первом же курсе.

О Шанинке я узнал в феврале 2020-го года. Я смотрел один околполитический стрим на YouTube. В какой-то момент собеседники начали обсуждать качество отечественных вузов, и я заглянул в чат, где кто-то задал вопрос про Шанинку. Собеседники на стриме этот вопрос не заметили, но я впервые загуглил Шанинку.

Изначально она не была для меня приоритетным вузом, я рассматривал те университеты, где у меня были шансы попасть на бюджет. Но чем больше времени проходило, тем яснее становилось, что Шанинка – лучший вариант. Мне очень понравилось, как выглядит университет. Я пришел на экскурсию, меня встретили, душевно приняли, все показали. Было так уютно! Светло! Я решил, что здесь учиться не стыдно. Увидев на сайте Шанинки информацию о поступлении по студенческому кредиту, решил попробовать и в итоге смог пройти на грант. Сбылась мечта, и попасть в университет мечты, и не стать должником.

О факультете свободных искусств и наук я узнал благодаря сотрудникам приемной комиссии. Привлекло то, что факультет близок к моей средне-профессиональной специальности. Социально-культурная деятельность связана с публичной политикой и международными проектами – и это очень хорошо! Кроме того, этот факультет не просто

про политологию или журналистику, а про нечто большее. Сейчас я уже на середине второго семестра и все больше убеждаюсь, что никуда отсюда уходить не хочу.

Главное отличие Шанинки от моих предыдущих мест обучения – значительная свобода (!). Здесь я почувствовал себя взрослым человеком. Я ощущаю живость всего происходящего, серьезность, правильный баланс, легкость на душе. Окружающие доброжелательны, сотрудники и преподаватели тебя понимают. Чувствую идейное единение. Самые классные преподаватели, которые у меня были в колледже и вузе – молодые. В Шанинке таких очень много! Я бесконечно этому радуюсь. Очень круто, когда с преподавателем можно обсуждать даже актуальные мемы. Самое главное, что дало мне прошлое образование – это возможность повзрослеть и подумать о будущем, набраться жизненного опыта. У подростка мало времени, за которое нужно сделать много влияющих на судьбу шагов. Выбор университета – один из таких шагов. Так уж вышло, что в Шанинку я попал в 20. А если бы пошел в университет в 17 лет, то не попал бы сюда, факультета еще не было. Судьба.

Ответы студентов на вопрос: Каждый хороший университет – это картина (модель) мира. Какую картину мира строит для себя и для других Шанинка?

1. Максим Ковалев, студент программы «Мировая политика»

Шанинка строит мир за границами любых спектров. В нем нет своих и чужих, добрых и злых, победителей и проигравших.

Шанинцы живут в атмосфере абсолютной синергии, а их мир постоянно меняется, но делает это за счет движения не вперед, а вверх. Совершенствование себя и среды вокруг заложено в фундаменте этого мира.

2. Максимова Елизавета, студентка программы «Кино: кинокритика и кинопроизводство»

Шанинка для меня это возможность переосмыслить все то, что было ранее. Буквально, я могу ее сравнить с «Черным квадратом», это рождение нового бытия на базе знаний всех предыдущих эпох.

Из простой формы квадрата черного цвета появляется и черный крест, и красный квадрат. Для меня обучение в Шанинке это как появление супрематизма для живописи в начале 20 века, только если Казимир Северинович заново учился выстраивать диалог с изобразительным искусством, то я по-новому могу взаимодействовать со всем, что меня окружает.

Если представить Шанинку как модель мира, то я бы хотела в нем жить. Это возможность писать, выбирать, думать и говорить свободно, без страха, что тебя осудят, пристыдят. Это мир, где веришь в себя, а если нет, то могут научить.

3. Лера Голубчикова, студентка программы «Психологическое консультирование и коучинг»

Шанинка это в первую очередь комьюнити открытых к новому знанию и опыту людей.

Думаю, Шанинка транслирует ценности академического сотрудничества, открытого научного диалога, горизонтальных отношений между преподавателями, сотрудниками и учащимися. Шанинка это про плюрализм мнений, заботливое и внимательное отношение к членам этого комьюнити.

А еще Шанинка это про создание вашего собственного мировоззренческого скелета, а уже потом про нанизывание на него знаний и фактов. Тут важны критическое мышление, агентность каждого и мягкие навыки.

В модели мира Школы все люди на равных позициях активно высказывают разные мнения, ведут интересные дискуссии, сотрудничают и угощают друг друга вкусным чаем.

4. Амир Гайниев, студент программы «Мировая политика»

Лично для меня, Шанинка – довольно камерное (в хорошем смысле, разумеется) сообщество. Это первая ассоциация приходящая на ум – не университет, как место или платформа, а именно сообщество, сформированное (или же формирующееся) в стенах университета.

Дело не в размерах помещения на Газетном или количестве профессоров, сотрудников и учащихся. Дело в идее, которая заложена «внутри» этого места, именно вокруг нее и формируется сообщество, и именно поэтому я назвал его камерным. Не все готовы принять и поддержать идею (любую), в целом, а тем более ту, которая сопротивляется чему-то. Я уверен, что сопротивление происходит. Выражено оно в критике текстов или в противостоянии давлению на науку со стороны государства – не имеет значения. Где происходит сопротивление, там продолжается развитие.

Под идеей, я имею ввиду все аспекты и горизонты того, что вкладывал в Шанинку Теодор, начиная с академической свободы и личной свободы выражения, заканчивая вежливостью.

Я не был знаком с ним лично, но его идею можно почувствовать в стенах Шанинки. Мне кажется это удивительным со одной стороны, но вполне логичным с другой. Сколь удивительно то, как идея Теодора живет в сообществе университета и в самом университете, столь же понятно, что без этого существование Шанинки невозможно.

5. Алёшина Александра, студентка программы «Публичная политика и международные проекты»

Шанинка не строит иллюзий. Она не вручает розовые очки, наоборот, она способствует тому, чтобы человек сам их снял. Конечно, находясь в кругу умных, образованных, стремящихся к знаниям людей, иногда забываешься, но ненадолго. В Шанинке понимаешь, что нет людей хороших и плохих, так же как и нет одинаковых, – все разные, и это хорошо. Шанинка рисует сложный мир, по возможности не упрощая его, и учит, как в нем жить. Она не бросает на пол пути, сказав: «Мир не черно-белый, вот и живите с этим». Она ведет, направляет и помогает справиться с «проклятием знания», объясняя, что это вовсе не проклятие.

6. Анна Гайвас, студентка программы «Мировая политика»

Когда мне задают вопрос о том, что я изучаю в университете, невозможно ответить односложно, так как хочется сказать многое. И в этом полностью заслуга Шанинки – места, где не хочется просто учиться, здесь хочется изучать и исследовать.

Сейчас, будучи студенткой 3 курса, я всецело убеждена в том, что являюсь частью шанинского мира, который о свободе и для свободы.

Нам не только позволяют, но и учат быть разными.

Что лично я вижу через картину мира Шанинки, так это тому, что если и работать с шаблонами, но исключительно, чтобы разорвать их.

Если смотреть, то только дальше и шире.

Если читать, то вздох без остановки.

А если высказываться, то о чем угодно, главное аргументированно и структурированно.

В этом мире хочется пропасть, так как меня научили не сравнивать и не оценивать свою правду с чужой в соревновательном ключе. Взгляды каждого члена шанинского мира не обесцениваются только лишь из-за того, что кому-то они кажутся непонятными. Более того, нам дают возможность для самопринятия, благодаря которому мы по-настоящему становимся открытыми для познания.

Шанинка-это про просто истину, сплочение и взаимопомощь.

Часто меня можно застать в библиотеке. Вы можете подумать, что я там исключительно читаю или пишу работы, но на самом деле, библиотека это сердце этого мира. Здесь можно всегда обсудить, поделиться, услышать и быть услышанным, поэтому, поступив в Шанинку, я все реже стала проводить время где-то вне, и когда меня спрашивают, почему, то я с уверенностью говорю: я просто в другом, я в шанинском мире.

7. Екатерина Хребтовская, студентка программы «Менеджмент креативных проектов»

Мне с детства казалось, что самая большая привилегия, хоть и доступная не всем, это открытость. Может показаться, что это такая примитивная вещь, но сегодняшняя реальность навязчиво

демонстрирует, что открытость – крайне хрупкое явление. В моменты, когда кто-то посягает на мою открытость к миру и честность с самой собой, первая нить, возвращающая меня на путь истины – это Шанинка. Для меня это место на рефлекторном уровне ассоциируется с безопасностью. В картине мира, которую для меня являет Шанинка, нет страха. В ней есть уважение, диалог, свобода, умение слушать и слышать. Но главное в этой картине – уникальное мышление. Оно больше никогда не сможет быть загнано в рамки. Мышление создано для того, чтобы выходить за их пределы. Этот инструмент дает шанинцам карт-бланш: однажды овладев собственным потоком мыслей, ты сможешь освоить все что угодно.

Открытость не существует в вакууме. В желто-сиреневых стенах принято оценивать ситуацию в долгосрочной перспективе, что помогает строить прочные связи как внутри комьюнити, так и за его пределами. Чувство единства формируется вне зависимости от факультета, курса, статуса. В нашем случае это своего рода культурный код, который мы по возможности транслируем в окружающий мир, чтобы сделать его светлее.

8. Ксения Лаврентьева, студентка программы «Управление проектами»

Шанинская модель мира человекоцентрична и человекоразмерна и в тоже время парадоксально глобальна – потому что ее гуманистические ценности глобальны и не могут быть привязаны к какой-либо точке на земном шаре.

Шанинка строит модель мира, где каждый важен. Не просто равен другому, не просто включен и имеет те же возможности, а где каждый имеет только ему присущую ценность и эта ценность уважается, пестуется и является сердцевиной всего процесса обучения.

За время обучения в Шанинке ты обретаешь голос и этот голос становится слышен. Шанинский мир полифоничен и многоголосен.

9. Дарья Курнышева, студентка программы «Политическая философия»

Картина мира, предлагаемая Шанинкой, делает из тебя, как ее части, субъекта, имеющего свою позицию и влияющего на происходящее вокруг. Внутри настраиваются новые связи по отношению к миру, ты перестаешь принимать все как данность, хочется постоянно задавать себе вопросы: «А что я думаю про это? А что я могу поменять? Как сделать это лучше?»

Так ты начинаешь понимать, что на самом деле можешь улучшить мир вокруг, и это понимание уже никогда не даст тебе сидеть сложа руки.

В Шанинской картине мира каждый человек – самостоятельный автор. Он постоянно меняет что-то вовне и внутри себя. Ты учишься ощущать себя как автора и находить свою позицию относительно других людей как авторов.

После Шанинки ты уже никогда не сможешь обособить себя от мира и уйти в удобную позицию «моя хата с краю», потому что ты точно знаешь, что ты есть и мир есть, вы существуете во взаимозависимости, как в последней строчке стихотворения Анны Ахматовой:

«Чтобы в мире было двое – я и мир».

Что почитать об Университете?

1. *Николай Кузанский*. Об ученом незнании (1440)
2. *Иммануил Кант*. Спор факультетов (1798)
3. *Фридрих Шлейермахер*. Нечаянные мысли о духе немецких университетов (1808)
4. *Вильгельм фон Гумбольдт*. О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине (1809)
5. *Джон Ньюмен*. Идея Университета (1852)
6. *Николай Суворов*. Средневековые университеты (1898)
7. *Эмиль Дюркгейм*. Социология образования (1922)
8. *Карл Ясперс*. Идея университета (1923)
9. *Карл Мангейм*. Проблема поколений (1928)
10. *Хосе Ортега-и-Гассет*. Миссия Университета (1930)
11. *Жак Ле Гофф*. Интеллектуалы в Средние века (1957)
12. *Гельмут Шельски*. Уединение и свобода. К социальной идее немецкого университета (1960)
13. *Пьер Бурдьё*. Homo academicus (1984)
14. *Юрген Хабермас*. Идея университета (1987)
15. *Walter Rugg* (general editor). A History of the University in Europe, 4 vol. (1992–2011)
16. *Крейг Калхун*. Университет и общественное благо (2005)
17. *Уильям Кларк*. Академическая харизма и истоки исследовательского университета (2006)
18. *Стив Фуллер*. Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии (2009)
19. *Андрей Андреев*. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы (2009)
20. *Hanna Gray*. Searching for Utopia: Universities and Their Histories (2012)
21. *Михаил Соколов и др.* Как становятся профессорами. Академические карьеры, рынки и власть в пяти странах (2015)

Иллюстрации



Вильгельм фон Гумбольдт. Литография Э. Ф. Ольдермана по картине Ф. Крюгера. До 1835 г. Библиотека Берлинского университета имени Гумбольдта



Берлинский университет имени Гумбольдта. Клаудио Шварц.
Unsplash



Теодор Шанин вручает диплом магистрам. Первый выпуск факультета социальных наук. Декабрь 1996. Из архива Шанинки



Теодор Шанин в рабочем кабинете. 1998. Из архива Шанинки /
Фото Александра Артамонова



Теодор Шанин, преподаватели и выпускники Московской школы. Первый выпуск факультета политических наук. В первом ряду (слева направо): Ирина Лема, координатор офиса Московской школы в Манчестерском университете, Борис Шапиро, декан факультета социальной работы, Татьяна Алексеева, преподаватель факультета политических наук, Теодор Шанин, академик Татьяна Заславская, Андрей Дегтярёв, преподаватель факультета политических наук. Декабрь 1997. Из архива Шанинки



Теодор Шанин и Сергей Зуев в день вручения дипломов. Декабрь 2014. Из личного архива Александра Артамонова



Сергей Зуев на встрече со студентами, сотрудниками, выпускниками и сотрудниками Московской школы после лишения ее государственной аккредитации. 2018. Из архива Шанинки



Библиотека Шанинки – пространство «непредзаданной коммуникации». Апрель 2019. Из архива Шанинки / Фото Егора Макарова

notes

Примечания

1

Стартовой идеей Теодора было создание образовательного партнерства с участием четырех университетов – самой Школы и по одному участнику из Великобритании, Франции и Германии. На это было получено согласие и обещание поддержки от Министерства образования в начале 1990-х. В результате административного торможения остался только Манчестерский университет. Но стремление создать международный академический хаб в Москве осталось традицией Школы.

Оппозиция «исследование – образование» была использована в Берлинском проекте В. Гумбольдта в рамках понятия *Bildung*. Если *исследование* производит «творимое» знание, то *образование* подвергает его критическому анализу и «творческому разрушению».

Речь в данном случае идет о нашем бакалавриате, который был запущен в 2016 году и с самого начала демонстрировал очень высокий входной уровень абитуриентов. По этому показателю «маленькая» Шанинка неизменно находится в первой пятерке российских вузов – как для бюджетных, так и для договорных мест.

В Германии это начало происходить раньше – как следствие Реформации и «переподчинения» университетов светским властям. В Оксфорде и Кембридже – позже, во второй половине XIX века.

Елена Костюкович в личном письме пишет: «Самым старым университетом считается Болонский, но дата его основания (1088) ничего не значит, кроме того что при объединении Италии (1870) требовалась версия национальной истории, и Джозуэ Кардуччи, известный поэт и государственный интеллектуал, лоббировал отпраздновать в 1888 году 800-летие Болонского. На самом же деле, мы уже и в шестом веке видим во всех крупных городах появление „студиорум“ – групп, нанимавших себе профессоров. Проблема была у них в легализации дипломов. Требовалось утверждение уставов. Или папой, или императором, зависело от периода» (Елена Костюкович, из личной переписки, февраль 2022).

Cole J. R. The Great American University: Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, Why It Must Be Protected. New York: Public Affairs, 2010. P. 134.

A History of the University in Europe. General editor: Walter Rüegg.
Cambridge University Press, 2004. Vol. 3. P. II.

Кроу М., Дэбарс У. Модель Нового американского университета.
М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. С. 256.

Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2010. С. 15.

Филлипов А. Ф. Московское студенчество. 1889–1895 (Из записной книжки) // Русское обозрение, 1897. № 5. С. 382–399. Цит. по: *Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М.* Университеты в России: как это работает. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2021. С. 61.

Не менее интересную цитату приводит Патрик Олстон, но уже не о природе российских университетов, а об их значимости в системе государственного управления. «В 1912 г. Николай II, – пишет он, – сообщил <...> Совету министров свое мнение по поводу расширения университетской сети: „Я считаю, что Россия нуждается в открытии высших специальных заведений, а еще больше в средних технических и сельскохозяйственных школах, но что с нее вполне довольно существующих университетов. Принять эту резолюцию за руководящее указание“. Сталин, Хрущев и Брежнев, – продолжает Олстон, – впоследствии придерживались такого же подхода» (цит. по: Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. С. 101).

По словам С. Фуллера, сама идея «дженералистского (то есть университетского. – С. 3.) образования <...> породила оппозицию самой себе, поскольку ее претензии на универсальность (массовость. – С. 3.) в буквальном смысле так никогда и не были реализованы» (Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 59). Смысл «универсализма», таким образом, в единстве и полноте картины мира (символической, предметно-дисциплинарной, концептуальной и рефлексивной – это уже вопрос исторического контекста), а не в тотальном охвате всего населения.

Так, например, высшее образование в Британии в начале XX века получало 25 тысяч человек. В межвоенный период это число удвоилось, а к началу 1960-х составило 216 тысяч. Через десять лет снова удвоилось до 453 тысяч человек, а к концу века достигло 1,2 миллиона. В США менее 3 % американцев посещали колледж в конце XIX века. К 1930-м годам число студентов составило 1,5 миллиона, в 1947 году – 2,3 миллиона, а в начале XXI века – 17,3 миллиона, что составляет более 2/3 молодого поколения (*Калхун К. Университет и общественное благо // Экономика образования. 2008. № 1. С. 11–12*).

В России конца XIX века в девяти Университетах обучалось 17,5 тысячи студентов, то есть менее 1 % от поколения (1,4 человека на 10 000 населения, по сравнению с 6-10 в крупных европейских странах); к 1912 году эта цифра удвоилась; в 1920-х годах происходит первая волна массовизации, и к 1932 году в высших учебных заведениях Советского Союза училось свыше 500 тысяч человек; следующая волна достигает к 1975 году 5,7 миллиона, что составляет менее 1/3 численности поколения 17–24 лет. Россия 1990-х переживает третью волну: 2,6 миллиона в 1995-м и 4,2 миллиона в начале 2000-х. В последние годы численность студентов российских вузов составляет порядка 4,5 миллиона человек, что ориентировочно соответствует 40 % от поколения (см. об этом: *Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2021. С. 50, 76–77, 107, 118, 131*).

«Невозможно объяснить кризис или по меньшей мере структурные условия его возникновения и распространения, не обращаясь, во-первых, к основным эффектам увеличения популяции учащихся, т. е. к обесцениванию дипломов <...> а во-вторых, к изменениям в функционировании системы образования, ставшим результатом морфологических и социальных изменений ее публики. Рост популяции учащихся и соответствующее ему обесценивание дипломов <...> затронули целую возрастную группу, ставшую, таким образом, социальным поколением, отчасти объединенным этим коллективным опытом. Он вызвал структурное расхождение между статусными ожиданиями (вписанными в позиции и дипломы, которые в предыдущем состоянии системы действительно предлагали соответствующие возможности) и возможностями, фактически обеспечиваемыми этими дипломами и позициями в рассматриваемый момент времени» (Бурдьё П. Homo academicus. М.: Издательство Института Гайдара, 2018. С. 312).

См. об этом: *Коллинс С.* Зачем нужны университеты? М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2016. С. 63.

См. об этом подробнее: *Калхун К.* Университет и общественное благо. С. 8–12.

По свидетельству Майкла Кроу, при общей ежегодной численности порядка 18,5–19 миллионов абитуриентов в США на 2012/13 год в восемь университетов Лиги плюща поступило 65 тысяч студентов. В шестидесяти ведущих исследовательских университетах число мест для абитуриентов составляет 1,1 миллиона, что соответствует примерно 5,5–6 % поколения. В книге приводится цитата Чарльза Веста, в то время главы Массачусетского технологического, по поводу этой когорты: «Наше общество ожидает от этих студентов гораздо большего – да и сами они ожидают от себя гораздо большего, – чем просто знаний о том, чего (и так в прошлом. – С. 3.) достигли другие» (Кроу М., Дэбарс У. Модель Нового американского университета. С. 68–69).

Для сравнения. В России в 2019–2021 годах в бакалавриат поступили 707–735 тысяч человек, из них в топ 20 крупных вузов (по уровню абитуриентов в соответствии с баллом ЕГЭ) – около 40–45 тысяч человек, то есть те же 5–6 %. (Число университетов уменьшено втрое по сравнению с США для сохранения пропорции: в России, с учетом филиалов и пр., примерно в три раза меньше, чем в США.)

Любопытно, что если следовать логике Университета как лаборатории воспроизводства элит, то можно сделать вывод о том, что последние тоже пережили период «эгалитарной трансформации». В конце XIX века число обучавшихся в университетах европейских стран составляло в зависимости от страны 1–1,5 %. После Второй мировой войны на фоне доминирования идеи государства всеобщего благосостояния «количественная база элиты» увеличилась до 5–6 % к началу 1970-х и остается такой по настоящее время, несмотря на продолжающийся рост сети и демографические перепады.

Калхун К. Университет и общественное благо. С. 8.

Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 53–54.

«Французские философы XVIII века Вольтер, Руссо и Дидро были среди тех, кто хотел передать университетские функции обучения и исследования разным институтам, чтобы консерватизм, присущий университетам, не повлиял на эти новые институты. Это предложение в конечном счете было воплощено в жизнь Наполеоном. На протяжении следующих двух столетий последствия этого шага часто напоминали о себе во французской академической среде, посеяв семена антиуниверситетского движения наших дней, которое Жан-Франсуа Лиотар охарактеризовал как „условие постмодернизма“» (Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 50–51).

Не будем забывать, что в XVIII веке гораздо более динамичными являются именно шотландские университеты, особенно Эдинбургский, где преподавали Фергюсон, Адам Смит и пр. и который был великим мировым центром университетского образования, опережавшим и все немецкие университеты, за исключением, может быть, Гёттингена (из переписки с А. Зориным, февраль 2022).

См. об этом подробнее: *Коллини С.* Зачем нужны университеты? С. 52–60.

См. об этом: Кроу М., Дэбарс У. Модель Нового американского университета; Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011; Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012.

Кларк Б. Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. С. 243.

Там же. С. 244.

Можно завершить этот тезис цитатой-предупреждением из работы Ф. Шлейермахера, написанной в 1808 году на пике работы над проектом нового Берлинского университета, который на последующие 200 лет стал мерилom и точкой отсчета всех Университетов и университетских реформ. «Необдуманно действуют <...> именно те, кто предлагает преобразовать и распылить Университеты на специальные школы, ведь в каждой стране <...> где <...> все всегда оставалось бы на уровне простой (профессиональной. – С. 3.) школы, наука, безусловно, оказалась бы в упадке, а дух бы опочил» (Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецких университетов // Личность. Культура. Общество. 2017. Том XIX. Вып. 3–4 (№ 95–96). С. 50).

Тогда начинать следовало бы с Альберта Великого и его ученика Фомы Аквинского. Первый из которых «сумел пересказать Аристотеля в переводе Аверроэса с греческого и сирийского (per modum expositiōnis). А второй не только не рухнул под громадой аристотелевского метазнания, но и прокомментировал его в полном соответствии с теорией о богочеловечности Великого Начала (Христа) (per modum commentarii)» (Елена Костюкович, из личной переписки, февраль 2022).

Мамардашвили М. К. Идея преемственности и философская традиция // Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. С. 97.

Ермаков С. «Mon livre par excellence» (От переводчика) // Лоро Н. Разделенный город. Забвение в памяти Афин. М.: Новое литературное обозрение, 2021. С. 15.

Ермаков С. «Mon livre par excellence». С. 16.

Кант умер в 1804 году, то есть за шесть лет до открытия Берлинского университета. Но речь здесь идет о дискуссиях, предшествовавших началу его работы, и роль Канта в них несомненна.

Лозунг Мирабо «Чтобы все перестроить, нужно было все разрушить» был, в интерпретации авторов Берлинской реформы, вовсе не единственным историческим путем формирования нации и достижения народом ощущения своего единства и исторической роли. Собственно, это и есть истинный масштаб этой Университетской реформы, не принимавшей революционных способов социальной трансформации.

Карл Манхейм, рассматривая истоки и условия возникновения утопического (читай: «идеалистического») сознания, замечает: «когда сфера группового опыта претерпевает такое фундаментальное преобразование, что несоответствие между традиционной структурой мышления и новыми, уже не доступными этой структуре мышления объектами становится очевидным. Было бы слишком рационалистично утверждать, что существовавшая в магические времена (в нашем случае – до конца XVIII века. – С. 3.) „структурная система“ исчезла под воздействием соображений, связанных с критикой познания; однако и тогда изменение в социальной сфере должно было <...> исключить установки и схемы интерпретаций, не соответствовавшие более ряду новых фундаментальных данных внутреннего и внешнего опыта» (Манхейм К. Идеология и утопия // Манхейм К. Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994. С. 88).

Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. С. 23.

Ридингс Б. Университет в руинах. С. 103.

Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. С. 112.

Комментарий основан на переписке с Еленой Костюкович в феврале 2022 года.

См. об этом подробнее: *Кларк У.* Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. С. 57–77.

В православной России, в отличие от протестантской Германии, нельзя было создать в рамках Университета теологический факультет, и вся эта дробная классификация лишалась синтезирующего начала. Эта схема без единого начала стала, по сути, прообразом специализации российских университетов, и – в усиленном варианте – будущей советской системы высшего образования и ее углубленной специализации.

См., например: «Разумеется, объединяющим началом средневекового Университета выступает теодицея, но она располагается в иной плоскости, лишь вмешиваясь в качестве внешнего цензора, поверяющего преходящее духовным» (*Ридингс Б. Университет в руинах. С. 94*). Стоит добавить, что учеными (в разных областях) становились, как правило, люди, получившие теологическую или юридическую подготовку.

Обращусь опять к авторитету Шлейермахера. «Уже сказано достаточно о том, что четыре наших факультета – теологический, юридический, медицинский и философский – и именно в этом порядке (курсив мой. – С. З.) – придают-де университетам весьма гротескный вид. И этого, безусловно, нельзя отрицать. <...> И как раз является очевидным, что настоящий университет <...> сохранился единственно лишь в рамках философского факультета, три других же, напротив, суть специализированные школы, которые либо учреждаются государством, либо <...> соотносятся с его <...> потребностями <...> Лишь в нем одном поэтому содержится целая естественная организация науки, чистая трансцендентальная философия, и вся естественно-научная и историческая часть – обе преимущественно с теми дисциплинами, которые более всего приближаются средоточию познания; однако ведь и те, что в большей степени проникают в особенное, примыкают к философскому факультету, постольку, поскольку, они не используются прагматически – на потребу некоторой определенной цели. Эти три факультета, однако, обнаруживают свое единство не в познании непосредственно, а в некоторой внешней задаче, и связывают то из различных дисциплин, что необходимо для ее выполнения» (Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецких университетов // Личность. Культура. Общество. 2017. Том XIX. Вып. 3–4 (№ 95–96). С. 55–56).

Кант И. Спор факультетов // *Кант И.* Собрание сочинений в восьми томах. М.: Чоро, 1994. Т. 7. С. 63–64.

Гумбольдт К. В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // *Неприкосновенный запас.* 2002. № 2. <https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/o-vnutrennej-i-vneshnej-organizaczii-vysshih-nauchnyh-zavedenij-v-berline-1.html>.

См. об этом: *Ридингс Б.* Университет в руинах. С. 115 и далее.

Здесь и далее я использую материалы к курсу лекций П. Г. Щедровицкого в Тюменском университете (24–26 января 2022 года), любезно предоставленные мне автором.

«Коперник отважился, идя против показаний чувств, но следуя при этом истине, отнести наблюдаемые движения не к небесным телам, а к их наблюдателю» (*Кант И. Спор факультетов // Кант И. Собрание сочинений в восьми томах. М.: Чоро, 1994. Т. 7. С. 27*).

Обращаю на это обстоятельство внимание современных проектировщиков Университета, образовательных программ и систем. «Универсализация (единство) знания» – это не соприсутствие различных дисциплин и предметов в одном административном подчинении и объединенных общими трубами отопления. Это единство, пронизанное общим методом (исследования, рефлексии, в конечном счете даже отбора и забвения...), за которым лежит своя картина мира и свое (или даже не свое) представление об идеальном. Я при этом совершенно не утверждаю, что проект Гумбольдта можно повторить (это невозможно, да и не нужно), но этот прототип воспроизводим как принцип универсализации, то есть как принцип Университета.

См. об этом подробнее: *Шлейермахер Ф.* Нечаянные мысли о духе немецких университетов // *Личность. Культура. Общество.* 2017. Том XIX. Вып. 3–4 (№ 95–96). С. 50.

Особенно в католических и англиканских университетах начала Нового времени.

См. с. 50.

Комментарий основан на переписке с Еленой Костюкович в феврале 2022 года.

Cole J. R. The Great American University. P. 5.

Ср. свидетельство Генри Розовски, декана факультета гуманитарных и естественных наук Гарварда в 1980-х годах. Описывая основную программу бакалавриата своего факультета, он приводит определение из Webster Dictionary – это «организация курса дисциплин, которая группирует в виде нескольких важнейших тем материалы из областей, чисто условно рассматриваемых как отдельные дисциплины, и которая пытается предложить всем студентам общую образовательную основу». А затем комментирует: «Дает ли Гарвард эту общую основу? Ответ положительный, хотя мы делаем это иначе, чем другие (уникальная когнитивная сеть? – С. 3.). Все содержание широкого общего образования было разделено на шесть важнейших направлений (литература и гуманитарные науки, наука, изучение истории, социальный анализ, другие культуры, этические основы. – С. 3.), с помощью которых мы приобретаем „знание и понимание мира, общества и самих себя“» (Розовски Г. Университет. Руководство для владельца. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. С. 70).

Гумбольдт К. В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине.

Ср. из Гумбольдта: «внутренняя организация этих учреждений (университетов. – С. 3.) должна порождать и поддерживать взаимодействие непрерывное <...> но при этом непринужденное и не преследующее заранее заданной цели» (Гумбольдт К. В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине).

Хабермас Ю. Идея Университета. Процессы обучения // Alma Mater. 1994. № 4. С. 16.

Там же. С. 11.

Хабермас Ю. Идея Университета. Процессы обучения. С. 16.

Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. С. 319–320.

Манхейм К. Идеология и утопия. С. 164.

Там же. С. 167.

Там же. С. 78.

Там же.

Там же. С. 168.

Впрочем, как пишет в личном письме Елена Костюкович, «многие церковные студиорум предпочитали так называемый средний путь, отразившийся в учении Ансельма из Аосты (или Кентерберийского, 1033–1109), который перенял от Августина (354–430) формулу шестивековой давности „credo ut intelligam“ („верю в то, что понимаю“), объединявший рациональность и откровение. Первопроходцем „среднего пути“ выступал Пьер Абеляр (1079–1142). Такие свободные мыслители, как Абеляр, рисковали заявлять, что авторитетность не имеет права торжествовать над рациональностью, то есть Священное Писание поддается приспособлению к рациональности. По его следам Алан Лилльский (1120–1202) создал афоризм „У авторитета нос восковой, его можно повернуть как туда, так и сюда“» (Елена Костюкович, из личной переписки, февраль 2022).

Вормсский рейхстаг // Теологический энциклопедический словарь / Под ред. Уолтера Элвелла. М.: Ассоциация «Духов. возрождение», 2003.

Перевод Библии на национальные языки растянулся, строго говоря, на несколько столетий. Дж. Уиклиф в XIV веке на английский, Ян Гус в XV веке на чешский, М. Лютер в XVI веке на немецкий, У. Тиндейл в XVI веке снова на английский. Действие это было, как мы теперь знаем, далеко не безопасное. Никто, кроме Лютера, собственно говоря, не смог закончить перевод в тиши собственного кабинета.

И понятно, что, как и Орден, эти университеты становятся мощными инструментами религиозного, политического и идеологического противостояния. Так, считается, что Вильнюсский университет перекрыл дорогу Реформации в Литве, а Львовский – на Западной Украине (Елена Костюкович, из личной переписки, февраль 2022 г.).

Ср. с характеристикой К. Маркса: «Бюрократы – иезуиты государства и его теологии» (*Маркс К. К критике гегелевской философии права // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения в 50 томах. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. Т. 1. С. 271).*

Эта параллель интересна и другим авторам. В книге Ханны Грей «В поисках утопии: университеты и их история» идея университета соотнесена с практикой современных исследовательских институций. Автор противопоставляет модель Liberal Arts и идеи multiversity, но доказывает, что обе эти концепции основаны на утопическом понимании (vision) задач университета (*Gray H. H. Searching for Utopia: Universities and Their Histories. Berkeley: University of California Press, 2012*).

Ньюмен Дж. Г. Идея университета. Минск: БГУ, 2006. С. 112.

Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. С. 168.

Ньюмен Дж. Г. Идея университета. С. 157.

Коллинс С. Зачем нужны университеты? С. 76.

Ньюмен Дж. Г. Идея университета. С. 131.

Коллинс С. Зачем нужны университеты? С. 92.

Разумеется, это только выборочные примеры. И среды («пространства для»), и дидактические инструменты университетской истории значительно более многочисленны и разнообразны. Из современных «лабораторных экспериментов по созданию картин и сред» можно указать на расширяющуюся сеть Centres for Advanced Studies; «антидисциплинарную» констелляцию исследований по искусственному интеллекту и искусственной социальности, попытки симбиоза естественных и социальных наук (например, биоэтика и пр.) и т. д. В исторической ретроспективе, оставляя в стороне историю античной мысли, наиболее очевидными примерами такого рода являются, например, организационная иерархия и меритократия иезуитских университетов, дисциплинарная гармония Вольфа и Лейбница и пр. В целом не только исторически продолжительный, но и продолжающийся ряд этих примеров позволяет усомниться в эсхатологических прогнозах тех авторов, которые объявляют о «смерти университета». (См., например: *Барнетт Р.* Осмысление университета // *Alma Mater.* 2008. № 6; *Ридингс Б.* Университет в руинах и т. д.)

Veblen T. The Higher Learning in America. New York: B. W. Huebsch, 1918. P. 33–34.

См., например: *Bacon M. Pragmatism: An Introduction*. Cambridge: Polity Press, 2012.

Очень интересная перспектива, кстати говоря, открывается в створе этой «университетской логики» в связи с нарастающим объемом исследований по искусственному интеллекту (ИИ). Материал этой темы чрезвычайно пластичен применительно к университетской традиции. Во-первых, это в чистом виде антидисциплинарный проект, который выстраивает свою иерархию, лучше сказать – матрицу знаний и противостоит сложившимся дисциплинарным рамкам, которые разрывают человека и его мышление на несвязанные между собой сегменты исследований. В конечном счете разработчики ИИ упираются в ту же проблему «антропологического идеала», что и любой автор университетской реформы. «Мы слишком мало знаем о человеке. Слишком мало, чтобы воспроизвести человеческий разум в машине, и слишком мало, чтобы вложить в машину представление о том, чего хочет человек» (От искусственного интеллекта к искусственной социальности. М.: ВЦИОМ, 2021. С. 80). Исследователи и проектировщики ИИ вынуждены опираться на дефицентные, с точки зрения масштаба задачи, теории поведения и мышления: на теорию игр для анализа социальных взаимодействий и теорию утилитаризма для понимания ситуаций выбора и предпочтений. Недостаток гуманитарных и социальных компонентов в этой «матрице» является очевидным, и остается только наблюдать с любопытством – доформируется ли эта мегазадача до новой научной революции (в смысле Т. Куна) и до новой композиции наук о «человеке, духе и истории» (в смысле неокантианцев). Неизбежная в рамках этого движения критика представлений о «человечности», человеческого мышления и лежащих за ними систем базовых понятий эвристична сама по себе и способна предложить картину мироустройства, расширяя ее до виртуальных пространств и искусственной социальности.

Ридингс Б. Университет в руинах. С. 31–32. Жак Барзун также специально обращает внимание на роль Университета в воспитании просвещенного и либерального чиновника. См., например: *Barzun J.* The American University: How It Runs, Where It Is Going. Chicago: University Of Chicago Press, 1993.

Ридингс Б. Университет в руинах. С. 78. Можно полагать, что и Университет Реформации играл ту же или похожую роль в Северной части Европы XVI–XVII веков. Следует, однако, учитывать, что эта его роль была «вдохновлена» церковным расколом, и задача создания и идеологии, и утопии оставалась за церковью.

Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Минск: БГУ, 2005. С. 18–19.

Там же. С. 23.

Манхейм К. Идеология и утопия. С. 93. Такая рациональная формулировка, конечно, сильно отличается от риторических фигур Ньюмена вроде «способности ума, ясновидения, пронизательности, мудрости, философского развития души, воздвигания интеллекта» или экспресс-зарисовок Ортеги. Но по большому счету речь идет об одних и тех же или очень похожих материях. Другое дело, что масштабом Ньюмена был «английский джентльмен» и национальная элита, а Манхейм мыслит и существует в предельных пространствах мира и эпохи. Но «ремесло критического мышления», хоть и описанное в разных языках, значимо во всех случаях. И уже точно не требует комментариев принадлежность Манхейма к традиции немецкой классической философии, лежащей в основе Гумбольдтовского университета.

См. об этом, например: *Кларк Б. Р.* Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011.

Хабермас Ю. Идея Университета. Процессы обучения. С. 16.

Алтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. С. 536.

Вебер характеризует иезуитов следующим образом: «Монах как примерный религиозный человек был одновременно – по крайней мере в орденах с рационализированной аскезой, в основном в ордене иезуитов – первым „профессионалом“ в том смысле, что имел специфическую „методику“: вел „учет времени“, осуществлял постоянный „самоконтроль“, чуждался „удовольствий“ и отвергал любые человеческие обязательства, не помогающие достичь его профессиональной цели. Он просто создан был для того, чтобы стать инструментом бюрократической централизации и рационализации структуры церковного господства и вместе с тем – в силу своего влияния на людей в качестве духовника и воспитателя – инструментом распространения соответствующего мировоззрения в кругах религиозно настроенных мирян» (Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. Т. 4. С. 242). Маркс по этому же поводу замечал: «Бюрократы – иезуиты государства и его теологи. <...> Бюрократия есть круг, из которого никто не может выскочить. Ее иерархия есть иерархия знания» (Маркс К. К критике гегелевской философии права // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения в 50 томах. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. Т. 1. С. 271).

См. об этом: *Кларк У.* Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. С. 138 и далее.

Именно с этим обстоятельством связана ориентация иезуитских колледжей и университетов на риторику (Цицерона), в отличие от «протестантской философии» (Козлов С. Имплантация. Очерки генеалогии историко-филологического знания во Франции. М.: Новое литературное обозрение, 2020. С. 47–49).

Калхун К. Университет и общественное благо // Экономика образования. 2008. № 1. С. 12.

Цит. по: Суворов Н. С. Средневековые университеты. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. С. 95.

Можно предположить, что наполеоновская реформа университетского образования во Франции начала XIX века и вправду достигла тех эгалитарных целей, которые декларировались. И напротив, демократизация Оксфорда, по крайней мере, в этом вопросе выразилась преимущественно в том, что «монополия» Christ Church перераспределилась и на другие колледжи. Образование в Оксфорде получили 28 британских премьер-министров, половина из них – в Christ Church, но все премьер-министры второй половины XX – начала XXI века: М. Тэтчер (1979–1990), Тони Блэр (1997–2007), Дэвид Кэмерон (2010–2016), Тереза Мэй (2016–2019) и Борис Джонсон (2019–2022) учились в других колледжах Оксфорда.

«Во всех системах, имеющих лучшие центры, происходит разделение на немногих избранных и многих, остающихся за бортом. Такое исключение вызывает ответные требования демократизации знания: если знание – это власть и она сконцентрирована, нужно сделать так, чтобы она была распылена между многими <...> „Элитные функции“ необходимы, но они всегда будут вступать в противоречие с массовым участием и определенными демократическими идеалами» (Кларк Б. Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. С. 303).

Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. С. 23.

Нора П. Поколение как место памяти // Новое литературное обозрение. 1998. № 30 (2). С. 55.

Ср. это с высказыванием, имеющим совсем другие контексты и совсем иные социально-культурные смыслы и прагматику, но также связывающую тему поколений с учебой и наукой: «Ближайшие годы будут годами учения. Они должны стать годами напряженной работы рабочей молодежи, как авангарда рабочего класса, по воспитанию и самовоспитанию. Та борьба, которая предстоит, чрезвычайно тяжела. Она пожирает силы старшего поколения. Мы, люди первого призыва, стареем. Люди второго призыва поднялись в годы бурной гражданской войны, они учились кое-как и научились малому. Люди третьего призыва рабочего класса, т. е. ваше поколение, входят в сознательную жизнь не в такой лихорадочной атмосфере. Учиться нужно, чтобы прийти на смену старшего поколения, часть которого постепенно выйдет в тираж. Вот почему, товарищи, вопрос о союзе молодежи есть вопрос жизни и смерти нашей революции, есть вопрос судьбы мирового революционного движения. Я обращаюсь к вам и через вас ко всем наиболее чутким, наиболее честным, наиболее сознательным слоям молодого пролетариата и передового крестьянства с призывом: учитесь, грызите молодыми зубами гранит науки, закаляйтесь и готовьтесь на смену!» (Троцкий Л. Д. Положение Республики и задачи рабочей молодежи // Троцкий Л. Д. Сочинения. Том XXI. Культура переходного периода. М.; Л.: Государственное издательство, 1927. С. 316–317).

См. подробнее: *Feuer L. S. The Conflict of Generations: The Character and Significance of Student Movements. New York: Basic Books, 1969*; *Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018*. См. также блок «Социология поколений» в № 30 (2) «Нового литературного обозрения» за 1998 год.

Нора П. Поколение как место памяти. С. 67.

Манхейм К. Проблема поколений // Новое литературное обозрение.
1998. № 30 (2). С. 21.

Там же. С. 25.

Там же.

Стив Фуллер называет это качество «импровизационной природой интеллектуальной жизни», а конкретную компетенцию – «пустозвонством» (bullshit) (Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни. Глава 4).

Манхейм К. Проблема поколений. С. 34.

И надо заметить, что блок социальных наук был в этот период безусловным лидером. Будущим студентам-бунтарям преподавало поколение молодых профессоров 1930-х годов рождения, среди которых были Бурдьё, Коулмэн, Валлерстайн, Фуко, Лукман, Луман, Хабермас и др.

Ср.: «В основу новой картины мира, которая и сегодня продолжает складываться буквально на глазах, были положены представления об органических процессах, модели „эволюции“ и „развития“, интерес к потокам, вихрям, течениям и водоворотам, понятия „случайности“ и „самоорганизации“. Квантовый переход произошел не только в физике, но и во всем строе наук о „природе“. Последняя – в не меньшей степени, чем „общество“ – стала трактоваться как реальность „возможного“» (Щедровицкий П. Г. Материалы к курсу лекций в Тюменском университете 24–26 января 2022 года).

Здесь можно вспомнить комментарий Манхейма к его пониманию идеологии – к людям, обладающим «абсолютными ценностями», и к случайным перипетиям, которые «гипостазируются в качестве абсолютных» (*Манхейм К. Идеология и утопия. С. 78*).

Коллини С. Зачем нужны университеты? С. 135–136.

«Большую науку иногда уподобляют „делке Фауста“. Считается, что данные институты подверглись „огосударствлению“, способствовавшему сужению области их научных исследований и бюрократизации науки. Призыв к переосмыслению американского исследовательского университета <...> предполагает преодоление ограничений, навязанных университету моделью холодной войны» (Кроу М., Дэбарс У. Модель Нового американского университета. С. 152).

Ср.: «В эпоху государства всеобщего благосостояния была заключена сделка с дьяволом, обычно прикрываемая социал-демократической риторикой. Университеты разрослись, приобрели невероятные размеры и значение, но *в обмен они стали главным местом социально-экономического воспроизводства* (курсив мой. – С. 3.)» (Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни. С. 40).

Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни. С. 40–41.

From Max Weber: *Essays in Sociology* / Transl., ed. and with an introduction by H. H. Gerth, C. Wright Mills. New York: Oxford University Press, 1946. P. 426.

См. например: *Ostrom E. Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990; *Perspectives on Public Choice: A Handbook*. New York: Cambridge University Press, 1997; *Market Failure or Success: The New Debate*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2003.

См.: Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М.: Эксмо, 2008. С. 82–83.

Дельбанко Э. Колледж: Каким он был, стал и должен быть. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. С. 53.

Кроу М., Дэбарс У. Модель Нового американского университета. С. 222. Конечно, не все так идиллично. Чтобы избежать обвинений в излишнем идеализме, «оторванном от реальности» (какой, кстати?), приведу еще одну цитату из дня сегодняшнего: «Университеты никогда не обладали <...> монополией на распоряжение продуктами знания. Более того, полуприватизированный характер высшего образования <...> и распространение спонсируемых корпорациями научных парков при университетских кампусах работают на превращение академии в инновационный хвост, который, как ошибочно полагают, виляет собакой капитализма. Фактически последний оплот <...> – образовательная функция университета <...> тогда как исследовательская функция университета все больше переходит под контроль частного сектора» (*Фуллер С.* Социология интеллектуальной жизни. С. 22). Иными словами, водораздел между этими двумя сегментами – общественным и частным, с соответствующими им языками – сохраняется и сулит нам немало аналитических коллизий.

Бурдьё П. Homo academicus. М.: Издательство Института Гайдара, 2018. С. 141–143.

Бурдьё П. Формы капитала. <http://bourdieu.name/bourdieu-forms-of-capital>.

«Отказавшийся от роли флагмана национальной культуры, но еще не вставший безвозвратно на путь превращения в совершенную бюрократическую корпорацию. Университет должен найти новый язык для описания своей роли в качестве места высшего образования – роли, которая не является исторически предопределенной» (*Ридингс Б. Университет в руинах. С. 198*).

«Под публичным же применением собственного разума я понимаю такое, которое осуществляется кем-то как ученым перед всей читающей публикой. Частным применением разума я называю такое, которое осуществляется человеком на доверенном ему гражданском посту или службе» (*Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // Кант И. Собрание сочинений в восьми томах. М.: Чоро, 1994. Т. 8. С. 31*).

Вот, например, вполне авторитетное свидетельство бывшего президента Гарвардского университета: «Корпорации стали гораздо больше интересоваться университетскими учеными после 1980 года <...> далеко не всех обрадовало возрастание роли бизнеса в поддержке академической науки. Считали, что деньги корпораций подчинят общественные задачи науки частным целям. Критики предупреждали, что в угоду компаниям-спонсорам университеты начнут налагать запреты на распространение информации об исследованиях и подвергать их результаты цензуре, а ради получения коммерческой прибыли готовы будут прибегнуть к эксплуатации аспирантов и подкупу ученых при помощи назначений и продвижений по службе». (Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. С. 79.)

См. с. 37. Чтобы заострить эту проблему, можно предположить, что создалась ситуация, когда ресурсы, использованные для получения соответствующих квалификаций, не оправдывают себя в производстве благ, на которое были ориентированы эти квалификации.

Калхун К. Университет и общественное благо // Экономика образования. 2008. № 1. С. 16–17.

Пишущие на эту тему авторы неизменно приводят цитату из классической статьи Ч. П. Сноу о «двух культурах», где говорится об утрате возможности взаимопонимания между теми, кто занимается естественными и гуманитарными науками: «Создается впечатление, что <...> отсеклась целая группа людей, не воспринимающих какие-то определенные звуки. Разница только в том, что эта частичная глухота не врожденный дефект, а результат обучения – или, вернее, отсутствия обучения» (Сноу Ч. П. Две культуры. М.: Прогресс, 1973. С. 2). Заметим, что претензия автора относится к обеим сторонам.

Коллини С. Зачем нужны университеты? С. 32–33.

Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. С. 624.

Еще один возможный источник – гранты российских некоммерческих и коммерческих фондов – тоже не может решить проблему, хотя бы по своему институциональному устройству. Научное направление занимает в их программах крайне незначительное место (предпочтение отдается учебным или «фестивальным» программам), а сроки длительности грантов не превышают, как правило, одного года, что явно недостаточно даже для небольшого исследовательского проекта.

Шельски Г. Уединение и свобода к социальной идее немецкого университета // Логос. 2013. № 1. С. 66–71.

Речь, конечно, идет в первую очередь о студенте. С профессурой дело обстоит несколько иначе, но и в этом случае процесс поиска «идеальной истины» стоит на шкале ценностей выше, чем конкретный научный результат. Ср., например: «Все основывается на соблюдении принципа взгляда на науку как на нечто, еще не полностью обретенное и никогда целиком не обретаемое, принципа поиска науки как таковой <...> только произрастающая изнутри и могущая проникнуть в глубину личности наука преобразовывает человеческий характер» (Гумбольдт К. В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине).

Любопытно, как характеризует лидера промышленной революции и Великой дивергенции XIX века авторитетный историк и специалист по техническому развитию Дж. Мокир: «Британия не обладала существенным научным преимуществом, которое могло бы объяснить ее техническое лидерство. В свете *скромной роли, которую научный прогресс играл в техническом прогрессе* (курсив мой. – С. 3.), такое наблюдение едва ли удивительно. Один из историков <...> называет Великобританию в эпоху промышленной революции „в целом отсталой страной“ и делает вывод о том, что технические изменения того времени, очевидно, происходили без участия науки» (Мокир Дж. Рычаг богатства. Технологическая креативность и экономический прогресс. М.: Издательство Института Гайдара, 2014. С. 38). И даже «Век Просвещения» мало что изменил в этом отношении, несмотря на свою утилитарную ориентацию. Только в конце XIX века ситуация начинает меняться.

См. об этом подробнее: *Мокир Дж.* Рычаг богатства. Технологическая креативность и экономический прогресс. М.: Издательство Института Гайдара, 2014. С. 263–268.

Скотт Дж. Благими намерениями государства. Почему и как проваливались проекты улучшения условий человеческой жизни. М.: Университетская книга, 2005. С. 498.

«Метис сопротивляется его упрощению в дедуктивные принципы, которые могут быть успешно переданы с помощью изучения по книгам, потому что контексты, в которых он применяется, настолько сложны и неповторимы, что формальные процедуры принятия рационального решения становятся невозможными» (Скотт Дж. Благими намерениями государства. Почему и как проваливались проекты улучшения условий человеческой жизни. М.: Университетская книга, 2005. С. 502).

«Университет предназначен для того, чтобы человек смог обнаружить через себя и в себе все необходимое для проникновения в чистую науку. Для этого взаимодействия с собой самим в самом истинном понимании необходима свобода и полезно уединение, и вся внешняя организация университетов вытекает из этих двух позиций в равной степени» (*Гумбольдт В. фон. План Кёнигсбергской и литовской школ*). «Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem Selbst Actus im eigentlichsten Verstand ist nothwendig Freiheit, und hülfereich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äussere Organisation der Universitäten» (*Humboldt W. von. Der Königsberger und der Litauische Schulplan. 1809*). <https://www.germanhistory-intersections.org/de/wissen-und-bildung/ghis:document-7>. Вслед за Виталием Куренным я использую слово «уединение», а не «одиночество» для перевода немецкого «Einsamkeit». См.: *Шельски Г. Уединение и свобода. К социальной идее немецкого университета // Логос. 2013. № 1 (91)*.

Любопытно, что даже в российском типе Университета, который по своим «вольфианским корням» отличается от гумбольдтовской версии с ее целостной картиной мира и более склонен к специализированному профессиональному обучению, идея «идеального» остается достаточно сильной. Не столько за счет «идеального целого», сколько за счет этоса академических сообществ. Н. Кузнецова приводит фрагмент речи одного из студентов при прощании с замечательным русским химиком Н. Н. Зининым (1880): «Как он посвятил себя, свою жизнь отысканию истины, посвятим ей нашу жизнь, веруя, что раз мы проникаемся духом и идеалами чистой науки (курсив мой. – С. З.), для нас сделаются ясными и достижимыми и другие высшие жизненные идеалы» (Дмитриев И. С., Кузнецова Н. И. Академия благих надежд. М.: Новое литературное обозрение, 2019. С. 413). Заметим, что «идеалы чистой науки» естественным образом проецируются на «высшие жизненные идеалы».

Есть почти уже ритуальный «набор пространств» для уединения и остраненного взгляда на социальную реальность в истории цивилизации: келья, путешествие на край ойкумены, тюрьма и ссылка, искусство, и, конечно же, игра. Последняя, как мы знаем из опыта второй половины XX века, стала почти универсальным средством «высвобождения» из реальности и рефлексивного взгляда на себя и свой социальный опыт. См., например: Хейзинга Й. *Homo ludens*; Статьи по истории культуры. М.: Прогресс-Традиция, 1997.

Я отдаю себе отчет в анахронистическом использовании термина. Понятие Humanities еще во второй половине XIX века обозначало во многих Университетах изучение античной литературы. А современная категория «гуманитарного» выростала вокруг философии и примыкающего к ней круга свободных наук и искусств. Сам термин «гуманитарные науки» (humanities) тоже является анахронизмом (в XIX веке сказали бы «моральные науки»). А вот в шотландской университетской традиции профессора латыни еще шестьдесят лет назад называли «профессором гуманности».

Кант И. Спор факультетов // *Кант И.* Собрание сочинений в восьми томах. М.: Чоро, 1994. Т. 7. С. 71.

Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецких университетов // *Личность. Культура. Общество.* 2017. Том XIX. Вып. 3–4 (№ 95–96). С. 50–51.

Суворов Н. С. Средневековые университеты. С. 149–150.

Там же. С. 150.

Суворов Н. С. Средневековые университеты. С. 150.

Эволюция философского факультета к концу XIX и XX веку состояла в постепенном выходе на первый план собственно гуманитарных наук: истории, филологии, классических языков как единого комплекса дисциплин-хранителей и картины мира, и метода исследования. Научное мышление, воспитание ума, критическое суждение, публичная аргументация, нормы коммуникации и т. д. – все эти сущностные для Университета «предметы» брали начало в гуманитарной составляющей факультета искусств, факультета философии и его последующих многообразных инкарнаций. В этой связи, кстати, «конкуренция дисциплин» и их сменяющееся лидерство в различных версиях Университета XIX–XX веков представляет интересный сюжет. В том числе и с точки зрения «гуманитаризации» некоторых естественно-научных и технических областей.

Этот контекст не предполагает «жесткого различия между гуманитарными и социальными науками: многие из дисциплин, обычно причисляемых к последним, демонстрируют как интерпретативную или культурную направленность, так и более теоретические или количественные характеристики, и это в разных отношениях относится к таким дисциплинам, как политология, антропология и археология» (Коллинс С. Зачем нужны университеты? С. 97).

Ср. у К. Манхейма: «Однажды постигнутый метод анализа ситуации, позволяющий ориентироваться в мире, окажется тем новым импульсом, который <...> заставит данного человека выйти за узкую сферу жизни <...> может понять свою непосредственную ситуацию как часть эпохи <...> Этот род ориентации является <...> воспроизведением структуры того феномена, который мы называем <...> стремлением к познанию целого» (Манхейм К. Идеология и утопия. С. 93).

Коллинс С. Зачем нужны университеты? С. 119.

Манхейм К. Идеология и утопия. С. 93.

Ср.: «Несомненно, то, что мы назвали бы гуманистическим началом в естествознании и общественных науках (то есть образное, творческое начало и *строгое критическое мышление* (курсив мой. – С. 3.)), также сдает позиции, ибо государства берут курс на краткосрочную рентабельность и формируют полезные, в высшей степени востребованные умения, необходимые для получения прибыли» (Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2014. С. 7). О влиянии гуманитарной традиции на круг современных дисциплин см. также: «(инженерные науки есть. – С. 3.) подлинная *дисциплина свободных искусств* (курсив мой. – С. 3.) наподобие естественных, социальных и гуманитарных наук (и тривиум, квадравиум, и натурфилософия былых времен) посредством закрепления их среди необходимых требований к общему образованию выпускников» (Duderstadt J. J. Engineering for a Changing World: A Roadmap to the Future of Engineering Practice, Research, and Education. Ann Arbor: The Millennium Project, University of Michigan, 2008. P. III–V. Цит. по: Кроу М., Дэбарс У. Модель Нового американского университета. С. 208.).

Не могу не признать, что мои и некоторых моих коллег попытки запустить в Шанинке что-то вроде постоянно действующего методологического семинара воспринимались, как правило, вежливо... Но вежливость еще не означает действия. Хотелось бы верить, что и без такого семинара наш Университет и в нынешнем виде реализует свою модель (картину) должного и предоставляет сформированное пространство самоопределения. Но ряд событий последних лет показывает, что, к сожалению, это не совсем так.

Не могу удержаться от ссылки на одно из свидетельств такого кризиса в 1712 году в Университете Франкfurта-на-Одере. На запрос министерства о количестве студентов курса по свободным искусствам ведущий его профессор ответил: «Считая Аполлона и девять муз, одиннадцать» (Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. С. 124).

На языке Бурдьё это можно было бы назвать обменом культурного и символического капитала на социальный и экономический.

Платон. Государство. М.: Академический проект, 2015. С. 328.

Ср.: «Находясь в тенетах болезни *fin de siècle* (конца века), многие немецкие ученые ощущали, что немецкие университеты отrekliсь от подлинных научных идеалов Гумбольдта и застряли в исследовательской микроскопии (что многие американцы посчитали достойным подражания), пренебрегая *Bildung und Kultur*, образованием и культурой» (Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. С. 624). А в 1911 году появилось Научное общество Кайзера Вильгельма (Академия), во главе которого встал Адольф Гарнак, чьи именем был впоследствии назван харизматический (под конкретного ученого) способ создания научных институтов («принцип Гарнака»). В 1930 году он утверждал, что причиной создания «Общества» была неспособность немецких университетов следовать логике углубления специализации научного мышления.

См. подробнее о прагматизме (Дьюи): *Dewey J. The Bearings of Pragmatism upon Education*; *Menand L. An Introduction to Pragmatism*; *Bacon M. Pragmatism: An Introduction*, а также работы Юргена Хабермаса («Идея Университета») и Ричарда Рорти.

Для примера, между сформулированной Т. Адорно идеей «культурных индустрий» и ее превращением во вполне «позитивные» прикладные технологии креативных индустрий и «экономики впечатлений» прошло почти полстолетия. Очень неспешно по меркам XX века.

Можно оставить за рамками этой аргументации вопросы морального воспитания, гражданских добродетелей и интеллектуальных способностей, опирающиеся на гуманитарное знание. Эти предметы «университетского производства» понимаются как общественное благо самого Университета и являются его «внутренним делом», хотя и могут рассматриваться как модель для более широкого применения.

Теодор Адорно и Макс Хоркхаймер анализируют «культурные индустрии» в «Диалектике просвещения» (1947). Их критика направлена на процессы массовизации и стандартизации культуры, которые приводят к тому, что произведения культуры становятся продуктами серийного производства, «а в жертву приносится то, что всегда отличало логику произведения искусства от логики социальной системы». Экономической основой этого процесса является взаимосвязь различных секторов, утрата автономии, подчинение культуры рыночной логике (например, «зависимость даже самых мощных радиостанций от электроиндустрии или зависимость кинопроизводства от банков») (Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения. М.; СПб.: Медиум; Ювента, 1997. С. 151, 152). В целом, кстати сказать, все то же самое приходится обсуждать в случаях массовизации Университета и дрейфа продуктов его производства в различные сегменты рыночной экономики. Но искусство, как и Университет, обладает своей достаточной мерой «избыточности», чтобы выживать в кризисах подобного рода. Впрочем, это уже совсем отдельный сюжет для разговора.

См., например: «Культура стала инструментом для достижения других целей. Она часто использовалась как средство для достижения экономических, политических, социальных и других целей. С такой точки зрения культура – это технология: культурная технология. <...> культуру постоянно приходится оправдывать с точки зрения служения другим целям (не в последнюю очередь экономическим; она создает рынки труда, она привлекает внимание к некультурным явлениям и т. д.)» (*Bolin G. Introduction // Cultural Technologies. The Shaping of Culture in Media and Society / Ed. by Göran Bolin. New York: Routledge, 2012. P. 5*).

«Каноническое определение креативных индустрий, на которое опирается сегодня большинство исследователей и специалистов по городскому развитию, было сформулировано Департаментом культуры, медиа и спорта Правительства Великобритании в 1998 г.: „Креативные индустрии – это деятельность, в основе которой лежит индивидуальное творческое начало, навык или талант и которое несет в себе потенциал создания добавленной стоимости и рабочих мест путем производства и эксплуатации интеллектуальной собственности“. Словосочетание „креативные индустрии“ неслучайно употребляется во множественном числе. Это не единая отрасль. Отрасли культурных индустрий (архитектура, мода, изобразительное искусство, кинематограф, издательское дело и т. д.) заключают в себе разные возможности зарабатывать деньги, разную экономическую логику и динамику развития» (Зеленцова Е. В. От творческих индустрий – к творческой экономике // Управленческое консультирование. 2009. № 3. С. 193).

См., например: «Товаров и услуг уже недостаточно для стимулирования экономического роста, создания новых рабочих мест и поддержания экономического благосостояния. Для обеспечения роста доходов и увеличения занятости впечатления необходимо рассматривать как отдельный вид экономического продукта. В действительности в мире, насыщенном в основном однообразными товарами и услугами, самые большие возможности для создания ценности заключаются в постановке впечатлений» (*Пайн Дж. Б. II, Гилмор Дж. X. Экономика впечатлений: Как превратить покупку в захватывающее действие. М.: Альпина Паблишер, 2018. С. 11–12).*

См. об этом подробнее: *Cole J. R. The Great American University. P. 191–342.* Думаю, что это столь же интересная, сколь и актуальная задача – провести хотя бы предварительную ревизию гуманитарных и социальных теорий, повлиявших на становление актуальных социальных практик. И ретроспективный, и футурологический взгляд равно интересны.

Здесь мы опять упираемся в проблему автономии Университета как ключевого условия воспроизводства критического мышления, с коммуникацией «непредзаданной и не имеющей конечной цели».

Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни. С. 47.

В Шанинке есть и такая. Это одногодичная программа университета-партнера (Манчестерского) с добавлением российского диплома о профессиональной подготовке.

Проект колледжа проходил несколько итераций, постепенно приближаясь к наиболее уместной для Шанинки форме. В данном случае я опираюсь на самую последнюю версию, студенты которой проходят сейчас (весна 2022) свой первый год.

На самом деле раньше. Достаточно вспомнить «коммуникативные» способы аргументации и разбора кейсов в ведущих бизнес-школах, которые направлены, в первую очередь, на постановку лидерской харизмы и современные риторические практики (этим отличается, например, бизнес-школа Гарвардского университета с 1980-х годов).

Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. С. 148–149.

Ридингс Б. Университет в руинах. С. 111.

В реальной практике, конечно, предварительный курс пропедевтики, который заключается в «техниках противостояния собственным стереотипам», крайне желателен. Но это, собственно, предполагалось и в модели Гумбольдта, у которого «уединение» и есть разновидность или обобщающее понятие для такой техники.

Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни. С. 47.

Виссема Й. Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период. М.: Олимп-Бизнес, 2016. С. 95, 101.

Виссема Й. Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период. М.: Олимп-Бизнес, 2016. С. 79. Автор считает, что 1-е поколение сводилось к роли «отстаивания истины», 2-е (гумбольдтовское) – к «открытию законов природы», а 3-е должно быть связано с созданием предпринимательской прибыли и воспроизводством предпринимательского класса.

В нашей реальности все, конечно, сложнее. Квалификации, дипломы, результаты исследований вполне могут быть предметами рыночных отношений. Но речь в данном случае не об этом, а о ядре Университета и о генетическом коде, который и позволяет ему оставаться таковым.

См.: *Дмитриев И. С., Кузнецова Н. И.* Академия благих надежд. М.: Новое литературное обозрение, 2019; *Андреев А. Ю.* Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009.

Козлов С. Л. Имплантация. Очерки генеалогии историко-филологического знания во Франции. М.: Новое литературное обозрение, 2020. С. 47.

Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-
cad, 1994. С. 74.

Кроу М., Дэбарс У. Модель Нового американского университета. С. 299.

Такого рода «ловушка» не имеет ничего общего с «институциональной ловушкой» Д. Норта, которая предполагает нечто совсем иное – неэффективный институт, который сложно устранить при переходе к следующей парадигме. «Ловушка мышления», напротив, означает возможное воспроизводство типа ситуаций, в которых мышление было зафиксировано.

Лекция Марка Лиллы «Солдат, мудрец, святой и гражданин» (прочитанная 23 апреля 2010 года). Цит. по: Дельбанко Э. Колледж: Каким он был, стал и должен быть. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. С. 30.

Дельбанко Э. Колледж: Каким он был, стал и должен быть. С. 54.

В университетской действительности есть и иная сторона отношения со знанием. Она заключается не столько в критической трансформации знания, сколько в смене его статуса. Так, знание, полученное в ходе исследования, является символическим и культурным капиталом его авторов, но, будучи переданным в «общее пользование» в студенческой аудитории, теряет свою «капитализацию», но при этом переходит в разряд общественного блага.

Кассирер Э. Избранное: Индивид и космос. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. С. 41. Я опираюсь здесь на интерпретацию П. Г. Щедровицкого (*Щедровицкий П. Г.* Материалы к курсу лекций в Тюменском университете 24–26 января 2022 года).

Там же. С. 26–27.

Там же. С. 24.

Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни. С. 64.

Там же. С. 64.

См., например: «Как в политических революциях, так и в выборе парадигмы нет инстанции более высокой, чем согласие соответствующего сообщества» (Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. С. 131).

Пуанкаре А. О науке. М.: Наука, 1983. С. 157.

Применительно к Шанинке я считаю, что именно такая идея реализована в программе по публичной истории. Концепция публичности (массового и непрофессионального восприятия) задает фокус анализа и рефлексии по поводу собственно исторического материала, представленного в конкретных кейсах.

Елена Костюкович, из личной переписки, февраль 2022.

Розовски Г. Университет. Руководство для владельца. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. С. 76. Думаю излишне пояснять, что под «подготовкой докторов философии» (PhD) имеется в виду аспирантура по гуманитарным, социальным и естественным наукам.

См. об этом подробнее: Кроу М., Дэбарс У. Модель Нового американского университета. С. 283.

Как пишет мне А. Л. Зорин, это, «к сожалению, не абберация. Костенеющая среда университетских бюрократов стоит на страже».

Валидация, напомню, является наиболее свободной формой сотрудничества, поскольку программа формируется совершенно автономно, без наличия образца, а задача университета-партнера – удостоверить ее качество и соответствие заявленным целям. Не более того.

При этом я далек от намерения критиковать принятое в те времена решение. Оно имело вполне разумное обоснование двадцать лет назад (расширение линейки дипломов, привлечение дополнительного числа кандидатов, сближение с российской образовательной системой и т. д.). Тем более верным это оказалось в исторической перспективе – сегодня практика валидации и двойных дипломов не очень актуальна.

Должен заметить, что избыточность бюрократии присутствует по обе стороны границы. Но бюрократия эта разного рода. В британской версии она требует более полного вовлечения «творческого» состава. Но это отдельный, хотя и интереснейший, предмет разговора. Я бы только сказал, что это разница культурная, но не цивилизационная.

Ср., например, комментарий А. Андреева к одной из работ Г. Шельски: «Сюда <...> входило обличение „академической свободы“, которая превратилась в ощущение „университетскими гражданами“ – прежде всего, студентами – не только своей исключительности по отношению к окружающему их городскому сообществу, но и безнаказанности <...> Корпоративные права, некогда дарованные для обеспечения условий успешной учебы (курсив мой. – С. 3.) <...> были превращены в обоснование своего собственного образа жизни» (Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009. С. 183). С профессурой, впрочем, дело обстояло не лучше. Иоганн Штурм, создатель исключительно успешной гимназической (предуниверситетской) программы, отзывался о своей учебе в Гейдельбергском университете следующим образом: «Во время моего ученья (начало XVI века. – С. 3.) на факультете артистов господствовал такой порядок преподавания, хуже которого выдумать нельзя <...> Аристотеля читали в латинском переводе, сделанном таким лицом, которое одинаково не знало ни греческого, ни латинского языка» (цит. по: Суворов Н. С. Средневековые университеты. С. 222). Многочисленные комментарии как современников, так и историков по поводу института «академических свобод» можно в целом свести к одному тезису: эти свободы только ухудшают ситуацию в университете.

См. об этом, например: *A History of the University in Europe. Volume 2: Universities in Early Modern Europe (1500–1800)* / Ed. by H. Ridder-Symoens, W. Rüegg. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 359–361.

Гумбольдт К. В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // *Неприкосновенный запас.* 2002. № 2. <https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/o-vnutrennej-i-vneshnej-organizaczii-vysshih-nauchnyh-zavedenij-v-berline-1.html>.

Здесь очевидным образом наблюдается сдвиг в наполнении понятия. От экстерриториальности и юрисдикции – к обеспечению условий свободы учения (Lehrfreiheit) и обучения (Lernfreiheit).

Точно такими же правами обладали и другие институты, например профессиональные гильдии и города.

Напомним, что в российской истории XVIII–XIX веков диплом об окончании Университета «делал другим» выпускника не только внутри внутриуниверситетской корпорации, но и в государственной табели о рангах. А Н. С. Суворов вспоминает распространенный в средневековой бурсе обряд «снятия рогов» (*Depositio Cornuum*). «Идейная подкладка обряда состояла в том, что субъект, вновь вступающий в университет, раньше живший на воле, как полевое животное (*pecus campī*), или как дикий зверь с рогами, должен быть освобожден от этих рогов, должен <...> совлечь с себя ветхого Адама и приобщиться к культурной университетской жизни, сделаться студентом» (*Суворов Н. С. Средневековые университеты. С. 227*).

Гумбольдт К. В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине.

Я ни в коем случае не хочу быть принятым за критика прикладных исследовательских проектов, которых – по крайней мере, в социальных науках – подавляющее большинство в современном Университете. Я просто еще раз подчеркиваю связь гумбольдтовского Университета и «чистой» науки как механизма воспроизводства и схемы личного развития, так и лежащего в ее основе критического мышления.

Уваров П. Университеты Российской империи глазами медиевиста (в защиту «идола истоков») // Долгое Средневековье. Сб. в честь профессора Аделаиды Анатольевны Сванидзе / Отв. ред. П. Ю. Уваров, А. К. Гладков. М.: Кучково поле, 2011. С. 354.

Поппер К. Естественный отбор и возникновение разума // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 88.

Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни. С. 86.

См. подробнее: *Питерс М.* Мишель Фуко // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. С. 280–287.

Далее информация из переписки с Марией Фаликман.

Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецких университетов // *Личность. Культура. Общество.* 2017. Том XIX. Вып. 3–4 (№ 95–96). С. 61.

Wenger E. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

Miller H., Fox C. Epistemic Community // Administration and Society.
2001. Vol. 32. № 6.

Р. Мертон считает, что метафора «невидимого колледжа» принадлежит Роберту Бойлю, натурфилософу XVII века, который именно этим термином описывал деятельность Лондонского королевского общества (*Кроу М., Дэбарс У. Модель Нового американского университета. С. 268*).

Мокир Дж. Дары Афины. Исторические истоки экономики знаний.
М.: Издательство Института Гайдара, 2012. С. 80.

Калхун К. Университет и общественное благо // Экономика образования. 2008. № 1. С. 13.

Калхун К. Университет и общественное благо. С. 10.

Это один из самых тяжелых вопросов, которые нам пришлось обсуждать в Шанинке. Тем более что областью ее научной экспертизы являются не только гуманитарные, но и, прежде всего, социальные (в том числе социально-политические) науки.

Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии. С. 88.

О современных формах академической власти см.: Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки и власть в пяти странах / Соколов М., Губа К., Зименкова Т., Сафонова М., Чуйкина С. М.: Новое литературное обозрение, 2015.

См.: *Кларк Б. Р.* Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011.

См.: *Ридингс Б.* Университет в руинах. Глава 2.

Суворов Н. С. Средневековые университеты. С. 222.

Академические свободы научных сообществ могут похвастать столь же почтенным возрастом, что и сам Университет. Существует версия, что «по просьбе школяров [Болонского университета] <...> император [Фридрих I Барбаросса] издает закон <...> ограждающий школяров от возможного пристрастия со стороны городских судей созданием для них особой привилегированной подсудности. Он носит название: „Authentica Habita“ и включен был в 13-й титул IV книги юстиниановского кодекса». Инициатива была подхвачена другими императорами, государями, а затем и папами. Объем и география привилегий могли различаться, но в основе этого института лежала идея, что «наука принадлежит целому миру, что штудирующие собираются в данное место со всех концов мира и образуют здесь собой общину чужеземцев, в противоположность местной городской общине» (Суворов Н. С. Средневековые университеты. С. 5).

Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни. С. 83–84.

Там же. С. 84.

Die Privilegien und ältesten Statuten der Georg-August-Universität zu Göttingen / Hrsg. von W. Ebel. Göttingen, 1961.

Здесь я опираюсь на доклад Веры Даниловой «Средневековый университет как институт мышления», опубликованный в: Институт мышления. Сб. материалов XVII и XVIII Чтений памяти П. П. Щедровицкого. Москва, 23 февраля 2011/23 февраля 2012 гг. Ред. В. Г. Марага и В. А. Проскурин. М.: Институт развития им. Г. П. Щедровицкого. Часть 1 (электронное издание).

Дюркгейм Э. Социология образования. М.: ИНТОР, 1996. С. 11.