

„СПОР ФАКУЛЬТЕТОВ“ КАК ВОЗМОЖНЫЙ ДИАЛОГ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ НАУКИ. СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ТРАДИЦИИ¹

Резюме: Еще И. Кант отметил весомые основания произошедшего разделения „всей совокупности науки... по принципу разделения труда“, что отразилось в специфическом распределении ученого сообщества, университета, на отдельные группы – факультеты. Однако следствием явилась конкуренция научных методологий, описанная Кантом как „спор факультетов“. Принципиальным фактором оказывается востребованность определенных наук властью – для осуществления „сильного и длительного влияния на народ“, и ее поддержка соответствующих факультетов. Замечательно, что гуманитарное знание, представляемое философией, не попадает в эту сферу востребованности, сохраняя свободу мыслительного и нравственного поиска. Культурно-исторический опыт показывает высокую актуальность кантовских идей в новых условиях: современная междисциплинарная наука, которая продолжает концентрироваться в университетах, требует гуманитарного фундирования и обновленного диалога с политической властью.

Ключевые слова: „спор факультетов“, традиция университетского образования, диалог, современная наука

Еще в конце XVIII в. И. Кант в работе „Спор факультетов“² обозначил принципиальную коллизию, актуальность которой не только сохраняется,

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 14-03-00068а)

² См.: Кант, Иммануил. 1966. *Спор факультетов*. Л. Комаровский. Москва: Мысль. Т. 6. В этом позднем сочинении (1798) Кант обращался к своим высказанным ранее идеям интеллектуального и морального совершенствования человеческого рода как своеобразного „замысла самой природы“, который выступает перед человеком сущностной задачей образования и самообразования. Отсюда в развитии знания просматривается своеобразная феноменология категорического императива, а научная честность, профессионализм варьируют фундаментальное положение кантовской этики – моральный долг.

но усиливается в современную эпоху. Во-первых, философ указал на проблему внутренней организации университета, что с необходимостью приводило к важному вопросу о его сущности и предназначении. Во-вторых, подробно рассмотрел проблему внешних связей, где стратегическими оказались взаимоотношения университета с властью. Оба аспекта этой коллизии и сегодня тесно и весьма неоднозначно связаны друг с другом.

По Канту, университет организует культурное пространство в его главном выражении, научном знании. Благодаря установившейся традиции университет закрепляет за собой особое право квалифицировать людей в их знаниях, умениях, специальностях; эта особенность позволяет университету играть важную роль во многих аспектах культурной жизни общества и при этом сохранять исторически завоеванную автономию, касающуюся, кстати, исключительного права на самооценку: „...судить об ученых как таковых могут только ученые“. Кант понимает университет как уникальный исследовательский и образовательный центр, высшее предназначение которого – чистое (теоретическое) знание. Вместе с тем, эпоха Просвещения, наследовавшая Новому времени, уже сопоставляла с теоретическим почти на равных также практически-прикладное измерение, и Кант отмечает специфическую диалектику теории и эмпирии в современной ему университетской структуре и научных штудиях.

Вся „совокупность науки“ дифференцируется „...как на фабрике, по принципу разделения труда, при котором, сколько существует отраслей науки, столько же имеется оплачиваемых казной учителей, профессоров, в качестве хранителей этих наук, которые вместе составляют некое ученое сообщество, называемое университетом (а также высшей школой), имеющим свою автономию...“ (Кант, 1966: 312). Деление соответствует ключевым познавательным-методологическим установкам: на эмпирическую проблематику (таковы право, медицина, богословие) или теоретические исследования основоположений разума (это компетенция философии, в лице которой у Канта выступает гуманитарное знание как таковое). Вместе с тем, подобное разделение оказывается самоорганизацией научного сообщества по отдельным группам/факультетам. Но если проблемно-методологическое структурирование науки (и тем самым внутренняя организация университета как социокультурного института) имеет объективный характер, то ценностно-иерархическое деление факультетов на „высшие“, сосредоточенные на эмпирическом как таковом, и „низшие“, нацеленные на истину, есть уже действие власти, а, следовательно, в значительной степени субъективно. Ведь власть руководится в первую очередь своей выгодой, которая, правда, должна – по идее и в перспективе — оказываться выгодой общества.³ „...к высшим факультетам отнесены те, учения которых интересуют

³ Положение, известное еще античности и заново аргументированное уже начиная с эпохи Ренессанса, когда трактовки власти, социума, общей пользы, закона начинают обогащаться

само правительство независимо от того, сформулированы ли они так или иначе и должны ли они излагаться публично, а факультет, который должен заботиться только об интересах науки, назван низшим... Правительство же интересуется, прежде всего тем, при помощи чего оно может оказать наиболее сильное и длительное влияние на народ, и именно таковы предметы высших факультетов“ (Кант, 1966: 314).

Следствием данных противопоставлений явилась специфическая конкуренция научных методологий, описанная Кантом как „спор факультетов“. Разумеется, „спор“ подразумевает здесь не столько дискуссии по вопросам теоретико-познавательных преимуществ, сколько онтологическую ситуацию сосуществования принципиально различающихся опытов постижения истины, и, соответственно, различных феноменологий знания.⁴ Примечательно, что, рассматривая эту тему, Кант не говорил о *диалоге*. Он, прежде всего, обосновывал значимость философского (гуманитарного) познания и необходимость его присутствия в общем публичном дискурсе, который оказывается полезным и для эмпирически ориентированных наук, а также, для власти.

Здесь важно принять во внимание исторические обстоятельства кантовских размышлений о судьбах науки, образования, высшей школы. Как отмечают исследователи, это был период упадка немецкого (и не только) университета, явно нуждавшегося в преодолении собственной устаревшей средневековой парадигмы (Миттельштрасс, 2013: 109). То, что послужило – в свое время – рождению и укреплению феномена университета, стало тормозить его дальнейшее развитие; требовался пересмотр его конституирующих моментов: кадровой корпоративности, автономности, педагогических стратегий, философии (по)знания, связей с социокультурным контекстом, прежде всего, с новой инфраструктурой власти.

Продуманный концептуальный вариант развития кантовских позиций для преодоления создавшейся ситуации предложил В. ф. Гумбольдт. Он сосредоточился на трех проблемных пунктах: научно-дисциплинарной дивергенции, телеологии образования, взаимосвязи университета и власти. Основоположник классического университета главную роль отвел гуманитарному знанию, философии, которая объединила собой все теоретические науки, включая естественные. Не отказываясь о тезиса Лейбница: *theoria cum praxi*, Гумбольдт подчеркнул специфику философии, ее универсализм, позволяющий сохранить научно-познавательную целостность – на что по определению неспособна ни одна специализированная наука. А именно

новыми смыслами (См., Душин, 2002: 57–61). Несомненно, в этом вопросе Кант учитывал широкий спектр мнений, от Н. Макиавелли до Т. Гоббса, Ж.-Ж. Руссо и др.

⁴ Известное утверждение Аристотеля „все науки более необходимы в жизни, чем философия, но она наилучшая“ артикулирует и эту оппозицию и специфический – вечный – „спор“ телеологий познания.

целостность познания, которая соответствует личностной целостности, Гумбольдт положил в основу своей концепции образования, *Bildung*; согласно ей университет призван служить не только науке, но и нравственному совершенствованию человека: „только произрастающая изнутри и могущая проникнуть в глубину личности наука преобразовывает человеческий характер“ (В. Гумбольдт, 2002: Dostupno na: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>). Эта же целостность научного познания придает принципиально новый характер университетской деятельности, которая, объединяя преподавание и исследование, характеризуется „одинокостью и свободой“ (Ibidem). Вместе с тем, Гумбольдт подразумевает здесь, конечно же, не ограничиваемую свободу духа, тогда как реальную институцию университета он встраивает в активно действующий государственно-политический контекст. Правда, относительно власти он высказывается двойственно: с одной стороны, правительство не должно вмешиваться в деятельность университета, с другой – оно должно курировать университет, подбирая и назначая на работу соответствующих уровню университета ученых. „Государство не должно относиться к своим университетам ни как к гимназиям, ни как к специальным школам. <...> В целом <...> государство не должно требовать от них ничего, что непосредственно и напрямую относилось бы к нему, но сохранять внутреннюю убежденность в том, что, когда они достигнут своей конечной цели, они выполняют и его задачи, причем в намного более масштабной перспективе, с большей широтой охвата. Такой, которая позволит применить совершенно иные силы и рычаги, чем те, которые в состоянии привести в действие государство“ (Ibidem).

Понятно, что Гумбольдт стремился решить слишком сложную задачу: сохранить независимость университета как образовательно-исследовательского центра и одновременно предохранить его от неизбежных институционально-корпоративных тенденций, ведущих к замыканию на себе и, собственно, утрате своей сущности. Эта задача и сейчас остается среди основных в стратегиях выживания современного университета. Вместе с тем, гумбольдтовский проект классического университета не без оснований рассматривают как своеобразную регулятивную идею разума, – в кантовском смысле – реализация которой в действительности существенно отличалась от замысла, хотя постоянное, вплоть до настоящего времени, обращение к этой идее говорит о ее специфической действенности. Характеризуя „миф Гумбольдта“, Ю. Миттельштрасс замечает, что сущность его реформы университета, проведенной, кстати, в компромиссном варианте, являет себя не столько реально воплощенной концепцией, сколько мотивирующим идеалом: „...Берлинский университет был основан не только в противовес академиям, то есть представлению о пользе, которое уже тогда воспринималось как идеология, но и в противовес университетам“ (Миттельштрасс, 2013: 109). Но впоследствии именно внешний фактор политики

и власти выдвинулся на передний план проблемного горизонта существования университета.

В XX веке для университета – впрочем, не только для него – переломными стали 30-е годы; власть в ее тоталитарном формате изменяла и общество, и социокультурные институты. Эта ситуация специфически отразилась в проектах преобразования университета, выдвинутых К. Ясперсом и М. Хайдеггером. Оба мыслителя признавали наступивший кризис высшей школы, соглашаясь в его основных причинах, но значительно расходились в вариантах его возможного преодоления. Здесь ключевыми пунктами выступали наука/образование и политическая власть.

Ясперс в ряде существенных моментов явно или неявно исходил из гумбольдтовского понимания университета: „Поиск истины как задача университета имеет своим истоком всеобъемлющее человеческое тут-бытие. < > Образование заключается < > в дисциплинированном формировании способностей к поиску истины посредством постоянного соотношения себя и своих целей с идеей целого, с основаниями и границами“ (Ясперс, 1994: 308), „Новым и в то же время древним модусом знания вновь должна стать неразрывность обучения и исследования“ (Ясперс, 1994: 317). Единство исследования и преподавания видится им в интеллектуально-аристократическом измерении, когда отношения *учитель-ученик* ориентированы на безусловно высокий уровень духовности, ведь „масштабы задает аристократия, а не посредственность“. Но при этом равная ответственность и чувство профессионального долга должны демократически уравнивать неизбежную поляризацию талантов и их антиподов. Анализируя „утраты“ университета (по умолчанию, гумбольдтовского образца), Ясперс перечисляет почти те же обстоятельства – разумеется, в новом выражении – преодолеть которые в начале XIX в. был призван классический университет: „Когда исчезла серьезность задачи, личная жизнь опошлялась в бюргерском довольстве и благодушии, наука опускалась до уровня расчетливой деловитости, живая, деловая дискуссия выливалась в школярское обсуждение и говорильню, и в итоге во многих областях знания не оставалось какой-либо даже дидактически влиятельной школы“ (Ясперс, 1994: 310). Философ предлагал сохранить – с необходимостью, обновив – основные слагаемые классического университета: абсолютный приоритет науки, опирающейся на гуманитарную почву,⁵ академические свободы, образовательную телеологию личности (*Bildung*, в смысле Гумбольдта), идеологическую независимость: „Было бы иллюзией полагать, что в высшей школе, где речь идет о производстве духовного, можно было бы что-то выиграть посредством политической борьбы“ (Ясперс, 1994: 326). Однако Ясперс понимает, что (немецкий) тоталитаризм лишь гипостазировать суть современной эпохи, эпохи политики, и поэтому говорит о поиске истины как сути и миссии университета,

⁵ „Знание утратило свой смысл, так как исчез пафос истины“ (Ясперс, 1994: 311).

который становится возможным благодаря осуществляемой политической борьбе.

В противовес коллеге и соотечественнику Хайдеггер утверждал обязательность погружения университета в политико-идеологический контекст современности, каковое погружение должно способствовать прояснению собственной сущности. „Самоуправление означает ведь: самим себе ставить задание и самим определять путь и способ его существования, чтобы таким образом быть теми, кем мы призваны быть.⁶ Но знаем ли мы, *кто суть мы сами*, эта корпорация учащихся и учеников высшей школы немецкого народа? Ни осведомленность в сегодняшнем состоянии университета, ни знакомство с его прежней историей не обеспечивают уже и достаточного знания его сущности – кроме как если сперва отчетливо и жестко мы очертим это существо для будущего, в таком самоограничивании мы будем его *волить* и в таком волении *утвердим* самих себя“ (Хайдеггер, 1994: 298).

Здесь, пусть в метафизически-метафорическом выражении, высказано важное понимание принципиальной новизны современной социокультурной ситуации – сущность народа, государства, права, науки, университета и т. п. перестает быть ретроспективной, она переводит акцент на будущее, обретая характер перспективы. Хотя истоки университета в прошлом, но суть его определяется из будущего; при этом исключительную роль начинают играть экзистенциально-герменевтические факторы, способность услышать свой *логос*, оборачивающийся *судьбой*. Другими словами, в назревших преобразованиях университета нужно стараться угадать возможные очертания будущих духовных определений, характера и тенденций развития знания, увидеть его сущностную связь с обществом.

Знаменательно, что Хайдеггер говорит о „народе“, „народном университете“; это лишь частично является данью тогдашней национал-социалистской риторике. Философ подчеркивает естественный характер университетской традиции в Германии, органичность запросов духа в немецкой культурной истории. Конечно, данную органичность – вместе с понятием науки – Хайдеггер представляет в новом ракурсе, также связывая с темой „крови и почвы“: „Если мы хотим схватить существо науки, то должны сперва предстать перед решительным вопросом: суждено ли науке впредь для нас еще быть или мы дадим ей домчаться до скоропостижного конца? Что науке вообще суждено быть, никогда не безусловно необходимо. Если науке, однако, суждено быть и быть *для нас* и *через нас*, тогда при каком условии она может по-настоящему существовать? Только тогда, когда мы снова

⁶ Эта формулировка, сразу же вызывающая в памяти известное определение Кантом свободы – как умения задавать самому себе закон, – имеет широкое коннотативное поле. Нельзя не упомянуть о богатой христианской теологической традиции, прежде всего, об Экхарте, для Хайдеггера весьма значимом, который утверждал: „чтобы стать тем, кем ты должен стать, ты должен перестать быть тем, кто ты есть“.

поставим себя под власть *начала* нашего духовно-исторического бытия. Это начало есть порыв греческой философии“ (Хайдеггер, 1994: 299). Подлинное *начало*, исконность применительно к науке оказывается, по Хайдеггеру, даже более значимым, нежели искусность и богатство феномена культуры: „Для греков научное знание не 'достояние культуры', а интимнейше определяющее средоточие всего народно-государственного бытия“ (Хайдеггер, 1994: 300). Вместе с тем, „народность“ университета означает также его обратную обязанность народу, точнее, представляющей народ власти, поэтому политическая ангажированность высшей школы оказывается такой же изначальной, как и порыв греческой философии. Неоднозначная провокативность этого тезиса была заметна уже в момент его провозглашения.⁷ Другой аспект „народности“ университета обернулся своей проблемной стороной, экспоненциально растущей массовостью, гораздо позже, но ее опасности предугадывались не только Ясперсом.

В это же время Х. Ортега-и-Гасет, исследуя глубокий кризис испанского университета, предлагает радикальное решение, нацеленное на усредненный уровень преподавания и продуманную четкость требований и критериев. Если элитарность университетского образования функциональна в отдельных европейских странах, то для Испании Ортега считает необходимым исходить из другой, более справедливой и демократичной философии университета; его основной миссией является передача культуры во всем ее многообразии и целостности, воспитание народа. Чтобы данная миссия была выполнима, необходимо ориентироваться на среднего студента, не претендуя на его преобразование в интеллектуала. „Университет *в первую очередь и прежде всего* дает высшее образование, которое должен получить средний человек. Сначала из среднего человека нужно сделать культурную личность, подняв его на уровень времени... Нужно сделать среднего человека хорошим профессионалом... Не существует никаких веских причин, чтобы средний человек испытывал необходимость или должен был стать ученым“ (Ортега-и-Гасет, 2010: 31). Однако трактовка университета как транслятора культуры и ключевого воспитателя нации все же дополняется у Ортеги трезвым пониманием того, к чему может привести „восстание масс“, освоивших на среднем уровне технический прогресс и преимущества социальной организации.

Послевоенные процессы сделали очевидной смену эпох, наиболее заметно это происходило в науке, технике, политике и, соответственно, не могло не отразиться на существовании университета. Идеи чистой науки, „уединенности и свободы“, духовного совершенствования, коренившиеся в Просвещении, перестают быть регулятивными идеями университетского бытия, которое старается отвечать на новые вызовы современности. Тран-

⁷ К. Лёвит (Karl Löwith) говорил, что после ректорского выступления Хайдеггера слушатели не могли решить, что же делать: то ли записываться в НСДАП — то ли читать досократиков...

сформация науки отзывается во всем пространстве образования, и прежде всего на университете. Исследователи замечают, что именно об этой сфере человеческой деятельности, максимально интенсивно развивающейся, сейчас невозможно предположить, какой она будет в будущем. „Наука не знает, куда движется и что будет знать в будущем, потому что обладает гигантским потенциалом изобретательской креативности, продуктивных вопросов, конструктивного беспокойства. Наука участвует в гонке не только за решениями, но и за проблемами.... Но науке отнюдь не гарантированы ни будущее, ни новое...“ (Миттельштрасс, 2013: 104). Радикально изменилось соотношение науки и техники, фундаментальных и прикладных наук, естественнонаучного и гуманитарного знания; уже становится очевидным тренд перемещения исследовательских центров за пределы университета. Неотъемлемым элементом всего этого спектра тенденций становится политика, которая превращается в самостоятельный мощный фактор научно-технического развития, придающий последнему не всегда прогнозируемые направления. „Большая исследовательская наука, разворачивающаяся вокруг крупных технических установок, способна, как метко выразился К. Поппер, разрушить 'великую науку'. Имеется в виду наука в удушающей хватке экономики, когда последняя в союзе с (большой) политикой отдает предпочтение крупным исследовательским учреждениям и тем самым закрывает источники финансирования 'нормальной' науки (ключевая тема применительно к последнему вопросу – базовое оснащение университетов). Когда изменяется соотношение науки и техники, нередко трансформируются и параметры самого научного мышления, и здесь классические идеалы «чистого» исследования отходят на задний план...“ (Миттельштрасс, 2013: 107).

Необозримое расширение научного поля придает, с одной стороны, новое качество уже имевшей место междисциплинарности, но с другой стороны, меняет университет в сторону некой стандартизированной *образовательной системы*, которая глобально распространяется по миру и ориентируется на количественное мышление как наиболее приспособленное к процедурам комбинаций и рекомбинаций в условиях массовости. При таком унифицированно-формализованном подходе традиционный университетский уклад жизни – организация учебного процесса, проверка студенческих знаний, научные исследования – отчуждается от своей сути и зачастую переходит в собственную противоположность. Своеобразную инициативу глобализма многие связывают с Америкой, но при внимательном рассмотрении эта проблема обнаруживает многоуровневую диалектику именно в отношении судьбы университета.

Канадский исследователь Б. Ридингс указывает, что американские имперские притязания, в том числе и в научно-университетских стратегиях, неоспоримо отмеченные национальной спецификой, начинают возвращаться своеобразным бумерангом вненациональных стандартов, форм, процедур.

Впрочем, подобный процесс идет по всему миру; Университет модерна, опирающийся на два системообразующих момента, идею культуры как основы национальной интеграции и идею разума как основы стратегии университета, уже в прошлом, и нынешнее состояние этой структуры можно охарактеризовать как „университет в руинах“. „Американизацией теперь следует называть не столько практику национального империализма, сколько повсеместное навязывание правила денежных отношений вместо идеи национальной идентичности в качестве детерминанты всех аспектов инвестирования в общественную жизнь. Иными словами, американизация означает конец национальной культуры. Нынешнее изменение Университета обусловлено прежде всего крахом национально-культурной миссии, которая раньше обеспечивала его *raison d'être*,...перспектива Европейского Союза сулит такую же судьбу университетам не только в государствах ЕС, но и в странах Восточной Европы, где различные проекты...закладывают основания для аналогичного отделения Университета от идеи национального государства“ (Ридингс, 2010: 12). „Университет в свою очередь становится транснациональной бюрократической корпорацией, либо связанной с транснациональными инстанциями управления, такими как Европейский Союз, либо функционирующей независимо по аналогии с транснациональной компанией“ (Ibidem). Эту пока что становящуюся, но уже артикулированную форму Ридингс называет постисторическим университетом, возникающем на руинах не столько даже университета модерна, сколько на руинах либерального субъекта, олицетворявшего данный университет и его ценности.

В настоящее время размытым оказывается не только понятие субъекта, но и другие ключевые образовательные концепты модерна: культура, наука, познание, истина, совершенство, диалог, отношение *профессор-студент*, критериальность знания. Хотя для постисторического университета характерны именно непрерывные педагогические отношения, их, по убеждению Ридингса, следует обозначить термином *диалогизм* – в противовес *диалогу*, требующему субъекта. Значительная трансформация происходит и с организацией университетской жизни, где традиционное самоуправление мутирует, замещаясь бюрократической машиной. „Вызов современного Университета – это вызов, стоящий перед ним как перед *администратором*“ (Ридингс, 2010: 20). А более радикальные авторы, напр., Р. Барнетт (Barnett, 2000), Дж. Диленти (Delanty, 2001), утверждают неизбежность превращения университета в феномен глокализации, в ключевой социальный сервер, который предоставляет разнообразные контекстуальные конвенции.

Но наряду с подчеркнутой констатацией необратимого распада многовековой традиции университета, выдвигаются концепции его позитивных перспектив, где, конечно же, принимаются во внимание общемировые социокультурные изменения. Даже если устаревшая парадигма университета самоуничтожается, это не означает, что нужно оставаться жить в руинах; необходимо

выстраивать новые проекты университета, учитывающие вызовы настоящего и будущего времени, возможно, меняющие понимание самого университета. „Четыре ключевых концепта, раскрывающих особенности современного социального мира: неопределенность, непредсказуемость, оспариваемость, состязательность – позволяют нам понять смысл существования и развития современного университета, его философию. Современный университет должен обучать практикам действия именно в таком социальном окружении.... Можно назвать эту задачу формированием социальной грамотности для XXI века“ (Миненков, 2012: 70). „Университет должен учить множественному выбору в отсутствие какой-либо уверенности в успешности и результативности. Это относится к любой сфере деятельности. Университет все более обращается к обучению практикам конструирования идентичностей“ (Миненков, 2012: 71).

Серьезным испытанием, сопоставимым с политической конъюнктурой, оказалась для современного университета конъюнктура рынка; фактически именно в сфере образования, особенно, высшей школы, обнаруживается их теснейшая взаимосвязь, так что можно сказать: политика и экономика суть две стороны одной медали на шее университета. Европейские ученые и общественные деятели подчеркивают, что рыночная модель поощрения не применима к университету, поскольку его „продукция“, мышление, формируемое в ходе образования, представляет собой уникальный товар, который имеет особое обращение, специфическую эффективность и неформализуемые критерии качества. Данную принципиальную позицию можно сформулировать следующим образом: конкуренции – да, рынку – нет. Именно поэтому образование и высшую школу должно курировать – но не контролировать – государство: „Свобода, разумеется, важна, но на университетском уровне ... хотелось бы, чтобы государство выполняло свои обязанности. Университетское образование должно быть делом государства“ (Гетманн, 2013: 158). Однако: „Государственная служба аттестации, осуществляющая проверку на всей территории страны – это явно избыточно...“ (Гетманн, 2013: 162). Также в европейском континентальном пространстве продолжают находить отклик гумбольдтовские идеи универсального образования, фундированного гуманитарным знанием; при этом признают, что в современной ситуации уже вряд ли стоит говорить о проблеме противостояния гуманитарных и естественных наук, зато достойна внимания проблема плюрализма в области инструментов исследования, исследовательских моделей. Здесь возможен и необходим активный полемический дискурс. Но в целом университетская традиция не должна прекратиться: „Университетское образование должно давать такие компетенции, которые не могут устареть. Это сердцевина концепции образования. Знание только тогда является знанием в подлинном смысле, когда оно универсализировано, или переходит от доксы к эпистеме... Образование содержит в себе некий элемент, устойчивый к любым историческим изменениям“ (Гетманн, 2013: 165).

Процесс глобализации придает перечисленным проблемам новые ракурсы, и современный постклассический массовый университет должен их решать. Вместе с тем, уже очевидно: если университет будет неизменно держаться традиции, он потеряет связь с действительностью, а если безусловно, т. е. некритично примет требования современности (коммерциализации, массовости, упрощения стандартов), то может перестать быть университетом. Из этой *антиномии* – говоря словами Канта – выход все же видится именно на пути *диалога*: как внутри университета, где пока продолжает концентрироваться современная междисциплинарная наука, явно требующая гуманитарного фундирования, так и внешнего, неизбежного диалога университета с властью. Правда, при этом и сам диалог должен быть переосмыслен.

Литература

- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Гетманн, К. Ф. Конкуренции – да, рынку – нет. В. Куренной, Н. Плотников, Б. Колленберг-Плотникова. *Логос*. № 1 (91), 144–167.
- Гумбольдт, В. фон. (2002). О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. Шамхалова. *Неприкосновенный запас*, № 2 (22), Dostupno na: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>
- Душин, О. (2002). Университетская схоластика и „рационализация“ власти в Средние Века. В *Образование и гражданское общество*. Вып. 1. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 57–61.
- Кант, И. (1966). *Спор факультетов*. Л. Комаровский. Москва: Мысль. Т. 6.
- Кант, И. (1998). *Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?* Ц. Арзаканян. Москва: Ками. Т. 1.
- Кречетова, М. (2011). Открытие публичного пространства: В. фон Гумбольдт. *Философия. Социология. Политология*. № 4 (16), 160–170.
- Миттельштрасс, Ю. (2013). Будущее науки и настоящее университета. Е. Борисов, И. Инишев. *Логос*. № 1 (91), 100–121.
- Миненков, Г. (2012). Университет как философия. *Топос*, № 1, 68–73.
- Ортега-и-Гасет, Х. (2010). *Миссия университета*. М. Голубева, А. Корбут. Москва: ГУ-ВШЭ.
- Ридингс, Б. (2010). *Университет в руинах*. А. Корбут. Москва: ГУ-ВШЭ.
- Хайдеггер, М. (1994). Самоутверждение немецкого университета. В. Бибихин. В *Историко-философский ежегодник '94*. Москва: Наука, 298–307.
- Ясперс, К. (1994). Тезисы к вопросу об обновлении высшей школы. В. Кононов. В *Историко-философский ежегодник '94*. Москва: Наука, 307–327.

Наталья Бросова

ВЕКТОРЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Резюме

Современный постклассический массовый университет с необходимостью включен в процесс глобализации, который придает новые ракурсы традиционным проблемам. Среди них в первой очереди по-прежнему — развитие науки, вышедшей на новый уровень междисциплинарности, и обоюдоострые взаимоотношения университета и власти. Что ожидает феномен университета как специфического явления западноевропейской культуры, насчитывающего за собой тысячелетнюю историю и успешно прижившегося по всему миру? Подчеркнутая традиционность в понимании науки, образования, социокультурного и правового статуса предопределяет постепенную и полную утрату позиций, маргинализацию университета. С другой стороны, некритичные попытки бежать впереди прогресса грозят обернуться потерей собственной сущности, ситуацией, когда университет, оставаясь лишь местом образовательно-педагогических экзерсисов, перестанет быть собственно университетом.

Положительные перспективы университета видятся на пути *диалога* во всем многообразии его векторов: в направлении внутренних институциональных преобразований, в междисциплинарных научных связях, фундированных гуманитарным знанием, в переосмысленном и обновленном диалоге университета с властью.