

Философия либерального образования: принципы

В. А. Куренной

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2019 г.

Куренной Виталий Анатольевич кандидат философских наук, профессор, руководитель школы культурологии факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 105066 Москва, ул. Старая Басманная, 21/4, стр. 1. E-mail: vkurennoj@hse.ru

Аннотация. В статье систематически изложены принципы современной либеральной философии образования в форме экспликации смысла основных положений «гумбольдтовской» (европейской) модели свободного образования. Хотя эти положения были сформулированы более двух столетий назад, в русской литературе по педагогике и философии образования они никогда не были изложены в полном и взаимосвязанном виде. В работе выделены десять принципов этой модели, которые определены в соответствии с современным понятийным языком либеральной теории образования: 1) образование

на протяжении всей жизни; 2) академическая свобода; 3) значение опыта и практики; 4) критическое мышление и гражданские компетенции; 5) развитие компетенций, а не накопление знаний; 6) приоритет общего образования перед специальным; 7) «научиться учиться»; 8) принцип самостоятельного деятельного усилия; 9) политическая нейтральность; 10) интерактивность и сократический диалог. Во второй части данной статьи (готовится к публикации) освещены основные источники и важнейшие социально-исторические контексты, определяющие общественную значимость либеральной теории образования от ее появления до наших дней.

Ключевые слова: либеральное образование, философия университета, история педагогики, Иммануил Кант, Иоганн Готтлиб Фихте, Вильгельм фон Гумбольдт, Фридрих Шлейермахер, Фридрих Карл фон Савиньи.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-8-39

Понятие либерального образования¹ широко обсуждается в актуальных дискуссиях. Оно также используется для обоснования

¹ Обычно подразумевается, что в случае либерального образования речь идет о высших его уровнях, а не о начальном и среднем образовании. Мы также будем иметь в виду в основном высшее образование, но, как мы увидим ниже, изначально в либеральной модели нет жесткого закрепления тех или иных ее элементов за школой или университетом. В то же время мы отвлекаемся от специфических особенностей так называемой гумбольдтовской модели исследовательского университета, поскольку либеральная модель может быть реализована и в других организационных формах.

различных практических предложений по организации целых учреждений или отдельных программ, выстроенных по модели свободных искусств и наук². В современный российский контекст проблематика либерального образования проникает прежде всего как американская версия *Liberal Arts Education* — престижного и дорогого сегмента американского рынка образования. (Колледжи свободных искусств устойчиво входят в десятку самых дорогих учебных заведений США.) Российский педагогический дискурс также содержит в качестве общих мест и расхожих формулировок ряд базовых понятий либеральной модели образования. В дисперсном виде они в изобилии рассеяны в ключевых действующих документах и законодательных актах Российской Федерации, определяющих базовые ориентиры государственной политики в этой сфере. Ближайшим источником их происхождения является советский педагогический дискурс, в который они, в свою очередь, фрагментарно просачивались по разным каналам из немецких теоретических первоисточников — прежде всего неокантианства и марксизма — в той мере, в какой последний включал элементы более широкой философской традиции Просвещения и немецкой классической философии. Во второй части данной статьи мы проследим историю проникновения некоторых из них в русский дискурс образовательной и культурной политики.

К началу XX в. в России появились теоретики и практики образования, сформировавшие самостоятельные систематические концепции свободного образования. Речь идет прежде всего о Константине Вентцеле, которому мы обязаны не только рядом деклараций и манифестов, формирующих золотой фонд русской либеральной философии, таких как «Декларация прав ребенка» [Вентцель, 1917; 1918], но и разработанной системой эволюционной философии [Вентцель, 1911; 1912]³. Однако эта либеральная линия детского воспитания, восходящая к ранним работам Льва Толстого, не оказала заметного влияния на советский педагогический дискурс и к настоящему времени фактически забыта. При этом те концептуальные элементы из немецкой традиции либерального образования, которые постепенно седиментировались в российском педагогическом дискурсе, либо подверглись за это время существенной содержательной деформации, либо полностью утратили свою теоретическую связанность и представление о первоисточниках, превратившись в ритуальные общие места дискурса культурной и образовательной политики. В этом состоит отличие российского дискурса

² См., в частности, специальный выпуск журнала «Вопросы образования / Educational Studies Moscow», полностью посвященный образованию по модели свободных искусств и наук, — № 4 за 2015 г.

³ Анализ системы Вентцеля см.: [Куренной, 2009].

от американской культуры, где у современных теоретиков либеральной модели образования присутствует осознание того, что университеты, где осуществляется образование по системе свободных искусств и наук, являются «оплотом европейской/гумбольдтовской традиции» [Беккер, 2015. С. 34]. Впрочем, те критические замечания, которые регулярно сегодня адресуются этой «гумбольдтовской» модели, равно как и предложения по ее улучшению, свидетельствуют, скорее, о том, что представления о содержании и деталях этой модели также утратили ясность. Один из современных теоретиков университета, с которым трудно согласиться во многих других тезисах, Билл Ридингс прокомментировал это обстоятельство следующим образом: «Большинство проектов Университета XXI в. разительно напоминают университетские проекты века девятнадцатого. Необходимость перечитывания Гумбольдта, Шиллера, Шлейермахера, Фихте и Канта обусловлена тем, что огромное число современных „рецептов“ вывода Университета из кризиса, в сущности, представляют собой не более чем переложение идей Гумбольдта или Ньюмена, и их мнимая актуальность — лишь результат незнания этих основополагающих текстов по истории института» [Ридингс, 2010. С. 103]. Это суждение, впрочем, можно признать верным только в отношении принципов либерального образования, которые, как и более узкие и специальные принципы университета Гумбольдта, представляют собой *нормативную* модель образования. Конкретные же механизмы реализации этой модели могут быть совершенно различны: система либерального образования нуждается в постоянной пересборке и обновлении, образуясь с изменчивыми обстоятельствами места и времени.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы изложить принципы «европейской/гумбольдтовской» теории либерального образования в их полноте и систематической связанности (работа, которая не была до сих пор проделана в российской культуре), кратко раскрыв теоретический и прагматический смысл ее основных положений, в необходимых случаях комментируя конкретный исторический контекст и философско-теоретические источники этих положений. Эта часть работы в методологическом отношении представляет собой результат исторического исследования и фундаментальной герменевтики корпуса релевантных текстов. Следуя традиции анализа либеральной модели образования, мы будем исходить прежде всего из текстов Вильгельма фон Гумбольдта, дополняя и конкретизируя их с опорой на весь корпус немецкой классической философии университета⁴. Определяя принципы либеральной модели образования, мы будем учитывать также ее современные система-

⁴ Понятие «немецкая классическая философия университета» будет раскрыто во второй части настоящей статьи.

тизации [Blaich et al., 2004; Gutek, 2009. P. 214–248; Winter, McClelland, Stewart, 1981]⁵, что позволит дать им актуальную терминологическую формулировку.

В ходе раскрытия содержания либеральной философии образования станет также понятно, по какой причине мы называем ее просто «либеральной», а не «классической либеральной» или как-то еще, настаивая тем самым на том, что многочисленные рецепты ее улучшения основаны по большей части на ее простом незнании или непонимании ее принципов.

Главная экзистенциальная миссия и цель человека имеет, согласно Вильгельму фон Гумбольдту, образовательный характер: «Настоящая цель человека — не та, которую ставят ему переменчивые наклонности, а та, которую предписывает вечно неизменный разум, — это наиболее соразмерное развитие его способностей в одно целое (*Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen*)» [Гумбольдт, 2003 (1851). С. 13]⁶. Уже задача средней школы, подчеркивает Гумбольдт, заключается в том, чтобы «заботиться о гармоническом развитии *всех* способностей (*harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten*) в своих воспитанниках» («Об организации»⁷). Другой образец формулировки этого принципа — образование как ключевая задача всей человеческой жизни — дает в своем трактате, посвященном искусству чтения, Йохан Адам Бергк: «единственная правильная точка зрения на наше

**Образование
на протяжении
всей жизни**

⁵ Впрочем, некоторые наиболее популярные американские работы по философии образования, пространно обсуждающие марксистские, постмодернистские и прочие концепции, не содержат специального раздела, посвященного либеральной модели образования (например, [Ozmon, 2012]). В то же время обширная комментированная хрестоматия Брюса Кимбала по либеральной традиции образования обходит полным молчанием немецкую, да и в целом, начиная с XVII в., практически всю европейскую литературу по этому вопросу, ограничиваясь сугубо американским контекстом [Kimbal, 2010]. Таким образом, дисциплинарное поле философии образования предстает как политизированное и чрезвычайно фрагментированное национальными традициями.

⁶ Перевод уточняется и исправляется по изданию [Humboldt, 1903 (1851)]. Здесь и далее год, указанный в круглых скобках, является годом публикации текста или публичного прочтения доклада; в случае необходимости пояснения по поводу даты написания текста даны в сносках.

⁷ Работа Гумбольдта «О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине» (написана в 1809 г.) существует в нескольких вариантах перевода на русский язык, в частности: [Гумбольдт, 2002]. Далее везде текст в нашем переводе цитируется по изданию [Anrich, 1964. S. 377–386]. Ссылки на этот документ, включая параграф «О принципе подразделения высших научных заведений и их различных видах», даются в сокращенном виде — «Об организации».

земное существование» состоит в том, чтобы понимать его «как школу воспитания» (*als Schule der Erziehung*) [Bergk, 1799. S. 90].

Ближайшим источником этого фундаментального положения является работа Канта «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане», которая была хорошо известна Гумбольдту и оказала огромное влияние на последующую немецкую философию истории и историографию. Первое положение, исходя из которого Кант движется к раскрытию смысла человеческой истории, звучит здесь так: «*Все природные задатки живого существа предназначены для совершенного и целесообразного развития*». Однако есть существенные различия между кантовским и либеральным пониманием этого принципа. Для Канта этот принцип, во-первых, вытекает из телеологического представления о природе органического мира: если орган не выполняет свою цель или наличествующая способность не развивается — это противоречило бы «замыслу» природы и превращало бы историю в бесцельную игру случая. Либеральный принцип независим от такого рода телеологических допущений, но, как будет показано во второй части настоящей статьи, обусловлен прежде всего социально-прагматическими задачами. Во-вторых, следующее положение Канта в цитируемой работе определяет, что цель развития всех природных задатков достижима «*полностью не в индивидуе, а в роде*» [Кант, 1998 (1784). С. 13–14]. Тем самым Кант открывает путь для того типа теоретического моделирования развития мировой истории, который был продолжен в работах Фихте и получил завершённую форму в философии истории Гегеля. В интересующем нас аспекте образования из этого следует ряд импликаций, которые полностью были развернуты, например, Фихте в «Лекциях о назначении ученого»: поскольку речь идет о том, что человечество соприкасается с природой и развивается в истории как целое, то самое разумное, что может здесь сделать человек, — это выбрать развитие тех способностей, которые у него выражены наилучшим образом, тогда как «развить другие свои задатки он предоставляет обществу, которому он стремится привить культуру избранного им предмета, и таким образом он избрал себе сословие, и этот выбор сам по себе совершенно правомерен» [Фихте, 1995 (1794). С. 502]⁸. Таким образом, мы видим, что из кантовского норматива развития всех способностей, которому дана холистская социетальная интерпретация, следует ровно обратная либеральной теории образования: отдельный человек должен ограничиться развитием лишь определенных способно-

⁸ Для Фихте подобное профессионально-«сословное» самоопределение должно быть свободным выбором индивида. Эта идея сословности отличается от традиционной, где принадлежность к сословию является аскриптивной, определенной по рождению.

стей и тем самым выбрать себе «сословие» или, как мы бы сейчас сказали, строго определенную профессию. Либеральный принцип образования на протяжении всей жизни, напротив, является индивидуалистическим, а также универсальным (распространяемым на всех людей). Кантовско-фихтеанская идея избирательного развития способностей закрепляет принцип сословной (позднее — профессиональной) дифференциации общества, либеральная идея всестороннего развития всех способностей на протяжении жизни нацелена на ликвидацию этой дифференциации.

Понятие свободы является центральным для либеральной модели образования. Поясняя условия, необходимые для реализации образования как неизменной задачи всей человеческой жизни, Гумбольдт пишет: «Для этого развития свобода есть первое и необходимое условие» [Гумбольдт, 2003 (1851)⁹. С. 13]. В либеральной модели высшего образования академическая свобода имеет два аспекта: свобода преподавания (и исследования) и свобода обучения. Непревзойденной апологией академической свободы в обеих этих ипостасях¹⁰ остается до настоящего времени университетский трактат Фридриха Шлейермахера 1808 г. «Нечаянные мысли об университетах в немецком смысле»¹¹. Обратим внимание лишь на важнейшие и некоторые не вполне очевидные аспекты этого двоякого принципа. Что касается свободы преподавания, Шлейермахер не только повторяет центральный тезис всей новоевропейской либеральной традиции, которая не допускает никакого содержательного ограничения разума в вопросах выбора предметов для исследования и преподавания. У него речь идет так-

Академическая свобода

⁹ Работа была написана в 1792 г.

¹⁰ Савиньи в своей рецензии на университетский трактат Шлейермахера подчеркивает: «Еще никто не высказался столь правдиво и остроумно о сущности и ценности академической свободы» [Savigny, 1850 (1808). S. 266]. Никто, добавим мы, кроме, пожалуй, самого Савиньи, который в своей работе о «Сущности и ценности немецких университетов» [Savigny, 1832] выступает как последовательный продолжатель этой традиции Шлейермахера. Понятие академической свободы также подробно разбирается в ректорской речи Фихте [Fichte, 1905 (1811)]. Еще одним ключевым текстом, подтверждающим верность этой же традиции утверждения академической свободы, является торжественная речь Августа Бёка, ближайшего сподвижника Шлейермахера и Савиньи с момента учреждения Берлинского университета, произнесенная в 1853 г. [Böckh, 1859].

¹¹ Недавно был опубликован грешащий неточностями и ошибками перевод этого трактата, сопровождаемый бессодержательным предисловием: [Шлейермахер, 2018]. Далее в статье текст цитируется в нашем переводе по изданию: [Schleiermacher, 1964 (1808)].

же о том, чтобы освободить сам процесс преподавания от тех форм его окостенения, которые были присущи домодерновому университету и которые можно определить как феодализацию процесса преподавания, когда отдельные предметы строго закреплены за определенными преподавателями и факультетами, превращены фактически в вотчины, а студенты соответственно должны прослушать определенные курсы в обязательном порядке. Либеральная модель образования исходит из того, что этому процессу цехового отвердевания следует противопоставить образовательную модель, обладающую двумя базовыми особенностями. Во-первых, это исследовательская подвижность преподавателей, основанная на динамике их исследовательского интереса и ведущая, соответственно, к вариативности читаемых ими курсов. По поводу разграничения предметных сфер преподавания Шлейермахер предупреждает, что «даже частные соглашения преподавателей между собой на этот счет были бы нежелательными»: «Все это неизменно способствовало бы стагнации, новая жизнь, напротив, входит в любую ветвь науки, когда она заново разрабатывается другими, и прежде всего теми, которые сами в наибольшей степени обращались к другим ответвлениям». (Можно сказать, что в приведенном высказывании впервые сформулирован императив междисциплинарности, понимаемой как перемещение ученого в другие исследовательские области.) «Устаревшим и смехотворным» называет он стремление факультетов ревностно охранять свои границы от преподавателей других факультетов, как и границы своих предметных областей. «Но почему, — задает он риторический вопрос, — следует чинить препятствия преподавателю во вступлении в область другого факультета?» Эта академическая свобода преподавания противопоставляет университет школе, более того, Шлейермахер требует для университета также максимальной открытости по отношению к внешним, штатным преподавателям, тогда как для штатных требует максимальной вариативности их курсов: «Поэтому чрезмерная переоценка значения номинальной профессуры — это в большей степени удел школы, чем истинного духа университета. Предписывать преподавателю читать одно и то же на протяжении определенного периода значит содействовать тому, чтобы его дело ему опостытело и, следовательно, чтобы его талант быстро истощился» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 262–263]. Для обеспечения указанной исследовательской и преподавательской подвижности Шлейермахер формулирует также два правила, которые в формальном или неформальном виде до настоящего времени являются нормой для западноевропейской академической культуры: 1) профессор должен оставить свою преподавательскую деятельность по достижении определенного возраста, посвятив себя, например, только научным заняти-

ям в академии наук¹²; 2) для предотвращения имбридинга необходима мобильность ученых между университетами¹³.

Во-вторых, либеральная модель образования для реализации принципа академической свободы стремится создать в университете конкурентную научную и образовательную среду. Это вытекает из ее понимания научного знания как открытого и вечно находящегося в движении фронта: «Во внутренней организации высших научных заведений все основывается на соблюдении принципа, согласно которому наука есть нечто еще до конца не найденное и никогда полностью не находящееся, как то, что находится в постоянном поиске» («Об организации»). Данное эпистемологическое положение имеет свои социальные импликации. А именно: если наука ни в какой момент времени не может претендовать на полную истинность и завершенность, то в исследовательском университете, претендующем на развитие научных исследований, должны конкурировать разные подходы. Но если сообщество преподавателей предоставить самому себе, оно будет спонтанно стремиться к гомогенизации — в силу социальной склонности иметь дело с единомышленниками: «Свободе же опасность угрожает не только со стороны государства, но и со стороны самих учреждений, которые при своем возникновении приобретают определенный дух и впоследствии склонны подавлять проявление иного духа» («Об организации»)¹⁴. В организационной модели, которую предложил Шлейермахер и реализовал Гумбольдт в немецкой университетской системе XIX в., за предотвращением такого рода единомыслия и клановости университетской науки следило правительство: министр просвещения имел в этом вопросе последнее слово, тогда как факультеты лишь выдвигали свои кандидатуры на пост профессора¹⁵.

¹² «Поистине, нет более печальной роли, чем преподаватель университета, переживший себя самого, который это чувствует и все же вынужден продолжать свое дело, чтобы не впасть в нищету!» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 271].

¹³ «...было бы скверно, если бы университет полностью обновлялся из себя самого. Не бывает обычно добрых плодов там, где почва усыпана семенем, произошедшим из своего же семени, как и в семьях, где поддерживают общение и вступают в брак всегда лишь между собой, манеры каменеют, а дух улетучивается. Так и такой университет стал бы навсегда односторонним и иссох» [Ibid. S. 269].

¹⁴ Ср. у Шлейермахера: «...университеты в целом пользуются настолько дурной славой из-за духа мелочных интриг, что, пожалуй, всякий в таком учреждении станет опасаться последствий, вызванных партийной манией, страстями, возбужденными литературными распрями, и личными связями» [Ibid.].

¹⁵ На первый взгляд может показаться, что такой механизм мог только препятствовать развитию научного знания, однако это поспешное суждение. Например, такое философское направление, как феноменология, едва ли получило бы развитие, если бы вопрос о карьере зависел толь-

В том случае, если в среде самих ученых существуют разногласия по поводу выдвигаемых кандидатур, вызванные различиями теоретических или практических установок, Фридрих Карл фон Савиньи рекомендует чиновникам, осуществляющим назначение, руководствоваться принципом политической нейтральности: «Если между исследователями в какой-то науке обнаруживаются острые противоречия, то тот, кто заботится о развитии школы, остерегается занять позицию какой-то партии и продолжает и далее руководствоваться только <...> всеобщими и надежными признаками ценности преподавателя, не заботясь о партии, к которой тот принадлежит» [Savigny, 1850 (1832). S. 295]. Таким образом, первый механизм обеспечения конкурентности в университетской среде, предложенный либеральной моделью, — это введение внешней по отношению к самому университету инстанции, наделенной решающим словом в кадровом вопросе. В немецком случае такой инстанцией стало правительство, однако важен функциональный принцип этого механизма, реализован же он может быть самыми разными способами.

Второй механизм, включенный Гумбольдтом в университетскую систему и призванный обеспечить наличие конкуренции в университетской среде (конкуренции очень жесткой и изматывающей, поскольку главный приз — позиция ординарного профессора, доставался, разумеется, далеко не всем) — это немецкий институт приват-доцентов. Приват-доцент — это внештатный преподаватель, который не получал жалования от государства, за исключением тех сборов, которые платили студенты, изъявившие желание посещать его курс. Возможность находиться и преподавать в университете ему давало *venia legendi* — право на преподавание, присуждаемое после габилизации. Этим правом его наделяло не государство, а сообщество профессоров (поэтому его можно рассматривать как своего рода реликт средневекового корпоративного обычая). Эта корпоративная особенность делала институт приват-доцентуры своеобразным прибежищем свободы преподавания в условиях жесткой немецкой правительственной цензуры, а также превращало его в пристанище научного инакомыслия по отношению к ординарной профессуре. Эдуард Эрдман следующим образом характеризует его роль: «Новые направления, которые в официальной, представленной на факультетах науке имеют лишь своих противников,

ко от университетского сообщества профессоров. В 1906 г. Эдмунд Гуссерль, главный представитель этого направления, получил место ординарного профессора Геттингенского университета исключительно по решению министра просвещения Фридриха Альтхофа и вопреки единодушному мнению своих коллег по факультету (в основном психологов-экспериментаторов), которые обосновывали свою позицию незначительным «научным значением» работ Гуссерля [Husserl, 1994. S. 42 (Anm.)].

могут добиться признания, если только найдутся такие готовые к самопожертвованию представители, которые будут представлять это направление длительное время в форме свободной учебной деятельности приват-доцентов. <...> Если, тем самым, приват-доценты образуют важный момент для прогресса науки, то не меньшим фактором они являются и для свободы научного преподавания. Так как они не являются чиновниками, они не подчиняются и никакой дисциплинарной власти правительства, лишь факультеты вправе принимать в их отношении какие-то меры. В существовании таких свободных научных преподавателей заключается также и для самих профессоров надежная гарантия свободы их преподавания; так как если правительство лишает какого-то профессора своей должности, оно не может помешать ему и дальше действовать в качестве приват-доцента, тем самым у правительств исчезает весьма весомый стимул для продолжения его преследования» [Erdmann, 1898. S. 28]¹⁶. Если судить об описанных здесь функциях приват-доцентуры в терминах социологии знания, то, используя терминологию Томаса Куна, можно сказать, что этот институт представлял собой организационный механизм, создающий условия возможности для научных революций¹⁷ и динамики научных парадигм¹⁸.

¹⁶ Немецкое правительство регулярно пыталось ликвидировать автономию института приват-доцентов. Одним из самых известных случаев здесь является эпизод с физиком социалистических взглядов Лео Аронсом. Чтобы лишить его права преподавания, на чем настаивал сам Вильгельм II, парламент принял чрезвычайный закон, так называемый *Lex Arons* (1898), который в конечном счете все же позволил правительству прекратить преподавание Аронса в Берлинском университете [Рингер, 2008. С. 172–173]. Правда, когда Рингер замечает, что «немецкое академическое сообщество подчинилось закону Аронса «без особых протестов», он: а) противоречит собственному описанию многолетнего сопротивления берлинской профессуры этому давлению; б) преувеличивает значение этого закона, который был использован в единственном случае Аронса. Цитируемая здесь статья Эдуарда Эрдмана является, кстати, ярким примером того, что немецкое научное сообщество до конца выступало против этого закона, руководствуясь максимой: «Безусловно необходимо, чтобы приват-доценты были полностью ограждены от любой министерской атаки» [Erdmann, 1898. S. 30].

¹⁷ Понятие научных революций не является столь революционным для современной философии науки, как может показаться. Фактически в современном смысле оно используется в «Герменевтике» Шлейермахера, более того, оно звучит там в контексте обсуждения вопроса, который в современной философии называется проблемой соизмеримости концептуальных схем [Шлейермахер, 2004 (1838). С. 119] (Первые наброски работы сделаны в 1805 г).

¹⁸ Этот механизм сохранял свою функциональность вплоть до прихода к власти национал-социалистов. Гельмут Плеснер в статье для сборника «Подходы к социологии знания», который был издан под редакцией Макса Шелера в 1924 г. и, кстати сказать, обозначил дисциплинарное рождение современной социологии знания, определяет функции

Второй элемент академической свободы — это студенческая свобода. Для студентов университета она заключается прежде всего в свободе выбора и организации своих занятий. Наиболее последовательным сторонником полной свободы студентов в этих вопросах является также Фридрих Шлейермахер: «Они совершенно ни к чему не принуждаются; никто их не торопит, и ничто не является для них закрытым. Никто не приказывает им посещать те или иные занятия, никто не может упрекнуть их в том, что они посещают их небрежно или вовсе перестают посещать. Ни над какими их занятиями нет никакого надзора, кроме, разве что, того, который они сами добровольно предоставят преподавателю» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 275–276]. Подобная свобода служит воспитанию ответственности за принятие решений, а также способствует пробуждению вкуса к научным изысканиям в силу того, что исследовательский интерес может зародиться только в ситуации полной свободы. Согласно Шлейермахеру, свобода студентов не может ограничиваться даже в том случае, если высока вероятность того, что многие из них будут ей злоупотреблять и напрасно потратят лучшие годы своей жизни. Спустя четверть века Фридрих Карл фон Савиньи следующим образом описывает фактическое положение дел с академическими свободами в немецких университетах: «В отношении выбора отдельных преподаваемых предметов, как и порядка их лекций, преподавателям предоставлена почти неограниченная свобода, и равно таким же образом ученикам — выбор преподавателя и лекций, которые они хотят посещать. Благодаря этой свободе в образовательные отношения приходят почет и честь (*Ehre*), а также дух соревновательности (*Wetteifer*), и благодаря им любое улучшение науки в форме или в содержании непременно оказывает непосредственное влияние на преподавание в университетах» [Savigny, 1850 (1832). S. 286].

Значение опыта и практики

В истории педагогики бытует расхожее противопоставление американской практико-ориентированной модели образова-

института приват-доцентуры сходно с приведенной характеристикой Эрдмана: приват-доцент может выбрать стратегию клиентельной лояльности по отношению к какому-то ординарному профессору, что является социальным механизмом формирования устойчивых научных школ, или же он может выбрать путь построения «новой науки». Этот путь хотя и лишает его патронатной поддержки, но при этом создает динамику в соответствующей научной области [Plessner, 1985 (1924). S. 24–25]. Международная научная политика второй половины XX в. была направлена на то, чтобы максимально эффективно блокировать действие патрон-клиентельных отношений в университетах и тем самым воспрепятствовать действию механизмов, ведущих к формированию научных школ [Schnädelbach, 2012. S. 8–9].

ния, сформулированной прежде всего Джоном Дьюи, и когнитивно ориентированной европейской традиции. Но либеральная теория образования далека от недооценки многообразия личного опыта и ориентации на деятельное преобразование мира. Об этом совершенно недвусмысленно говорит Гумбольдт, уточняя приведенную выше формулировку, которая касалась свободы как первого и необходимого условия образования. «Помимо свободы, — продолжает Гумбольдт, — развитие человеческих способностей требует еще и другого условия, хотя и тесно связанного со свободой, — разнообразия ситуаций» [Гумбольдт, 2003 (1851). С. 13]. Эту же идею чуть позже, чем она была зафиксирована Гумбольдтом, подробнее разворачивает его ближайший друг и интеллектуальный партнер Фридрих Шиллер: «Человек поймет тем большую часть мира, тем больше форм создаст он вне себя, чем большей силой и глубиной будет обладать его личность, чем большую свободу приобретет его разум» [Шиллер, 1957 (1795). С. 291–292]. Для Шиллера обогащение личного опыта — необходимое условие существования в изменчивом мире, а понимание самого себя неотделимо от творческой, созидательной деятельности человека во внешнем мире, от создания форм «вне себя». Таким образом, либеральная модель образования никоим образом не ограничивается развитием «внутренних» способностей, она не только признает разнообразие опыта необходимым — наряду со свободой — условием образования, но и требует практики и деятельного преобразования мира: «В центре же всех особых актов деятельности стоит человек, который, отвлекаясь от его частных намерений, стремится усилить и возвысить способности своей природы, придать своей сущности ценность и длительность. Но поскольку голая способность нуждается в некотором предмете, на котором она может упражняться, а голая форма, т. е. чистая мысль, нуждается в некоторой материи, в которой она могла бы продолжить существование, накладывая на нее свой отпечаток, то и человеку требуется мир вне его» [Humboldt, 1903. S. 283]¹⁹.

Критическое мышление — это прежде всего способность самостоятельно размышлять и выносить, руководствуясь рациональными правилами, автономные суждения. Овладение критическим мышлением — это выход из того «состояния несовершеннолетия», которое, как говорит Кант в работе «Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?», состоит в «неспособности пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [Кант, 1998 (1784)]. Связь между свободой

**Критическое
мышление
и гражданские
компетенции**

¹⁹ Работа написана в 1793 г.

и индивидуальной автономией суждения была всесторонне раскрыта у мыслителей немецкого Просвещения²⁰. Развернутая аргументация по этому вопросу присутствует, в частности, у Христиана Вольфа. Его работа «Вводное сочинение о философии вообще» содержит даже отдельную — она завершает книгу — главу «О свободе философствования». Вольф следующим образом раскрывает смысл этой свободы, основанной на принципе самостоятельного суждения: «Тот, кто философствует в соответствии с этим методом, принимает сказанное другими лишь постольку, поскольку оно может быть доказано и понято исходя из его собственных основоположений, он защищает истинность лишь того, что выведено из достаточных оснований доказательства; он отличает вероятное от достоверного, а также, конечно, прилагает усилия для того, чтобы ясно усмотреть сказанное другими и возвысить его до такого уровня достоверности, чтобы познавалась его связь с другими истинами» [Wolf, 2006 (1728). S. 119].

Впоследствии Кант лишь следует вольфианской традиции, когда, например, дает следующее определение разума в работе «Спор факультетов»: «Способность судить автономно, т. е. свободно (сообразно с принципами мышления вообще), называют разумом» [Кант, 1994 (1798). С. 70]. Требование индивидуальной автономии суждения, систематически развернутое в философии Вольфа, может быть возведено, в свою очередь, к основоположениям новоевропейской философии сознания, а именно к первому правилу метода Рене Декарта: «Никогда не принимать ничего на веру, в чем с очевидностью не уверен; иными словами, старательно избегать поспешности и предубеждения и включать в свои суждения только то, что представляется моему уму столь ясно и отчетливо, что никоим образом не может дать повод к сомнению» [Декарт, 1989. С. 260].

В контексте проблемы формирования свободного автономного суждения немецкая классическая философия университета уделяет большое внимание такому аспекту университетской жизни, как уединение (*Einsamkeit*), которое, согласно Гумбольдту, составляет важнейший — наряду со свободой — принцип университетской жизни. Социальный смысл этого принципа всесторонне раскрыт Гельмутом Шельски [Шельски, 2013; Schelsky, 1963]. Добавим к этому несколько моментов. Принцип уединения выражает социальный и гражданский аспект либеральной модели образования. В этом ракурсе либеральную модель университета можно назвать питомником современной гражданской нации²¹, т. е. условием появления множества индивидов,

²⁰ Обстоятельное освещение этого вопроса см. в работе: [Zenker, 2012].

²¹ В современных концептуализациях либеральной модели образования эта ее особенность определяется как «образование в целях получе-

обладающих способностью к самостоятельному суждению и способных нести ответственность за «общее благо»: ставить и решать вопросы помимо узких интересов личного и группового характера, действовать, исходя из универсального — национального, а затем и общечеловеческого — интереса. Наиболее отчетливо этот социально-гражданский аспект выражен в «Дедуцированном плане» Фихте: «Стремление иметь школу и университет вблизи отеческого дома и в том округе, в котором смутно и бессознательно вырос, так же смутно и бессознательно расти дальше и провести в нем всю свою жизнь, на наш взгляд, прежде всего недостойно человека; ибо рано или поздно он должен оставить все те помочи, с помощью которых его постоянно поддерживали отношения с семьей, соседями и соотечественниками, и начать новую, собственную жизнь в кругу чужих людей, для которых он является лишь тем, что представляет из себя как личность (*persönlich*), и ни у кого это право начать когда-либо самостоятельную жизнь не должно ограничиваться; кроме того, это прежде всего противоречит характеру человека науки, которому подобает иметь свободный, выходящий за рамки времени и места кругозор, привязка же к своему родному клочку земли, простительная не более как занимающимся ремеслом бюргерам, позорит его; наконец, это затрудняет даже органическое вращение всех в одно единое гражданство, и исключительно поэтому возникает обособление отдельных провинций и городов от большого государственно-целого <...> Никто из тех, кто вырос в такой ограниченности, не станет когда-либо дельным человеком или государственным мужем широкого масштаба» [Fichte, 1971 (1817). S. 170–171]²². Такая постановка проблемы, предложенная Фихте, ведет к широко обсуждавшемуся в немецкой классической философии университета практическому вопросу о месте расположения университета: должен ли он размещаться изолированно, в отдельном кампусе (модель, широко реализованная в США) или же может находиться в большом городе. Тот же Фихте, поначалу скло-

ния общегражданских компетенций» — *Education for General Citizenship* [Gutek, 2009. P. 237]. Мы не углубляемся в детальную экспликацию этого социально-гражданского и политического измерения либеральной модели образования, затрагивая здесь лишь один из его важнейших аспектов. Однако для Гумбольдта именно это измерение представлялось наиважнейшим, что следует из его определения, гласящего, что «высшие учебные заведения» — это «вершина, на которой сосредоточивается все, что делается непосредственно для моральной культуры нации» («Об организации»). Тем самым университет, помимо прямой образовательной функции, выполняет также фундаментальную экстернатальную функцию развития «гражданских компетенций посредством образования» [Lübbe, 1989. S. 173].

²² Работа была написана в 1807 г.

нявшийся к первому варианту, в своей ректорской речи 1811 г. «О единственном возможном препятствии для академической свободы» [Fichte, 1905 (1811)] все же выбирает второй вариант решения: «благодаря своеобразной социологической прозорливости он пришел к мнению, что изоляции студентов от сферы бюргерской жизни легче добиться в больших городах, чем в малых. Иначе говоря, в большом городе человек может вести более уединенный образ жизни» [Шельски, 2013. С. 78–79].

Этот исторический экскурс показывает, что развитие автономного, критического мышления, основанного на самостоятельном разумном суждении, является более фундаментальным, чем сама либеральная теория образования, — фактически это один из краеугольных столпов общества модерна, основанного на презумпции индивидуальной рациональности и определенном типе гражданского сознания. Подход к этому принципу из такой перспективы позволяет нам совершенно иначе осветить, в частности, вопрос о недопустимости плагиата или заказных работ в университете. Дело не столько в том, что здесь нарушаются нормы авторского права. Даже с точки зрения расширения нашего знания и познания в этом может не быть чего-то плохого: в конце концов, заказная работа может быть оригинальным и самостоятельным научным исследованием. Дело в том, что современное общество как таковое основано на наличии в нем людей, способных самостоятельно, т. е. критически, мыслить, а не просто следовать мнениям, сформулированным кем-то другим. Собственно формальный сертификат об окончании университета, и тем более о присвоении научной степени, должен по меньшей мере удостоверить, что человек, получивший образование, может вынести суждение самостоятельно и свободно — *Einsamkeit und Freiheit!* Если же он на это в действительности не способен, то это далеко не только проблема состояния науки или изъян в системе профессиональной подготовки. Это общегражданская проблема, поскольку современные общества основаны на предпосылке, что они — по меньшей мере в своей активной гражданской части — состоят именно из таких индивидов. Можно полностью согласиться с утверждением Джона Дьюи: «Будущее демократии связано с распространением научной установки» [Дьюи, 1968. С. 165], — если понимать под научной установкой минимум гражданской состоятельности, заключающийся в критической способности мышления. Проблема плагиата и несамостоятельных работ является не внутриуниверситетской, а общегражданской проблемой.

**Развитие
компетенций,
а не накопление
знаний**

Всесторонность образования подразумевает не «многознание», которое, как заметил уже Гераклит, «уму не научает» (40 DK), или энциклопедизм, а развитие того, что в современ-

ном образовательном лексиконе называется компетенция-ми²³. Побуждение к такому образованию должно быть не внешним (дисциплинарным), а свободным, основанным прежде всего на эстетическом влечении к образованию: школа должна «упражнять собственные способности» школьников «средством как можно меньшего числа предметов, но по возможности всесторонне, и только таким образом культивировать в них познания, чтобы понимание, знание и духовное творчество привлекали их не внешними обстоятельствами их освоения, а своей внутренней точностью, гармонией и красотой» («Об организации»). Таким образом, либеральная теория образования изначально противостоит ложному толкованию многосторонности как стремления к энциклопедичности, реализуемого через усвоение как можно большего числа учебных предметов.

Всеобщее образование важнее для развития человека как личности и гражданина, чем специальное и профессиональное: «Все школы <...> которые содержит не отдельное сословие, а нация или государство в целом, должны иметь целью только всеобщее образование человека. То, что необходимо для потребностей жизни или отдельных промыслов, должно осваиваться отдельно, по окончании всеобщего обучения» («Литовский школьный план»²⁴). Таким образом, отличительной чертой либеральной модели образования является всеобщность и универсальность, то, что современные авторы называют «требованием широты образования» (*distribution requirements*) и считают наиболее характерной особенностью образовательной модели свободных искусств и наук [Кудрин, 2015. С. 63].

Шлейермахер в своем трактате об университете конкретизирует идею первостепенной важности общего образования, осуждая «старое бесчинство, когда детей чуть ли не с колыбели определяли в некоторое ремесло». Напротив, все поступившие в университет должны проучиться сначала год на философском факультете, где в чистом виде представлена идея науки, «чтобы укрепиться в принципах и создать себе общее представление о всех поистине научных дисциплинах <...> это самое надежное время для развития их взглядов, их любви, их таланта; они безошибочно откроют свою подлинную профессию, приобретая

**Приоритет
общего образо-
вания перед
специальным**

²³ Понятие «способности», которое является ключевым для немецкой классической философии университета, заимствуется из общепризнанных в тот период теорий философской психологии. В психологии и педагогике XIX в. теория врожденного набора способностей была подвергнута критике и деконструирована — в работах прежде всего Фридриха Эдуарда Бенеке и Иоганна Фридриха Гербарта.

²⁴ Наш перевод «Литовского школьного плана» цитируется по изданию [Humboldt, 1920 (1910)].

при этом то весомое преимущество, что обнаружили ее самостоятельно» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 260–261].

Таким образом, идея приоритетности общего образования получает здесь дополнительное измерение: только пройдя ступень общего (в данном случае философского²⁵) образования, молодой человек может свободно и самостоятельно определиться в выборе будущей специальности, в противном случае его самоопределение есть несвободное, характерное для традиционного общества «старое бесчинство» (*das alte Unwesen*), когда человек аскриптивно наследовал не только статус, но и профессию своих родителей. В силу этого представления сегодняшних теоретиков образования по модели свободных искусств и наук о специфике гумбольдтовской модели и степени инновационности современных подходов основаны на утрате представления о действительном содержании либеральной теории образования²⁶.

**«Научиться
учиться»**

Способность к самостоятельному обучению определяется как главная компетенция, которую должен выработать ученик школы (Гумбольдт) или студент университета после завершения своего обучения (Шлейермахер). «Ученик созрел, — говорит Гумбольдт о цели школьного образования, — когда он у других выучился настолько, что в состоянии теперь учиться сам по себе» (Кенигсбергский школьный план [Humboldt, 1920 (1910)²⁷]). Этот базовый критерий выполнения учебным заведением своей задачи — достижение его выпускником такого состояния — вытека-

²⁵ Должен ли таким общим ядром сегодня быть курс философии или какой-то другой перечень предметов, выполняющих функцию ориентирующих дисциплин, — это, разумеется, дискуссионный вопрос механизма практической реализации этого принципа.

²⁶ Так, Джонатан Беккер фактически буквально повторяет процитированные слова Шлейермахера о необходимости для студента самоопределиваться со специализацией уже после поступления в университет, однако ошибочно полагает, что тем самым речь идет о некотором фундаментальном отличии от «гумбольдтовской» модели: «отправной точкой рассматриваемой системы [современной свободных искусств и наук] является убежденность в том, что человек в возрасте 17–18 лет не способен выбрать для себя область академических интересов (или специализацию) до погружения в университетскую среду. Это один из важнейших и недооцененных постулатов системы свободных искусств и наук. В этом вопросе она радикально расходится с гумбольдтовской и британской системами. Колледжи свободных искусств и наук оказывают доверие студенту, они дают ему возможность исследовать разные сферы деятельности и только после этого сделать осознанный выбор специализации, исходя из собственного опыта обучения, а не из школьных представлений или рекомендаций зачастую мало информированных родителей» [Беккер, 2015. С. 51].

²⁷ Работы написаны в 1809 г.

ет из метапринципа либеральной теории, определяющей главную миссию человеческой жизни как образовательную: учиться нужно не только в формальных рамках какой-то ступени образования или образовательной программы, но на протяжении всей жизни. Эта формула является пространством согласия всей немецкой классической философии университета — по ту сторону любых разногласий по другим вопросам. Принцип, согласно которому цель университетского образования состоит не в знании как таковом, а в «формировании способности учиться», — основополагающий в «Дедуцированном плане учреждения высшего учреждения в Берлине» И. Г. Фихте [Fichte, 1971 (1817). S. 102]. Шлейермахер равным образом называет университет организацией, где человек овладевает способностью «учиться учиться» (*das Lernen des Lernens*) [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 238]. Наконец, этот тезис приобретает даже поэтическую формулировку в период основания нового университета. «Мы хотим научить себя учиться» — так звучит одна из строк кантаты, написанной Клеменсом Brentано к открытию Берлинского университета [Brentano, 1963 (1810). S. 227]. Расхождения, как мы видим, проходят здесь по линии того, на какой именно ступени образования необходимо овладеть способностью к самообучению: в школе (Гумбольдт) или в университете (Фихте, Шлейермахер). Сегодня, когда мы действительно наблюдаем распространение определенных элементов университетской модели на школьную (вариативность, обеспечивающая определенный уровень свободы обучения, создание «разнообразия ситуаций» для учащихся в рамках проектной деятельности и т. д.), можно сказать, что здесь задействованы те ресурсы подвижности либеральной модели образования, которые были заложены в нее изначально.

Образование, и прежде всего университетское, никогда не бывает простым усвоением того, что передается от учителя к ученику. Оно всегда основано исключительно на самостоятельном свободном усилии индивида: «Университету по праву принадлежит то, что только человек может найти благодаря самому себе и в себе, — постижение чистой науки. Для этого самостоятельного акта, осуществляемого в собственном рассудке, необходима свобода и содействующее уединение» («Литовский школьный план»). Положение, согласно которому подлинное обучение — это не усвоение того, что преподается, а исключительно самостоятельный деятельный акт обучающегося, наиболее выразительно сформулировано Шеллингом: «Не в данной и частной форме, которую только и можно выучить, а в собственной, самостоятельной, воспроизводящей данный материал форме, завершается наконец само обучение (*das Aufnehmen*). Обучение есть лишь негативное условие, истинное усвоение (*Intussuscep-*

**Принцип самостоятельного
деятельного
усилия**

tion) невозможно без внутреннего преобразования в самом себе. Все те правила, которые могут быть предписаны обучающемуся, могут быть объединены в одно: учиться только для того, чтобы создавать себя (*Lerne nur, um selbst zu schaffen*). Лишь благодаря этой божественной продуктивности (*Vermögen der Produktion*) человек становится подлинным человеком, а без нее — лишь сносно оборудованной машиной» [Шеллинг, 2009 (1803). С. 30]²⁸. В философском отношении это деятельное понимание образования подготовлено Фихте, у которого центральным понятием является *Tathandlung* — дело-действие, как выразительно перевели его русские неокантианцы. Именно дело-действие — главная характеристика субъективности, «Я»: эта активная форма существования субъективности, понимаемой как деятельный акт, всегда предшествует сущности.

Политическая нейтральность

Важным элементом либеральной теории образования является принцип политической нейтральности, или «свобода от индоктринации» [Gutek, 2009. P. 243]. Обычно в качестве источника этого положения используется доклад Макса Вебера «Наука как призвание и профессия» [Вебер, 1990 (1919)], однако можно указать и другие, более ранние источники, например программную работу Льва Толстого «Воспитание и образование» [Толстой, 1936 (1862)]. Тезис о политической нейтральности образования у Вебера и Толстого опирается на ранее обоснованный в немецкой классической философии университета принцип политической нейтральности и всесторонне разработанную критику «партийности» в университете. В самом начале этой традиции стоит тезис Шлейермахера о недопустимости превращения университета в политический инструмент государства. По мере того как ученые оказываются все теснее связанными с государством, замечает Шлейермахер, у некоторых из них «политическое начинает преобладать над научным», и они все больше «покоряются вмешательству государства». В результате «эта часть более широкого национального научного сообщества все больше изолируется от всех остальных, которые более твердо придерживаются своих своеобразных принципов, и опускается до уровня простого учреждения, используемого в своих целях государством» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 232]. Таким образом, уже у Шлейермахера отчетливо присутствует идея необходимости удержания деполитизированной автономии университета и научного знания — знания, основанного на «своих своеобразных принципах».

Фридрих Карл фон Савиньи подробно разбирает проблему «партийности» в своем трактате об университете, причем при-

²⁸ Перевод в ряде случаев уточняется по изданию [Schelling, 1907 (1803)].

менительно как к преподавателям, так и к студентам, и предлагает ряд мер, нацеленных на нейтрализацию ее влияния. Понимая, что в чисто нормативном виде (как это имеет место позднее у Макса Вебера) едва ли можно добиться политической нейтральности студентов и преподавателей, он предлагает не ограничивать партийность внешним образом, но за счет разнообразия позиций создать среду, где она не будет играть заметной роли в сравнении с исследовательскими интересами студентов и преподавателей: «По большому счету таким ложным направлениям может быть противопоставлена только сила истинного направления. Когда интерес учащихся прикован усердием и талантом многих толковых преподавателей, будет находиться все меньше тех, кто захвачен ложным стремлением. То, чего, пожалуй, недостает больше всего и что особенно необходимо, — так это разнообразного воздействия на усердие учеников, более интенсивного стимула к их собственной деятельности и внимания к ней» [Savigny, 1850 (1832). S. 303–304]. Савиньи выступает против любого рода идеологических ограничений в университетах, против изгнания из них «любой свободы и индивидуальности» на том, якобы, основании, что эта свобода дает возможность распространяться не только истине, но также заблуждению и злу. Здесь его речь возвышается до проповеднического стиля: «Когда в определенную эпоху мы встречаем ложные и даже злые тенденции, то ей они ниспосланы Господом в качестве особого испытания, которого нельзя испытать, но которое следует выдержать. В таком случае разрушать или ослаблять сами духовные силы по той причине, что они в борьбе могут достаться врагу, неестественно и пагубно» [Ibid. S. 289]. Иными словами, для достижения нормализованной нейтральности Савиньи предлагает использовать не ограничения, а свободу мнений — тот аргумент, который традиционно задействован в рамках обоснования принципа свободы слова²⁹: «Все это, однако, должно осуществляться без внешнего принуждения, так, чтобы это было делом чести и нравов и приводилось в движение только примером подходящих индивидов» [Ibid. S. 305].

Немецкая классическая философия университета является также ярким образцом ранней теории медиа и примером решения проблемы медиации в сфере образования³⁰. Фихте прямо начинает свой «Дедуцированный план» с решительной постанов-

**Интерактивность
и сократический
диалог**

²⁹ Классические аргументы в пользу свободы слова изложены у Джона Мильтона [2001 (1644)] и Джона Стюарта Милля [2012 (1859)].

³⁰ Прекрасным образцом ранней теории медиа является уже цитированная работа Йохана Адама Бергка «Искусство чтения книг, а также некоторые заметки о сочинениях и сочинителях» [Bergk, 1799].

ки вопроса в этой плоскости. Произошла медийная революция: книги раньше были доступны немногим, теперь же это «совершенно обычная вещь». Если задача университетов — транслировать готовое знание, которое может быть зафиксировано в форме текста, то в них нет больше никакого смысла: «они должны быть немедленно ликвидированы, а тех, кто нуждается в обучении, следует отослать к уже имеющимся сочинениям». У печатного текста множество преимуществ перед университетом, на которые и указывает Фихте: возможность читать когда и где угодно, возможность перечитать и спокойно обдумать прочитанное и т.д. Пассивное же прослушивание лекции, в которую слушатель не может вмешаться, ведет лишь к тому, что для студента «становится правилом страдающая пассивность и уничтожается стремление к самостоятельной деятельности» [Fichte, 1971 (1817). S. 100; S. 99]. Ответом на этот вызов существованию университета является переосмысление всей формы коммуникации в университете, а также то, что можно назвать прообразом современной критической медиатеории и ее деконструктивистских стратегий.

Для того чтобы персональная коммуникация в университете сохраняла свой смысл, она не может состоять просто в передаче информации или готовых знаний. Лекция имеет смысл лишь постольку, поскольку она создает или воссоздает сам ход исследования и получения нового знания: «Назначение академического преподавания состоит в том, чтобы быть генетическим. Подлинное преимущество живого способа обучения заключается в том, что преподаватель не сообщает результаты, как это обычно делает писатель, но сам излагает, по крайней мере во всех высших науках, способ их получения и каждый раз позволяет как бы впервые возникнуть науке в целом перед взором обучающегося». Такой преподаватель, разъясняет Шеллинг, должен быть в состоянии «во всякое мгновение начать заново производить из себя» научную логику исследования; лишь тот способен изложить науку «не как нечто данное, но как нечто подлежащее открытию», кто «как бы создал ее посредством своей собственной конструкции» [Шеллинг, 2009 (1803). С. 23–24].

Шлейермахер развивает эту идею Шеллинга, получившую признание во всей немецкой классической философии университета, в теорию двух элементов новой формы лекционной коммуникации. Первый элемент — «популярный», т.е. нацеленный на работу с конкретной аудиторией. Он заключается в том, чтобы распознать состояние аудитории, с которой имеет дело преподаватель, понять, чего ей недостает и каким образом это «незнание» должно быть устранено. Второй элемент — «продуктивный»: преподаватель «не должен рассказывать о том, что он знает, но репродуцировать свой собственный акт познания (*Er-*

kennen), само это действие (*Tat*), чтобы слушатели постоянно не только накапливали сведения, но и непосредственно созерцали и, созерцая, воссоздавали (*nachbilden*) деятельность разума в процессе порождения познания» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 252].

Второй важнейший сдвиг в сторону интерактивной коммуникации, предложенный либеральной моделью образования, состоял в повышении роли прямого межличностного общения, или сократической формы диалога. Эта идея исчерпывающим образом сформулирована у Фихте: «Учитель лишь дает материал и побуждает к деятельности; с этим материалом ученик работает сам; но учитель должен иметь возможность наблюдать, работает ли ученик с этим материалом и как он это делает, что позволяет учителю оценить, на какой степени совершенства ученик находится, и, исходя из этого, предложить ему новый материал. Не только учитель, но и ученик должен постоянно высказываться и общаться, чтобы их учебные отношения превратились в постоянно протекающую беседу <...> благодаря этому научное преподавание из формы простого непрерывного потока речи, которую оно продолжает сохранять также в виде книги, преобразовалось бы в диалогическую форму (*die dialogische Form*), в силу чего была бы учреждена подлинная академия в смысле сократической школы, помня о которой мы и хотели здесь использовать именно это слово» [Fichte, 1971 (1817). S. 103–104]³¹. Эта новая идея интерактивной, персонально ориентированной коммуникации привела к важнейшей институционально-организационной революции в немецкой модели исследовательского университета. До конца XVIII в. в университетах безраздельно господствует лекционная форма преподавания, тогда как XIX в. можно назвать веком университетских семинаров и исследовательских центров (институтов), которые существенным образом теснят монологическую лекционную форму обучения. В области гуманитарных наук к началу XIX в. форма семинарской работы устойчиво присутствовала только в одной сфере — в классической филологии, где ее поддерживал и развивал Фридрих Август Вольф. Новая идея науки и новая модель университета, возникшая в Германии в начале XIX в., создала предпосылки для постепенного распространения семина-

³¹ Это высказывание Фихте ярко демонстрирует, что либеральная философия образования изначально основана на принципе, который в современных концептуализациях *Liberal Arts* называется «консультированием, ориентированным на учащегося». И разумеется, все основные ее теоретики безусловно бы согласились с мнением современного автора, что «должным образом выстроенные отношения консультирования являются методом обучения, ориентированным на учащихся, и, следовательно, должны рассматриваться как один из компонентов LA» [Шайн, 2015. С. 138–139].

ров во всех гуманитарных дисциплинах и формирования современных форм исследовательских институтов и центров [Broske, 1999; Erben, 1913]. Фридрих Шлейермахер в своем трактате об университете формулирует тезис о необходимости широкого присутствия семинаров и «практических занятий» в университете, а также выступает против понимания семинаров как привилегированной формы работы для старейших профессоров университета [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 241, 264–266].

Аргументы в пользу развития персональной интерактивности в форме сократического диалога в университете стимулировали в немецкой классической философии университета разработку элементов критической медиатеории. Эта критика вытекает из новой медийной ситуации, в которую поставило университет массовое книгопечатанье, сделавшее книгу и другие формы текстов доступными индивидуальному пользователю. Индивид получил в свое распоряжение собственный «экран» — разворот книги, оказавшись один на один с письменным текстом. В этой концептуальной модели уже были намечены те направления критики по отношению к форме письменного текста, которые в современной философии представлены в феноменологии [Гуссерль, 1996], в течениях деконструктивизма [Деррида, 1996] и современной медиатеории [Kittler, 1988]. Эти исследования и теоретическая рефлексия вскрывают сложную и даже драматическую проблему влияния медиальности на наши представления о мире и формируют определенный тип субъективности³². На связь чтения и письма с определенной конфигурацией субъективности указывает, впрочем, уже Гегель в своей «Энциклопедии философских наук»: «Самый способ, каким мы научаемся читать и писать по буквенному письму, следует рассматривать как еще недостаточно оцененное, бесконечное об-

³² Ср. у Жака Деррида: «Именно возможность *письма* обеспечит абсолютную традиционализацию объекта, его абсолютную идеальную объективность, т. е. чистоту его отношения с универсальной трансцендентальной субъективностью; обеспечит, освобождая смысл от его *наличной* очевидности для реального субъекта и от наличного обращения внутри определенного сообщества» [Деррида, 1996. С. 108]. Если перефразировать сказанное, оно означает следующее: дискурсивный опыт письма и, соответственно, чтения порождает особый тип представлений о мире, а также особый тип представления субъекта о себе самом. Мир структурируется как объективная и устойчивая реальность, а субъект выступает как лежащая вне мира инстанция, схватывающая ее закономерности и способная оказывать на него запланированное рациональное воздействие. Именно такая картина мира, являющаяся следствием письменной культуры, была предметом напряженного внимания Гуссерля в 1930-х годах, когда в мире разворачивалась в полную силу власть идеологий, основанных, как считали их носители, на точном научном понимании того, как устроен мир и что в нем необходимо делать.

разовательное средство, поскольку оно влечет внимание духа от чувственно конкретного к более формальному — к звучащему слову и его абстрактным элементам — и тем самым делает нечто весьма существенное для обоснования и расчищения почвы внутреннего (*Innerlichkeit*) в субъекте» [Гегель, 1977 (1817). С. 300]. Такого рода эффекты, порождаемые опытом текста, учитываются в медийной критике письма, выработанной в университетской философии.

Рассмотрим в качестве примера, как Фридрих Карл фон Савиньи анализирует различие эффектов, порождаемых автором письменного текста и преподавателем, находящимся в персональном общении со студентами. Первый обращается к неопределенной настоящей и будущей аудитории, которая никак не дифференцирована. Исходя из этого, он придает своей работе такой же характер «всеобщности и неопределенности». Ценность его работы состоит только в том, каков его результативный вклад в «обоснование или развитие науки». Таким образом, он превращается «лишь в орган идеального духа, посредством которого эта наука поступательно созидается». Здесь можно во все «убрать из поля зрения личность писателя и особый путь его индивидуального развития». Напротив, университетский преподаватель имеет дело с лично известными ему индивидами, перед которыми он сам «словно бы персонифицированно» воплощает науку в ее современном состоянии: «Непосредственно демонстрируя генезис научного мышления, преподаватель пробуждает в ученике сходную духовную силу и побуждает к воспроизводству; он не просто учится и воспринимает, но живо воссоздает то, что было продемонстрировано ему в форме живого становления» [Savigny, 1850 (1832). S. 275–276]. Таким образом, персональная интерактивность вносит существенную поправку к нашей медийно опосредованной письмом системе представлений о мире: мир уже не выступает как результат деятельности «идеального духа», лишенный неудач, нестыковок, случайностей, он включает представление о конкретной индивидуальности — а значит, и о несовершенстве, о контингентности и фактичности того, как развивается наука и устроен мир.

Диалогическая интерактивность, которая является важным элементом либеральной теории образования, приобретает новый смысл по мере того, как система университетского образования переживает волны массовизации. Классическая философия университета была сформирована применительно к учреждению, которое было малочисленным — как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Массовизация ставит университет в новое положение, превращая его в форму индустрии. Она не является угрозой для реализации ряда принципов либеральной модели образования. Например, принцип свободы обучения может быть достигнут за счет широкой ва-

риативности отдельных блоков образовательных программ и т. д. Наиболее проблематичной, на наш взгляд, является реализация именно принципа диалогической интерактивности в той форме, в которой она предусмотрена либеральной моделью: как возможность живого прямого диалога между преподавателем и студентом. Новая волна медиатизации, которую сегодня переживает сфера образования в связи с онлайн-курсами и другими формами дигитализации, требует серьезного анализа тех фундаментальных антропологических изменений, которые повлекут за собой эти процессы. Классическая либеральная модель образования сбалансировала господство медийной галактики Гуттенберга обновленной идеей сократического диалога, расширением практики семинаров и других форм персональной интерактивности. Вопрос в том, сохраняют ли они свою действенность в новой медийной ситуации (в конце концов, предшествующая медийная революция, связанная с появлением современных массовых аналоговых медиа, почти никак на них не повлияла), и в каких направлениях они должны быть изменены и дополнены.

Литература

1. Беккер Д. (2015) Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI в. // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 33–61. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-33-61.
2. Вебер М. (1990 (1919)) Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс. С. 707–735.
3. Вентцель К. (1911) Этика и педагогика творческой личности. (Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания). Т. 1: Этика творческой личности. М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова.
4. Вентцель К. (1912) Этика и педагогика творческой личности. (Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания). Т. 2: Педагогика творческой личности. М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова.
5. Вентцель К. (1917) Уничтожение тюрем (Брошюра без выходных данных, помеченная как выходящая в серии изданий кружка С.В.О.Д. Текст датирован 8 сентября 1917 г.).
6. Вентцель К. (1918) Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка // Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей / под ред. И. Горбунова-Посадова. Вып. СХIV. М.: Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и Ко.
7. Гегель Г. В. Ф. (1977 (1817)) Энциклопедия философских наук. Т. 3: Философия духа. М.: Мысль.
8. Гумбольдт В. фон (2003 (1851)) О пределах государственной деятельности. М.: Три квадрата; Социум.
9. Гумбольдт В. фон (2002) О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. № 2. С. 5–10.
10. Гуссерль Э. (1996) Начало геометрии. М.: Ad Marginem.

11. Декарт Р. (1989) Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках // Декарт Р. Сочинения в 2 т. Т. 1. М.: Мысль. С. 250–296.
12. Деррида Ж. (1996) Введение // Гуссерль Э. Начало геометрии. М.: Ad Marginem. С. 9–209.
13. Дьюи Дж. (1968) Свобода и культура. Лондон: Overseas Publications Interchange.
14. Кант И. (1998 (1784)) Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Кант И. Сочинения: в 8 т. Т. 8. М.: Чоро. С. 12–28.
15. Кант И. (1994 (1798)) Спор факультетов // Кант И. Сочинения: в 8 т. Т. 7. М.: Чоро. С. 57–136.
16. Кудрин А. (2015) Свободные искусства и науки в системе российского университетского образования // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 62–70. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-62-71.
17. Куренной В. (2009) Синтез и индивидуальность: Свободная педагогика Константина Николаевича Вентцеля в контексте его философской системы // Гуманитарный контекст. № 2. С. 276–287.
18. Милль Дж.С. (2012 (1859)) О гражданской свободе. М.: Либроком.
19. Мильтон Д. (2001 (1644)) О свободе печати (Ареопагитика): Речь к английскому парламенту // История печати. Антология: Т. I. М.: Аспект-Пресс. С. 7–64.
20. Ридингс Б. (2010) Университет в руинах. М.: Изд. дом ВШЭ.
21. Рингер Ф. (2008) Закат немецких мандаринов: Академическое сообщество в Германии 1890–1933 гг. М.: НЛО.
22. Толстой Л. (1936 (1862)) Воспитание и образование // Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. Сер. 1: Произведения. Т. 8: Педагогические статьи, 1860–1863. М.: Художественная литература. С. 211–246.
23. Фихте И. Г. (1995 (1794)) Несколько лекций о назначении ученого // Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1792–1801 гг. М.: Ладомир. С. 480–522.
24. Шайн Д. (2015) Научное руководство в образовании по модели свободных искусств и наук // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 132–146. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-132-146.
25. Шеллинг Ф. В. Й. (2009 (1803)) Лекции о методе университетского образования. СПб.: Мирь.
26. Шельски Г. (2013) Уединение и свобода. К социальной идее немецкого университета // Логос. № 1 (91). С. 65–86.
27. Шиллер Ф. (1957 (1795)) Письма об эстетическом воспитании человека // Шиллер Ф. Собр. соч.: в 7 т. Т. 6. М.: Гос. изд-во худож. лит.-ры. С. 251–358.
28. Шлейермахер Ф. (2018) Нечаянные мысли о духе немецких университетов. М.: Канон-Плюс.
29. Шлейермахер Ф. (2004 (1838)) Герменевтика. СПб.: Европейский Дом.
30. Anrich E. (Hg.) (1964) Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
31. Bergk J. A. (1799) Die Kunst Bücher zu lesen nebst Bemerkungen über Schriften und Schriftsteller. Jena: Hempel.
32. Blaich C., Bost A., Chan E., Lynch R. (2004) Defining Liberal Arts Education. Wabash College: Center of Inquiry in the Liberal Arts. https://web.archive.org/web/20121021110926/http://www.liberalarts.wabash.edu/storage/Defining_Liberal_Education.pdf.

33. Böckh A. (1859) Ueber die Wissenschaft, insbesondere ihr Verhältnis zum Praktischen und Positiven (Festrede gehalten aus der Universität zu Berlin am 15. October 1853) // Böckh A. Gesammelte kleine Schriften. 2. Bd.: Reden. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner. S. 81–98.
34. Brentano C. (1963 (1810)) Universitati Litterariae: Kantate auf den 15ten Oktober 1810 // Brentano C. Werke. Bd. I. München: Hanser. S. 217–229.
35. Brocke B. vom (1999) Wege aus der Krise: Universitätsseminar, Akademiekommission oder Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung in den Geistes- und Naturwissenschaften 1810-1900-1995 // C. König, E. Lämmert (Hg.) Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900. Frankfurt am Main: Fischer. S. 191–215.
36. Erben W. (1913) Die Entstehung der Universitäts-Seminare // Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. Nu 10. S. 1247–1264; Nu 11. S. 1335–1348.
37. Erdmann E. (1898) Die Bedeutung der Privatdozenten: zur Kritik der Lex Arons // Sozialistische Monatshefte. Nu 1. S. 26–31.
38. Fichte J. G. (1971 (1817)) Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe // Fichtes Werke. Bd. VIII: Vermischte Schriften und Aufsätze. Berlin: Walter de Gruyter. S. 97–204.
39. Fichte J. G. (1905 (1811)) Über die einzig mögliche Störung der Akademischen Freiheit. Als ein Beitrag zu den Zeitfragen mit einer Einleitung herausgegeben von Arnold Rüge. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
40. Gutek G. L. (2009) New Perspectives on Philosophy and Education. Pearson.
41. Humboldt W. von (1920 (1910)) Der Königsberger und der Litauische Schulplan // A. Leitzmann (Hg.) Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. XIII. Berlin: B. Behr's Verlag (Friedrich Feddersen). S. 259–283.
42. Humboldt W. von (1903) Theorie der Bildung des Menschen // A. Leitzmann (Hg.) Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. I. Berlin: B. Behr's Verlag. S. 282–287.
43. Humboldt W. von (1903 (1851)) Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen // A. Leitzmann (Hg.) Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. I. Berlin: B. Behr's Verlag. S. 97–254.
44. Husserl E. (1994) Briefwechsel. Band I: Die Brentanoschule. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers.
45. Kimball B. A. (2010) The Liberal Arts Tradition: A Documentary History. Lanham, Maryland: University Press of America.
46. Kittler F. (1988) Das Subjekt als Beamter // M. Frank, G. Raulet, W. van Reijen (Hrsg.) Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 401–420.
47. Lübbe H. (1989) Die Aufdringlichkeit der Geschichte: Herausforderungen der Moderne vom Historismus bis zum Nationalsozialismus. Graz; Wien; Köln: Verlag Styria.
48. Ozmon A.H. (2012) Philosophical Foundations of Education. New York: Pearson.
49. Plessner H. (1985 (1924)) Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der Deutschen Universität — Tradition und Ideologie // Plessner H. Gesammelte Schriften. Bd. X: Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 7–30.

50. Savigny F. C. von (1850 (1832)) Wesen und Werth der Deutschen Universitäten // Savigny F. C. von. Vermischte Schriften. Bd. 4. Berlin: Bei Veit und Comp. S. 270–308.
51. Savigny F. C. von (1850 (1808)) Recension von Schleiermacher über Universitäten // Savigny F. C. von. Vermischte Schriften. Bd. 4. Berlin: Bei Veit und Comp. S. 255–269.
52. Schelling F. W. von (1907 (1803)) Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums // O. Weiß (Hg.) Von Schelling F. W. J. Werke. Auswahl in drei Bänden. Leipzig: Fritz Eckardt. S. 537–682.
53. Schelsky H. (1963) Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
54. Schleiermacher F. (1964 (1808)) Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn // Anrich E. (Hg.) Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 219–308.
55. Schnädelbach H. (2012) Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann. München: C. H. Beck.
56. Winter D. G., McClelland D. C., Stewart A. J. (1981) A New Case for the Liberal Arts: Assessing Institutional Goals and Student Development. San Francisco: Jossey-Bass.
57. Wolff C. (2006 (1728)) Einleitende Abhandlung über Philosophie im allgemeinen. Stuttgart; Bad Cannstatt: Fromman-Holzboog.
58. Zenker K. (2012) Denkfreiheit. Libertas philosophandi in der deutschen Aufklärung. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Philosophy of Liberal Education: The Principles

Author **Vitaly Kurennoj**

Candidate of Sciences in Philosophy, Professor, Head of the School of Cultural Studies, Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 1, 21/4 Staraya Basmannaya Str., 105066 Moscow, Russian Federation. E-mail: vkurennoj@hse.ru

Abstract This article lays out systematically the principles of modern liberal philosophy of education by explicating the foundations of the Humboldtian (European) model of liberal education. Conceived over two centuries ago, those foundations have never been presented fully and coherently in Russian literature on pedagogy and philosophy of education. Ten principles of the model are identified in terms of modern liberal education theory: (1) lifelong learning, (2) academic freedom, (3) importance of practice and experience, (4) critical thinking and civil competency, (5) competency development instead of knowledge accumulation, (6) priority of general education over specialized education, (7) the concept of learning to learn, (8) self-directed learning effort, (9) political neutrality, and (10) interaction and Socratic dialogue. The second part of this article (release upcoming) sheds light on the key sources and socio-historical contexts that have shaped attitudes towards the liberal education theory since conception until the present day.

Keywords liberal education, university's philosophy, history of pedagogy, Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher, Friedrich Carl von Savigny.

- References**
- Anrich E. (Hg.) (1964) *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Becker J. (2015) Obrazovanie po sisteme svobodnykh iskusstv i nauk: otvet na vyzovy XXI v. [Liberal Arts and Sciences Education: Responding to the Challenges of the XXIst Century]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 33–61. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-33–61.
- Bergk J. A. (1799) *Die Kunst Bücher zu lesen nebst Bemerkungen über Schriften und Schriftsteller*. Jena: Hempel.
- Blaich C., Bost A., Chan E., Lynch R. (2004) *Defining Liberal Arts Education*. Wabash College: Center of Inquiry in the Liberal Arts. Available at: https://web.archive.org/web/20121021110926/http://www.liberalarts.wabash.edu/storage/Defining_Liberal_Education.pdf (accessed 12 January 2020).
- Böckh A. (1859) Ueber die Wissenschaft, insbesondere ihr Verhältnis zum Praktischen und Positiven (Festrede gehalten aus der Universität zu Berlin am 15. October 1853.) *Böckh A. Gesammelte kleine Schriften. 2. Bd.: Reden*. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, ss. 81–98.
- Brentano C. (1963 (1810)) *Universitati Litterariae: Kantate auf den 15ten Oktober 1810. Brentano C. Werke*. München: Hanser, bd. I, ss. 217–229.
- Brocke B. vom (1999) Wege aus der Krise: Universitätsseminar, Akademiekommision oder Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung in den Geistes- und Naturwissenschaften 1810-1900-1995. *Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900* (Hg. C. König, E. Lämmert), Frankfurt am Main: Fischer, ss. 191–215.
- Derrida J. (1996) Vvedenie [An Introduction]. *Husserl E. Nachalo geometrii* [Origin of Geometry], Moscow: Ad Marginem, pp. 9–209.

- Descartes R. (1989) Rassuzhdenie o metode, chtoby verno napravlyat svoj razum i otyskivat istinu v naukakh [Discourse on the Method of Rightly Conducting One's Reason and of Seeking Truth in the Sciences]. *Descartes R. Sochineniya v 2 t.* [Collected Works in Two Volumes. Vol. 1], Moscow: Mysl, vol. 1, pp. 250–296.
- Dewey J. (1968) *Svoboda i kultura* [Freedom and Culture]. London: Overseas Publications Interchange.
- Erben W. (1913) Die Entstehung der Universitäts-Seminare. *Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik*, no 10, ss. 1247–1264; no 11, ss. 1335–1348.
- Erdmann E. (1898) Die Bedeutung der Privatdozenten: zur Kritik der Lex Arons. *Sozialistische Monatshefte*, no 1, ss. 26–31.
- Fichte J. G. (1971 (1817)) Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe. *Fichtes Werke. Bd. VIII: Vermischte Schriften und Aufsätze*. Berlin: Walter de Gruyter, ss. 97–204.
- Fichte J. (1995 (1794)) Neskolko lektsiy o naznachanii uchenogo [Some Lectures Concerning the Scholar's Vocation]. *J. G. Fichte. Sochineniya. Raboty 1972–1801 gg.* [Fichte J. G. Collection of Works, 1972–1801], Moscow: Ladomir, pp. 480–522.
- Fichte J. G. (1905 (1811)) *Über die einzig mögliche Störung der Akademischen Freiheit. Als ein Beitrag zu den Zeitfragen mit einer Einleitung herausgegeben von Arnold Rüge*. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
- Hegel G. (1977 (1817)) *Entsiklopediya filosofskikh nauk. T. 3: Filosofiya dukha* [Encyclopedia of the Philosophical Sciences. Vol. 3: The Philosophy of Mind]. Moscow: Mysl.
- Gutek G. L. (2009) *New Perspectives on Philosophy and Education*. Pearson.
- Humboldt W. von (1920 (1910)) Der Königsberger und der Litauische Schulplan. *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Hg. A. Leitzmann), Berlin: B. Behr's Verlag (Friedrich Feddersen), bd. XIII, ss. 259–283.
- Humboldt W. von (2003 (1851)) *O predelakh gosudarstvennoy deyatelnosti* [The Limits of State Action]. Moscow: Tri Kvadrata; Sotsium.
- Humboldt W. von (2002) O vneshey i vnutrenney organizatsii vysshikh uchebnykh zavedeniy v Berline [On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin]. *Neprikosnovenny zapas*, no 2, pp. 5–10.
- Humboldt W. von (1903) Theorie der Bildung des Menschen. *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Hg. A. Leitzmann), Berlin: B. Behr's Verlag, bd. I, ss. 282–287.
- Humboldt W. von (1903 (1851)) Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Hg. A. Leitzmann), Berlin: B. Behr's Verlag, bd. I, ss. 97–254.
- Husserl E. (1994) *Briefwechsel. Band I: Die Brentanoschule*. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic.
- Husserl E. (1966) *Nachalo geometrii* [Origin of Geometry]. Moscow: Ad Marginem.
- Kant I. (1998 (1784)) Ideya vseobshchey istorii vo vsemirno-grazhdanskom plane [Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Purpose]. *Kant I. Sobranie sochineniy: v 8 t.* [Selected Works in Eight Volumes], Moscow: Choro, vol. 8, pp. 12–28.
- Kant I. (1994 (1798)) Spor fakultetov [The Contest of Faculties]. *Kant I. Sobranie sochineniy: v 8 t.* [Selected Works in Eight Volumes], Moscow: Choro, vol. 7, pp. 57–136.
- Kimball B. A. (2010) *The Liberal Arts Tradition: A Documentary History*. Lanham, Maryland: University Press of America.

- Kittler F. (1988) Das Subjekt als Beamter. *Die Frage nach dem Subjekt*. (Hrsg. M. Frank, G. Raulet, W. van Reijen), Frankfurt am Main: Suhrkamp, ss. 401–420.
- Kudrin A. (2015) Svobodnye iskusstva i nauki v sisteme rossiyskogo universitetskogo obrazovaniya [Liberal Arts and Sciences in the Russian University Education System]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 62–71. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-62-71.
- Kurennoy V. (2009) Sintez i individualnost: Svobodnaya pedagogika Konstantina Nikolaevicha Venttselya v kontekste yego filosofskoy sistemy [Synthesis and Individuality: The Liberal Pedagogy of Konstantin Venttsel in the Context of His Philosophical System]. *Gumanitarny kontekst*, no 2, pp. 276–287.
- Lübbe H. (1989) *Die Aufdringlichkeit der Geschichte: Herausforderungen der Moderne vom Historismus bis zum Nationalsozialismus*. Graz; Wien; Köln: Verlag Styria.
- Mill J. S. (2012 (1859)) *O grazhdanskoj svobode* [On Liberty]. Moscow: Librokom.
- Milton D. (2001 (1644)) O svobode pechati (Areopagitika): Rech k angliyskomu parlamentu [Freedom of the Press (Areopagitica): A Speech to the English Parliament]. *Istoriya pechati. Antologiya* [History of Printing. Anthology], Moscow: Aspekt-Press, vol. 1, pp. 7–64.
- Ozmon A. H. (2012) *Philosophical Foundations of Education*. New York: Pearson.
- Plessner H. (1985 (1924)) Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der Deutschen Universität—Tradition und Ideologie. *Plessner H. Gesammelte Schriften. Bd. X: Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, ss. 7–30.
- Readings B. (2010) *Universitet v ruinakh* [The University in Ruins]. Moscow: Higher School of Economics.
- Ringer F. (2008) *Zakat nemetskikh mandarinov: Akademicheskoe soobshchestvo v Germanii 1890–1933 gg.* [The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890–1933]. Moscow: New Literary Review.
- Savigny F. C. von (1850 (1832)) Wesen und Werth der Deutschen Universitäten. *Savigny F. C. von. Vermischte Schriften*. Berlin: Bei Veit und Comp, bd. 4, ss. 270–308.
- Savigny F. C. von (1850 (1808)) Recension von Schleiermacher über Universitäten. *Savigny F. C. von. Vermischte Schriften*. Berlin: Bei Veit und Comp, bd. 4, ss. 255–269.
- Schelling F. (2009 (1803)) *Lektsii o metode universitetskogo obrazovaniya* [Lectures on the Method of University Studies]. St. Petersburg: Mir.
- Schelling F. W. von (1907 (1803)) Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. *Von Schelling F. W. J. Werke. Auswahl in drei Bänden* (Hg. O. Weiß), Leipzig: Fritz Eckardt, ss. 537–682.
- Schelsky H. (1963) *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schelsky H. (2013) Uedinenie i svoboda. K sotsialnoy idee nemetskogo universiteta [Solitude and Freedom. The Social Idea of German University]. *Logos*, no 1(91), pp. 65–86.
- Schiller F. (1957 (1795)) Pisma ob esteticheskom vospitanii cheloveka [Letters on the Aesthetic Education of Man]. *Schiller F. Sobranie sochineniy: v 7 t.* [Collected Works in Seven Volumes], Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, vol. 6, pp. 251–358.
- Schleiermacher F. (1964 (1808)) Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und*

- romantischen Realismus* (Hg. E. Anrich), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, ss. 219–308.
- Schleiermacher F. (2004 (1838)) *Germenevtika* [Hermeneutics]. St. Petersburg: Evropeyskiy Dom.
- Schleiermacher F. (2018) *Nechayannye mysli o dukhe nemetskikh universitetov* [Occasional Thoughts on Universities in the German Sense]. Moscow: Kanon-Plyus.
- Schnädelbach H. (2012) *Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann*. München: C. H. Beck.
- Shein D. (2015) Nauchnoe rukovodstvo v obrazovanii po modeli svobodnykh iskusstv i nauk [Academic Advising for the Liberal Arts and Sciences]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 132–146. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-132-146.
- Tolstoy L. (1936 (1862)) *Vospitanie i obrazovanie* [Education and Culture]. *Tolstoy L. Polnoe sobranie sochineniy v 90 tomakh. Ser. 1: Proizvedeniya. T. 8: Pedagogicheskie statyi, 1860–1863* [Complete 90-Volume Collection of Writing. Ser. 1: Works. Vol. 8: Pedagogical Articles, 1860–1863], Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, pp. 211–246.
- Venttsel K. (1911) *Etika i pedagogika tvorcheskoy lichnosti: (Problemy npravstvennosti i vospitaniya v svete teorii svobodnogo garmonicheskogo razvitiya zhizni i soznaniya). T. 1. Etika tvorcheskoy lichnosti* [Ethics and Pedagogy of a Creative Personality: (Morality and Education Issues in the Light of the Theory of Liberal Harmonious Development of Life and Mind). Vol. 1: Ethics of a Creative Personality]. Moscow: Klavdy Tikhomirov Publishing House.
- Venttsel K. (1912) *Etika i pedagogika tvorcheskoy lichnosti: (Problemy npravstvennosti i vospitaniya v svete teorii svobodnogo garmonicheskogo razvitiya zhizni i soznaniya). T. 2: Pedagogika tvorcheskoy lichnosti* [Ethics and Pedagogy of a Creative Personality: (Morality and Education Issues in the Light of the Theory of Liberal Harmonious Development of Life and Mind). Vol. 2: Pedagogy of a Creative Personality]. Moscow: Klavdy Tikhomirov Publishing House.
- Venttsel K. (1917) *Unichtozhenie tyurem* (Broshyura bez vykhodnykh dannykh, pomechennaya kak vykhodyashchaya v serii izdaniy kruzhka S.V.O.D. Tekst datirovan 8 sentyabrya 1917 g.) [Elimination of Prisons (Leaflet with no imprint, marked as part of an editorial series issued by the S.V.O.D. (Liberal Education of Children) literary group). Dated September 8, 1917].
- Venttsel K. (1918) *Otdelenie shkoly ot gosudarstva i Deklaratsiya prav rebenka* [The Separation of School and State and the Declaration of the Rights of the Child]. *Biblioteka svobodnogo vospitaniya i obrazovaniya i zashchity detey* [The Library of Liberal Education and Protection of Children] (ed. I. Gorbunov-Posadov), iss. CXIV. Moscow: Ivan Kushnerev & Co. Partnership Lithographic Printing House.
- Weber M. (1990 (1919)) *Nauka kak prizvanie i professiya* [Science as a Vocation]. *Weber M. Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works], Moscow: Progress, pp. 707–735.
- Winter D. G., McClelland D. C., Stewart A. J. (1981) *A New Case for the Liberal Arts: Assessing Institutional Goals and Student Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolff C. (2006 (1728)) *Einleitende Abhandlung über Philosophie im allgemeinen*. Stuttgart, Bad Cannstatt: Fromman-Holzboog.
- Zenker K. (2012) *Denkfreiheit. Libertas philosophandi in der deutschen Aufklärung*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.