

Научная статья
УДК 323.21+316.75
<https://doi.org/10.24158/pep.2022.5.1>

Идея «либерального образования» и современный университет: от исследовательского к предпринимательскому

Лариса Николаевна Биньковская¹, Константин Геннадьевич Мальцев²

^{1,2}Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова, Белгород, Россия

¹larisa.bankovskaia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2202-5447>

²pavic69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1398-6625>

Аннотация. Синтез немецкой модели исследовательского университета (в версии В. фон Гумбольдта) и английской идеи «либерального образования» (Дж. Ньюмен) определял понятие и действительность «западного университета» до середины XX века. Изменение характера научного знания в сторону «технизации» и превращение его в рыночный товар обусловили изменение формы и содержания университета и превращение его из «башни из слоновой кости» – в корпорацию (Б. Риддингс, Б. Кларк), производящую товары: практическое знание и человеческий капитал; в фабрику по производству технического знания (М. Хайдеггер). «Либеральное образование» становится анахронизмом, что сопровождается политическими рисками: «человеческий капитал» лишен гражданственности, необходимой (М. Нуссбаум, С. Коллини) для существования либерального политического порядка как на уровне государства, так и на глобальном уровне. В статье выясняются основные способы преодоления ситуации, раскрываются последствия ее сохранения и развития, а также содержание политизаций (У. Бек) дискурса университета для прививки современному университету как корпорации «либерального образования».

Ключевые слова: университет, исследовательский университет, «либеральное образование», политизация, профессионализация, университет как корпорация

Для цитирования: Биньковская Л.Н., Мальцев К.Г. Идея «либерального образования» и современный университет: от исследовательского к предпринимательскому // Общество: политика, экономика, право. 2022. № 5. С. 12–24. <https://doi.org/10.24158/pep.2022.5.1>.

Original article

The idea of «Liberal Education» and a modern university: from the research to the entrepreneurial

Larisa N. Binkovskaya¹, Konstantin G. Maltsev²

^{1,2}Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Belgorod, Russia

¹larisa.bankovskaia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2202-5447>

²pavic69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1398-6625>

Abstract. The synthesis of the German model of the research university (in W. von Humboldt's version) and the English idea of "liberal education" (J. Newman) defined the concept and reality of the "western university" until the mid-twentieth century. Changing nature of scientific knowledge towards "technicalization" and its transformation into a marketable commodity caused the form and content of the university and transformed it from an "ivory tower" into a corporation (B. Riddings, B. Clark) producing goods: practical knowledge and human capital; a technical knowledge factory (M. Heidegger). "Liberal education" becomes an anachronism, which is accompanied by political risks: "human capital" is deprived of the citizenship necessary (M. Nussbaum, S. Collini) for the existence of a liberal political order both at the state level and at the global level. The article elucidates the main ways of overcoming the situation, revealing the consequences of its persistence and development, as well as the content of politicization (W. Beck) of university discourse to inoculate the modern university as a corporation of "Liberal Education".

Keywords: university, research university, «Liberal Education», politicization, professionalization, university as a corporation

For citation: Binkovskaya, L.N., Maltsev, K.G. (2022) The idea of «Liberal Education» and a modern university: from the research to the entrepreneurial. *Society: Politics, Economics, Law.* (5), 12–24. Available from: [doi:10.24158/pep.2022.5.1](https://doi.org/10.24158/pep.2022.5.1) (In Russian).

Введение. При перечислении «геополитических преимуществ» Запада в целом и США как «лидера» «свободного мира», а также наиболее значимых инструментов «мягкой силы», посредством которых отдельные страны стремятся «сделать мир более демократичным», З. Бжезинский (1998) всегда называл американские университеты; не будет преувеличением сказать, что в этом утверждении *представлен* устоявшийся *консенсус* «либеральной метафизики» (К. Шмитт (2016a)), соответствующей идеологии и политической мысли. Примерно в середине XIX века на «американскую почву» была перенесена модель немецкого «исследовательского университета», модернизированная и «творчески развитая» применительно к специфическим условиям либеральной демократии так, что университет включается большинством исследователей в число «основ» американской традиции и *политического порядка*. Сложнее обстоит дело с английскими университетами (не говоря уже о континентально-европейских), однако при всех имеющихся различиях в их организации суждение, что университет и «либеральная традиция» *существенно* связаны, то есть так, что одно не может существовать без другого, *релевантно* для всех без исключения *позиций* в отношении университета, кроме последовательной глобалистской (исключение при этом сопровождается рядом оговорок о «безусловной ценности» и необходимости «сохранения» либеральной университетской традиции). Концептуальной основой указанного единства мнений является понятие «либерального образования», впервые определенное кардиналом Дж.Г. Ньюменом (2006) в цикле статей «Идея университета» еще в середине XIX века. Вместе с тем в последние 30 лет все большее число исследователей, профессионально занимающихся высшим образованием, университетом как «гражданским институтом», равно как и профессора самых разных направлений научного знания (чаще гуманитарии, но не только) высказывают опасения, что «университет находится под угрозой» и едва ли не «уничтожается» современным «реформированием»: исследовательский университет последовательно превращается в предпринимательский, и в процессе такого преобразования утрачивается именно *либеральное основание высшего образования*. Последнее мыслится не только как «угроза самому университету» как *месту науки*, но и как *политический вызов* самому либеральному политическому порядку, который лишается одной из своих *существенных опор*. Университет как социальный институт и философский конструкт становится, таким образом, темой *политических дискуссий*. Однако в политическом дискурсе университета можно *не удержать его понятие* – именно оно является *предметом* нашего исследования в указанных связях и *определенной* перспективе.

Задачи настоящей статьи устанавливались исходя из *социального места* современного университета, взятого как «метафизическое/радикальное понятие» (К. Шмитт (2016b)), в *действительности*, определенной основоположениями «либеральной метафизики» и в *аспекте политического*. Мы стремились: во-первых, выявить *необходимость* преобразования исследовательского университета в предпринимательский в горизонте либеральной версии экономической парадигмы политического (термин Дж. Агамбена (2018)) и *продемонстрировать*, что названное преобразование является *сутью становления собственной формы* университета в *действительности* данной парадигмы; во-вторых, определить обусловленные этим для либерального политического порядка *риски*; в-третьих, *связать* ключевые признаки предпринимательского университета с *основоположениями* «либеральной метафизики», определяющими то, что М. Хайдеггер называл *современностью* (Хайдеггер, 2020: 50) (то есть представить университет, имея в виду *современный*, а не тот, который называют *классическим*, и то, что между ними *нет существенной связи*, университет осознается как «радикальное понятие», в котором *совмещаются реальное и действительное* посредством *выведения* этого понятия из *господствующей парадигмы* современного Запада). Речь идет, таким образом, об *исследовании понятия*, методологический инструментарий которого разработан в первую очередь в философской герменевтике.

Понятие либерального образования и идея университета. Первым шагом к решению поставленных задач мы полагаем выявление основного содержания понятия либерального образования в *его начале*, то есть так, как оно определяется Дж. Ньюменом; необходимость обращения к *началу*, помимо философских оснований (*ἀρχή* – у греков) может быть подкреплена дополнительно тем, что, как мы уже сказали, к Ньюмену постоянно апеллируют те, кто пытается «защитить» университет от «разрушительной сиюминутности», представляющейся как «экономическая необходимость» и «требование эффективности» (*ultima ratio* «экономической парадигмы»).

Во вступлении к своим лекциям об университете Ньюмен сразу определяет, что «в основу» их им «положен следующий взгляд на университет»¹: «Университет – место преподавания универсального знания» (Ньюмен, 2006: 10), то есть цель его – «интеллектуальная, а не духовная» (Ньюмен, 2006: 10). Будучи знаком с организацией науки своего времени, Ньюмен добавляет также, что

¹ У Ньюмена почти всегда это слово пишется с заглавной буквы.

различие между собственно «приращением знания», «ростом науки» и «распространением и продвижением знания» следует учитывать при планировании университета: преподавание – это «общение с внешним миром», «размышление» и «эксперимент», оно «требует уединения» (Ньюмен, 2006: 13–14); «исследовать и обучать – разные задачи, предполагающие разные таланты» (Ньюмен, 2006: 13), «величайшие умы» «имели своеобразные привычки и в той или иной мере избегали лекционных залов и учебных заведений» (Ньюмен, 2006: 13). То есть можно подумать, что ньюменовский идеал не собственно «исследовательский университет», однако не следует торопиться с этим выводом: особенности организации науки и университетского преподавания в то время еще сохраняли, и то лишь отчасти, разделение между «академиями» и «университетами» (о которых писал, например, Шлейермахер (2018)), но это разделение не было *существенным* и довольно быстро сошло на нет (кстати, не в последнюю очередь по «экономическим причинам»: научные исследования все больше требовали специального оборудования и финансирования, и удобнее было «пристраивать» лаборатории именно при университетах; это стало давать преимущество и при подготовке студентов, которые вовлекались в исследовательскую работу «на месте»).

Тем не менее университет мыслился Ньюменом именно как *место науки*, во всяком случае в той степени, в какой его главная задача – воспитание, культура интеллекта (Ньюмен, 2006: 11) – не могла быть достигнута иначе, чем в непосредственном приобщении к *форме* научного знания и усвоении *содержаний* все более различающихся научных дисциплин.

Еще одно возможное недоразумение может быть связано с тем, что в том же введении к своим лекциям Ньюмен утверждает, что университетское образование, основанное на науке, ведет не к формированию определенного конструкта по «тому или иному ограниченному и фантастичному образцу, каковым может быть назван, например, так величаемый Английский Джентльмен», а к «развитию и укреплению определенных склонностей человека – нравственных и умственных» (Ньюмен, 2006: 11); в другом месте: «Нам недостает не манер и душевных качеств Джентльмена», которые можно приобрести «множеством иных способов», а «энергичности, стойкости, разносторонности и гибкости интеллекта, власти над своими способностями, мгновенного схватывания сути происходящего, то есть всего того, что иногда даровано от природы, но обыкновенно приобретается лишь усердием и многолетними упражнениями» (Ньюмен, 2006: 15). Но дальше он утверждает: «Либеральное образование формирует... Джентльмена. Хорошо быть Джентльменом» (Ньюмен, 2006: 113), – и определяет соответствующие человеческие качества как цель либерального образования: «Хорошо обладать развитым интеллектом, а также тонким вкусом, прямоотой, беспристрастностью духа, возвышенностью и обходительностью в образе жизни – это все закономерные качественные особенности обширного знания» (Ньюмен, 2006: 113), и они «выступают предметами университета, который я отстаиваю» (Ньюмен, 2006: 113). Интеллектуальная культура, основанная на знании, не есть добродетель: «Знание – это одно, добродетель – это другое» (Ньюмен, 2006: 113); знания могут «оказаться у личности мирской, распушенной, бессердечной» (Ньюмен, 2006: 113); задачей либерального образования является не стремление «сделать человека совершенней» в нравственном отношении, но воспитание такой личности, чтобы перечисленные пороки оказались ей чужды (можно сказать, что в отношении нравственности либеральное образование имеет отрицательную, предохраняющую и гигиеническую, функцию).

Но интеллектуальная добродетель непосредственно связана с основанным на знании образованием. Эта традиция была жива во времена Ньюмена; более того, если можно говорить об «английской науке» (а на этом настаивает, например, современный исследователь Л. Гринфельд (2012), отмечая даже ее преимущество над континентальной), то сводится она по традиции, идущей от Ф. Бэкона, к утверждению неразрывной связи *честного* интеллектуального поиска и *нравственных*, то есть именно «джентльменских», качеств, которыми должен быть наделен ученый.

Б. Латур в работе «Нового времени не было» (Латур, 2006) выражает «странный взгляд», что ученый согласно этой традиции «должен быть джентльменом»; однако если полагать, что модель научного исследования *королевский адвокат* Ф. Бэкон выстраивал по аналогии с *судебным процессом* (Бэкон, 1946), в котором исследователи выступают как *свидетели/очевидцы*, на основании «показаний» которых и их «частных» *наблюдений* («частноутвердительные суждения») совершается невозможный с точки зрения формальной логики, но *действительный* (как вынесение приговора: применение общей нормы к частному случаю) переход к общеутвердительному суждению общего закона (от «наблюдений» к «законам природы»: индукция), то *нравственные качества* таких «свидетелей в процессе» имеют *существенное значение*, исходя из квалификации которых в числе прочего суд принимает во внимание и ранжирует по степени доверия их свидетельские показания: в английском суде *доверяют* джентльменам и их показаниям отдают преимущество перед прочими. Интеллектуальная честность, таким образом, как основа

доверия к исследованиям коллег является одной из необходимых целей либерального образования; по аналогии и другие его цели также *имеют существенное отношение* к тому, что во времена, когда писал Ньюмен, обозначалось словом «джентльмен».

Задачей либерального образования (по традиции, которую тоже следует истолковать, что мы сделаем дальше, при переводе концепта Ньюмена используется именно слово «либеральный», а не «свободный» – прямое указание на *существенное* значение в этом случае *политического аспекта*) является «правильная выучка ума»: «Когда ум правильно выучен, организован и обладает целостной картиной или образом вещей, он будет проявлять свои свойства с большим или меньшим успехом в зависимости от конкретных качеств и способностей индивида» (Ньюмен, 2006: 16), но «у всех он предстанет в виде способности сравнительно непринужденно вникать в любую мысль и легко овладевать любой наукой или профессией» (Ньюмен, 2006: 17). В этой связи даже без прямого *практического назначения* Ньюмен утверждает: «По моему глубокому убеждению, первым шагом в воспитании интеллекта является прочное запечатление в уме... идей науки, метода, порядка, принципа и системы, а также правил и исключений, красоты и гармонии» (Ньюмен, 2006: 17). Интеллект необходим – «это подготовка к знанию, это сообщение знания в прямой пропорции к подготовке. Нам требуются интеллектуальные органы зрения, чтобы ими познавать, как для способности видеть нужны обычные» (Ньюмен, 2006: 130). Либеральное образование, «рассматриваемое само по себе, есть просто возделывание интеллекта как такового, и предметом его выступает ни больше ни меньше, чем просто интеллектуальное превосходство» (Ньюмен, 2006: 113).

Свободное, то есть либеральное, знание противопоставляется Ньюменом «рабскому»: «Из данного противоположения можно почерпнуть некоторое руководство к общему пониманию смысла слова “либеральный”, то есть – либеральное образование, и либеральные устремления являются упражнением души, рассудка, мысли» (Ньюмен, 2006: 101–102). Это противоположение почти никак не соотносится с конструктом «физический/умственный»: Ньюмен ссылается на греческую гимнастику как на вполне «либеральную» в указанном им смысле; речь идет о противопоставлении утилитарного образования (профессиональной подготовки) *самоценному*. Либеральное знание *автономно* (в кантовском смысле; кстати, автономность и свобода здесь – почти синонимы, и иногда отождествляются): «Либерально лишь то знание, которое выступает таким само по себе, не взирает на последствия, не ждет себе похвалы, отказывается от предписанности, заданности какой-либо целью» (Ньюмен, 2006: 102) – Кант относил эти характеристики к «совершеннолетнему», то есть «просвещенному» разуму. Важным является именно то, чтобы такое знание было свободно от «замкнутости в другое ремесло», и наоборот: «Во всех ученых занятиях, рассматриваемых как профессии, хотя одна всенародно признана как благотворная, другая – как политически значимая, третья – как духовно возвышенная область дерзаний человека, тем не менее величие их целей – здоровье организма, благополучие и духовное благо – снижается, не возрастает от их претензий на либеральность и даже более того, если деятельность строго ограничена требованиями своей цели» (Ньюмен, 2006: 103); Ньюмен ссылается на «слова великого философа» и заключает: «Из всех профессий, – говорит он, – особо полезны те, которые приносят плоды, а либеральными служат те, которые способствуют наслаждению. Плодотворными же я называю приносящие выгоду; доставляющими наслаждение – те, которые ничего не прибавляют за рамками своего применения» (Ньюмен, 2006: 103).

Итак, «интеллект имеет собственное совершенство» (Ньюмен, 2006: 117); в этом отношении слово «воспитывать», по Ньюмену, может исказить действительный смысл его формирования; для этого процесса лучше подошло бы слово «рост», а для определения сущности такого интеллекта лучше всего использовать термин «философский»: «Интеллект означает некоторую философскую направленность» (Ньюмен, 2006: 117); сама философия, по Ньюмену, есть единственная действительная *форма* для *правильно организованного* знания: «Открытие и понимание истины, к которой привели исследование и систематизация, наверняка являлись достаточными целями, хотя ничего большего за ними не имелось, и человеком они всегда считались достаточными» (Ньюмен, 2006: 117–118). Рост выражается «не просто в пассивном приеме души какого-то ряда мыслей, ранее ей не известных, но и в одновременном энергичном действии в направлении и в духе поступающих мыслей. Это есть воздействие той формирующей силы, которой придается смысл и структура нашим познаниям, это превращение предметов в собственное субъективное достояние или, пользуясь знакомым словом, переработка получаемого нами материала нашего предшествовавшего состояния или мышления, а без всего этого никакого роста не бывает» (Ньюмен, 2006: 123). Интеллектуальное совершенство, которое Ньюмен тоже называет просвещением, «есть не только процесс прирастания знания, но и продвижение вперед того духовного центра, вокруг которого тяготеет знание – как имеющееся, так и приобретаемое. Следовательно, истинно великий интеллект... – это тот, который охватывает связным взглядом

старое и новое, прошлое и настоящее, близкое и далекое, который понимает сущность их влияния друг на друга, ибо без этого нет целостности и нет центра. В нем содержится знание не только предметов, но также их истинных взаимных связей, знание, состоящее не только из усвоенного материала, но и философии» (Ньюмен, 2006: 123).

Итак, знание есть не средство, но «самодостаточная цель», включающая в себя стремление к его совершенству, которое достигается не сразу, но именно *растет*; сущность человека также «становится совершенной не сразу», достижение этого совершенства «зависит от ряда внешних условий и приспособлений, среди которых знание – важнейшее, оно выступает ценностью по причине самого его действия на нас как формы умений и навыков, даже когда оно активно и непосредственно не проявляется в конкретной задаче деятельности» (Ньюмен, 2006: 99). Именно *философское знание*, по Ньюмену (не в смысле философии как одной из научных дисциплин, но как формы науки, лучше – как ее *ἀρχή*), приближается (насколько возможно: Ньюмен – католик и кардинал) к совершенству в *некотором отношении* (интеллектуальном); *местом* такого знания является университет: «Я не занимаюсь парадоксами, когда говорю о знании, которое выступает самоцелью, когда называю его либеральным знанием или знанием личности благородной, когда действую как преподаватель, когда делаю его предметом в Университете. И еще менее я достоин такого обвинения, когда считаю, что усвоение знания состоит не в получении знания в обычном и нечетком смысле, но в приобретении того знания, которое я именую философией или, в расширенном понимании, научным знанием; что если в знании содержится добродетельность, то именно в знании нерасплывчатом, непопулярном, но рассматриваемом в свете и в прямой связи с философией. Знание оказывается, на мой взгляд, особенно либеральным или самодостаточным вне зависимости от всякого внешнего скрытого предмета, если и поскольку оно философское» (Ньюмен, 2006: 105). Связь философии и науки выглядит, по Ньюмену, следующим образом: «Знание получает наименование науки или философии, если его преобразуют, подчиняют строгой цели или заключают в формы рассудочной деятельности, рассудка» (Ньюмен, 2006: 105). Ньюмен использует термин «рассудок» как синоним «разума» (без кантовского различения того и другого, тем более следует учитывать особенности современного Ньюмену словоупотребления в английском языке и специфику перевода его утверждений на русский язык), но тот способ пользования рассудком и его результат, который описывает Ньюмен, свидетельствует о том, что речь идет скорее именно о «разуме», который «автономен»: «Рассудок есть внутренний принцип плодотворности знания, такое знание и есть та особая ценность для обладающих им, которая избавляет от необходимости искать какую-то цель вовне ради опоры для деятельности» (Ньюмен, 2006: 105). «Знание является силой» – с этим утверждением Бэкона Ньюмен согласен, но постоянно уточняет, что «прежде чем стать силой, оно добродетельно, то есть оно не только средство, но еще и цель» (Ньюмен, 2006: 105).

Именно через различение разума как цели и самооценности и его инструментальное применение мы можем подойти к «идее университета», которую утверждает Ньюмен: знание, ведущее к ремеслу (в самом широком смысле), «называется утилитарным знанием»; «рассудок, который служит источником сведений и сам имеет следствием философию» (Ньюмен, 2006: 105), называется им *либеральным*. Отсюда следуют два «метода образования»: «цель одного из них – философская, а другого – механическая, один возвышается до общих концепций, другой исчерпан тем, что является частным и поверхностным» (Ньюмен, 2006: 106); «принцип реального достоинства в знании, его ценность и значение, его желанность, рассматриваемые вне зависимости от результатов, это и есть тот фермент, который составляет суть научного и философского процессов» (Ньюмен, 2006: 106). Механическому знанию следует «обучать», философское – растет в размышлении; оба вида знания являются необходимыми, но университет есть то *место*, где происходит рост *философского знания*, к которому здесь *приобщаются* («обучаются», по Ньюмену, однако это не всегда подходящее слово) студенты.

Ньюмен прямо *отождествляет* университетское и либеральное образование (Ньюмен, 2006: 100), он утверждает *основным мотивом* получения такого образования *желание учиться* («множество студентов стремятся в университет ради него самого» (Ньюмен, 2006: 120)), то есть свободный рост и совершенствование интеллекта. Таким образом, университетское образование – это еще и существенно *философское образование*, по Ньюмену: вуз представлен в «двух основных отношениях» – «в отношении его студентов» и в «отношении учения в нем» (Ньюмен, 2006: 96). Поскольку знания, чтобы быть научными, предполагают в отношении себя определенную форму – *единство*, то обучение в университете *требует* подобного единства и определенной последовательности (Ньюмен очерчивает ее, например, утверждая, что начинать целесообразно с «грамматики» (Ньюмен, 2006: 17), а заканчивать поэзией и искусством вообще), чтобы студент «усвоил привычку прилагать метод, исходить из прочных оснований, обосновывать каждый свой

шаг, проводить различие между известным и неизвестным» (Ньюмен, 2006: 18), чтобы затем «постепенно приобщиться к величайшим и истиннейшим философским системам» (Ньюмен, 2006: 18).

Мера и постепенность в обучении наукам должны соблюдаться, причем «науки нет, и является совсем иной предмет, едва лишь вместо рассмотрения ее как части целого переходят к тому смыслу, который заключает она в себе отдельно, без охранительного, как я это назову, влияния остальных» (Ньюмен, 2006: 96). Таким образом, «великим делом выступает расширение многообразия наук, которые университет преподаует студентам» (Ньюмен, 2006: 97), – «это я считаю преимуществом единства места, рассматриваемого как место образования, пребывания всеобщего знания» (Ньюмен, 2006: 97). Помимо блага «близкого общения» и «интеллектуального мира», в которых профессора «учатся уважать, советоваться и оказывать друг другу помощь» (Ньюмен, 2006: 97), в университете таким образом «возникает чистая и ясная атмосфера мышления, которой также дышат и студенты»: «они черпают из интеллектуальной традиции, независимой от конкретных преподавателей, ведущей их в выборе предметов, а также позволяющей правильно понять те, которые ими выбираются. Они схватывают общие очертания знания, принципы, на которых оно строится, масштабы его частей, его света и тени, сильные моменты и незаметные, что невозможно понимать иными путями» (Ньюмен, 2006: 97).

Разумеется, Ньюмен предлагает иное представление философии как основания университета, чем это было у Канта или, особенно, у Фихте: он прямо говорит, что «в отсутствие общепринятого термина представляется возможным назвать совершенство или достоинство интеллекта философией, философским знанием, расширением души или просвещением» (Ньюмен, 2006: 117), но настаивает, что «прямое дело университета – сделать центром работы данный аспект интеллектуальной культуры, то есть заняться воспитанием интеллекта» (Ньюмен, 2006: 117), что «истинной и правильной целью интеллектуальной подготовки и университета выступает не научение и усвоение, а мышление и рассудок на основе знания» (Ньюмен, 2006: 127); эту задачу он называет «предметом университета».

Университетское образование является либеральным: «Приобретается способность души, которая остается на всю жизнь, чертами которой оказываются свобода, справедливость, спокойствие, умеренность и мудрость; или то, что я осмелился назвать философской привычкой, особым плодом образования, воспитываемым Университетом, в противоположность другим местам преподавания и способам обучения. Главное назначение Университета состоит в том, какими он воспитывает студентов» (Ньюмен, 2006: 98). «Процесс обучения некоему ремеслу или профессии либо учению или науке культивируется ради самого себя, ради восприятия предмета в самом себе и для собственной высшей культуры» (Ньюмен, 2006: 137), что и «является либеральным образованием» (Ньюмен, 2006: 137).

Знание, которое должен культивировать университет и к которому он должен приобщать студентов, не должно «являться лишь внешним и случайным преимуществом» (Ньюмен, 2006: 106), а также просто «усвоением книжных сведений», но если речь идет о знании как задаче университетского образования, то «такое знание есть состояние или особенность психики, а коль скоро культура психики достойна поиска ради нее самой, это не может не привести к заключению о том, что слова “либеральный” и “философия” предполагают именно это: существует знание, которое является желанным вне того, дает оно что-нибудь непосредственно или нет, ибо такое знание само является сокровищем и достаточным вознаграждением за годы трудов» (Ньюмен, 2006: 106–107).

Уже тогда главным возражением против такого понимания сущности университетского образования и против либерального образования вообще было «отсутствие непосредственной пользы», что, кстати, отчасти признает и сам Ньюмен. Более того, уже тогда был популярен вопрос «Какова рыночная стоимость товара, именуемого “свободное образование”». Однако польза от такого образования, по его мнению, хоть и не является *непосредственной* (для нужд профессии), но не менее значима. Ньюмен формулирует проблему таким образом: «Полезность может стать целью образования в двух отношениях: либо в отношении обучаемого индивида, либо по отношению к обществу вообще» (Ньюмен, 2006: 143). Для индивида таковой пользой следует полагать в первую очередь удовлетворение *человеческой* потребности в саморазвитии: «Таково построение души человека, что всякого вида знание, если оно таким является, выступает и наградой» (Ньюмен, 2006: 98), здесь Ньюменом усматривается также «эстетический аспект»: «Свободное знание есть понимание его как прекрасного» (Ньюмен, 2006: 188).

Однако и «социальная польза» от либерального образования, согласно Ньюмену, несомненна: «Образование интеллекта, которое служит лучшим интересам индивида само по себе, обеспечивает ему исполнение его долга перед обществом самым лучшим образом» (Ньюмен, 2006: 156), «подготовка в Университете выступает самым настоящим, обычным и великим сред-

ством достижения великой, но обычной цели, она направлена на поднятие интеллектуального тона общества возделыванием общественной психики, очищением национального вкуса, обеспечением подлинных принципов народному воодушевлению и твердых целей народному чаянию, приданию роста и трезвости идеям века, способствованием осуществлению политической власти, и очищению общения в частной жизни» (Ньюмен, 2006: 156). Благодаря образованию, к людям приходит «ясное сознание в собственных взглядах и суждениях, в истинности их развития, в красноречии их выражения, силе их воплощения. Оно учит видеть вещи в истинном свете, находить сущность в деле, распутывать главное в мыслях, выявлять совершенное и отбрасывать второстепенное; подготавливает к занятию любого поста с достоинством и к овладению всяким предметом с легкостью; показывает человеку, как правильно приспособиться к другим людям, как понять их состояние души, как стать им понятным самому, как добиться взаимопонимания и наладить отношения» (Ньюмен, 2006: 156). Образованный человек не будет изгоем в любом обществе, он «всегда имеет общее с представителем любого класса, он знает, когда сказать и когда промолчать, он умеет беседовать и слушать, способен настаивать с вопросами и разумно принять урок, если ничего не может дать сам, он всегда готов и никогда не помеха, хороший товарищ и надежный партнер, знает меру серьезности и пустячности и обладает тактичностью, позволяющей изящно шутить и придать эффект серьезному поступку» (Ньюмен, 2006: 156). Его душевный мир позволяет ему оставаться счастливым и в своем отечестве, и за границей: «У него имеется дар, который служит и обществу и поддерживает его при отставке, без которого удачная судьба – всего лишь вульгарность и с которым даже в неудаче и разочаровании есть обаятельность. Искусство, которое направляет к этой цели человека, выступает предметом, который столь же полезен, как искусство богатства или искусство здоровья, хотя оно не столь доступно методически, менее осязаемо материально, менее надежно и менее совершенно вследствие этого» (Ньюмен, 2006: 156).

Таким образом, Ньюмен делает заключение об университете: «Предметом преподавания в нем должны служить все области знания; и эти области не изолированы друг от друга, но составляют вместе систему или целое, они перетекают друг в друга, взаимодополняя друг друга, и в меру нашего рассмотрения их как целого возникает сама точность и достоверность знаний, сообщаемых отдельно каждой из них; что процесс сообщения знаний интеллекту в этом философском плане есть подлинная культура; что знание, служащее и инструментом, и результатом, называется либеральным знанием, что такая культура вместе со знанием, сообщаемым с ее помощью, достойна, чтобы ее добивались ради нее самой, но что она составляет, кроме того, ценную самостоятельную светскую ценность, выступая лучшим и самым высшим образованием интеллекта в системе общественной и политической жизни; а также, наконец, что, рассматриваемое в религиозном аспекте, оно сопутствует в некотором плане христианству, оказывается в итоге подчас его полезным союзником, иногда же, по причине внешнего подобия ему, – его грозным и опасным врагом» (Ньюмен, 2006: 186–187), и, таким образом, идеей университета является «альма матер, знающая каждого ребенка в отдельности, а не литейный цех, не монетный двор и не штамповочная мастерская» (Ньюмен, 2006: 130).

От «исследовательского» к «предпринимательскому» университету: изучение необходимости. На первый взгляд, концепция либерального философского университетского образования (а значит, и «классического университета») *не вписывается в действительность, представленную* в либеральной версии экономической парадигмы политического, причем сразу в нескольких *основополагающих* ее аспектах.

Во-первых, *экономизм* как ее *принцип* предполагает, что *все* должно быть представлено через *интересы*, имеющие «экономический» смысл, то есть должно быть *рассчитано*. К. Шмитт утверждал, например, характеризуя «либеральную метафизику», что в «основу либерального «образа мыслей» положен такой, «который повсюду создает некоторое множество, чтобы в системе опосредствований на место абсолютного единства поместить равновесие как результат имманентной динамики»» (Шмитт, 2016а: 135). Этот же «образ мыслей» лежит и в основании ноевропейского способа «мыслить» вообще: «Из свободы договора, свободы торговли, свободы ремесел сами собой получаются социальная гармония интересов и наибольшее возможное изобилие» (Шмитт, 2016а: 129). Экономизм, «технично-экономическое мышление того рода, что господствует сегодня» (Шмитт, 2016б: 58), разрешают политику в *управлении*: Шмитт ссылается на М. Вебера (2016), который утверждал, что управление государством принципиально не отличается в *либеральном представлении* от управления большим предприятием, и, следовательно, «политика вообще не нужна» (сам Шмитт считал иначе). Это означает именно то, что для либерального образования и университета должна быть определена его рыночная цена, чтобы их *принимать в расчет* (М. Хайдеггер: «То, что не зафиксировано в правилах и не стоит в плане, не обладает действительностью» (Хайдеггер, 2018: 275)); университет «должен быть эффективным», он должен «предлагать продукты для рынка», участвовать в *экономической конкуренции*.

Во-вторых, *политическая ценность* «либерально образованного индивида» также должна иметь рыночную цену, то есть он должен быть *принципиально* представлен как *человеческий капитал* (Мальцев, Мальцева, 2020), как *рыночный продукт*, производимый университетом наряду с другим продуктом – *практическим знанием*; в этом отношении речь идет именно не об «индивидуальном», а о «фабричном» производстве в университете, как «на монетном дворе» или в «штамповочной мастерской». Либеральное образование просто *экономически невозможно*, да и не нужно для рынка, помимо того, что оно «неоправданно дорого».

В-третьих, экономическая парадигма *существенно универсальна и глобальна*, не предполагает *никаких границ*, в том числе между государствами, препятствующих установлению *глобального порядка* (Мальцев и др., 2020); в многочисленных дискуссиях об устойчивом развитии, например, университет рассматривается *в первую очередь* как важный *инструмент глобализации* (Maltsev, ..., et al., 2021a, b), – гражданственность «либерального индивида» больше *не относится непосредственно* к государству, но последнее полагается *посредником* между индивидами, их группами и глобальным порядком (З. Бауман (2004): государства считаются «полицейскими участками», поддерживающими мировой порядок и надзирающими за исполнением его правил; поэтому университет должен быть глобально *унифицирован*, а его целью должна стать подготовка специалистов, востребованных на международном рынке; существует также глобальный рынок университетского образования, в который должны быть встроены *национальные университеты* (Д. Салми (2009)). Первым об этом написал Б. Ридингс: происходит *американизация университета* как института в действительности, определенной либеральной экономической парадигмой (Ридингс, 2010). Ему вторит Т. Иглтон: «То, что возникло в Британии, можно назвать американизацией без богатства» (Иглтон, 2015: 20). Термин «американизация» использовался еще М. Хайдеггером в 30-е годы XX века; у него он тогда означал точно то, что имел в виду Ридингс, когда писал о «конце университета». Хайдеггер отмечал: «Подлинным зачинателем единства планетаризма и идиотизма, но также поистине достойным их наследником является американизм – пожалуй, пустейшая фигура “историографической” безысторичности» (Хайдеггер, 2020: 312). Следует также заметить, что если Хайдеггер не тот автор, с которым принято считаться в современной либеральной социальной науке, то, например, Ж.-Ф. Лиотар еще в 1979 году, составляя по заказу правительства одной из провинций Канады доклад об университетском образовании (издан как «Состояние пост-модерна» (Лиотар, 1998)), констатировал два обстоятельства, фатальные для «классического университета» и «либерального образования»: во-первых, университет утратил достоинство быть «центром национальной жизни», прежде всего из-за «исчезновения» последней в том виде, которая поддерживала университет (концепции: «национальный университет» Фихте и «немцы как университетская нация» (Алавердян и др., 2021)); во-вторых, изменилось то, что называлось *наукой*: Лиотар, без ссылки на Хайдеггера, пишет о том, что *современная наука определяется идеей техники*, а значит, должна иметь другой, неуниверситетский принцип организации, в связи с чем меняются *форма и содержание образования* (Лиотар, 1998).

Собственно говоря, вполне либеральные социологи не отрицают «законных требований» и даже *очевидностей*, представленных в экономической парадигме. З. Бауман (2004), на которого мы сослались, утверждает, правда, что безграничное господство интересов капитала *разрушает социальное*; ему вторит У. Бек (2001), который отмечал, что *необходимость и объективность* «тотальной экономической монокаузальности» *очевидна*. Однако этот же философ одним из первых заговорил о «правах социального» и о необходимости «ограничить» «тотальную логику капитала» посредством *политизаций*: логика, «обратная» той, в которой движется «либеральная метафизика».

Именно это направление «защиты университета» от «рынка», то есть от *совершившегося и необходимого* перехода от «классического исследовательского» к «предпринимательскому» университету, превалирует в современной литературе об университете тех авторов, которые полагают *рискованным* отказаться совсем от либерального образования. Либеральное, то есть философское и в целом гуманитарное, образование здесь представляется *социальной ценностью* и *политической необходимостью* для *сохранения самой либеральности* политического порядка Запада (неважно, на «национальном» или уже на «глобальном» уровне; заметим, что сторонники данного направления уверены в возможности «глобальной демократии», по крайней мере, как своего рода «регулятивной идеи»).

Здесь можно выделить два основных аспекта. Во-первых, утверждается, что вместе с философией (гуманитарным знанием – здесь философия понимается как *одна из научных дисциплин*, а не так, как представлял ее Ньютон (2006)) университет рискует утратить даже и «эффективную науку». Иглтон констатирует повсеместную «медленную смерть университета как центра человеческого критического суждения» (Иглтон, 2015: 20). Но существующие системы «расчета

эффективности» научных исследований, и не только в гуманитарных науках, приводят к появлению «причин обеспечивать что-то для производства, штампуя крайне бесполезные статьи, в том числе в ненужных онлайн-журналах, почтительно прибегая к внешним грантам на исследования вне зависимости от того, нужны ли они в действительности, и проводя время от времени по часу, набивая дополнительные фразы в свои резюме» (Иглтон, 2015: 22).

Но, повторим, главный акцент делается на «социальной ценности» и «политической необходимости». Традиционное университетское образование никогда «не считалось товаром, который продаётся и покупается» (Иглтон, 2015: 25), его общественная функция (социальное благо) состоит в другом: «Образование молодёжи, как и защита её от серийных убийц, должно считаться вопросом социальной ответственности, а не средством получения прибыли» (Иглтон, 2015: 25). Иглтон пишет, что «дистанция между университетом и обществом (обвинение университета в том, что он – “башня из слоновой кости”, бесполезная для общества) могла быть как пагубной, так и плодотворной», «позволив размышлять о ценностях, целях и интересах социального порядка, слишком неистово привязанного к своим краткосрочным практическим стремлениям, чтобы быть способным на самокритику» (Иглтон, 2015: 20), и констатирует, что «по всему свету это значительное расстояние теперь уменьшается почти до нуля» (Иглтон, 2015: 20), а «институты», в том числе университет, которые раскрывали возможность критики, «капитулируют перед жёсткими приоритетами глобального капитализма» (Иглтон, 2015: 20). Университет был «одной из немногих областей современного общества», «в которых господствующая идеология могла бы подвергаться некому строгому рассмотрению» (Иглтон, 2015: 25–26). Эта функция вуза была социально много важнее, чем нынешнее, исходящее из принципа «непосредственной экономической эффективности» требование «зарабатывать»: «Философы всегда могли устроить семинар о смысле жизни на углу улицы, а современные лингвисты – на стратегических общественных местах, где может потребоваться чуть-чуть перевода» (Иглтон, 2015: 25). То, что называется сейчас «экономикой знаний», как считает Иглтон, ориентировано именно на приведенное выше понимание «экономической эффективности». Безусловно, «образование... должно откликаться на нужды общества» (Иглтон, 2015: 24), но «это не то же самое, что считаться станцией обслуживания неокapитализма» (Иглтон, 2015: 24).

М. Нуссбаум выстраивает свою защиту необходимости сохранения либерального образования (даже в «преобразованном университете») на утверждении, что «гуманитарные науки и различные виды искусства играют ключевую роль в истории демократии» (Нуссбаум, 2014: 3). Это особенно интересно тем, что философ одновременно защищает и демократию (приверженность либеральным ценностям *граждан государства*), и глобалистские настроения в высшем образовании: целью его должно стать «воспитание граждан мира» (Нуссбаум, 2014: 5), то есть аргументы Нуссбаум *могут иметь силу* в господствующей на Западе глобалистской перспективе. Она констатирует «мировой кризис», который в «долгосрочной перспективе грозит демократическому самоуправлению значительными разрушениями», – это «всемирный кризис в образовании» (Нуссбаум, 2014: 6), которому мы еще не придаем подобающего значения и «даже не осознали его» (Нуссбаум, 2014: 7); это «мы» примечательно в том числе потому, что, например, Хайдеггер еще в 30-е годы XX века констатировал «смерть университета», но тогда эта «смерть» еще не угрожала непосредственно либеральному порядку.

Причин кризиса несколько, но главная, по Нуссбаум, – именно неприкрытый «экономизм»: «В связи с тем, что все государства – особенно в нынешний кризисный период – страстно стремятся к экономическому росту, слишком мало внимания уделяется путям развития образования (а значит, и мировых демократических обществ)» (Нуссбаум, 2014: 9), а «в погоне за прибылью, характерной для сегодняшнего мирового рынка, в эпоху религиозной и экономической нестабильности в особенности, могут быть навсегда утрачены ценности, имеющие значение для будущего демократии» (Нуссбаум, 2014: 9). «Сегодня происходят радикальные изменения в том, чему демократические общества учат молодежь, и эти изменения еще толком не осмыслены. Жажущие прибыли страны и их системы образования беззаботно избавляются от умений, необходимых для сохранения жизнеспособности демократии» (Нуссбаум, 2014: 6). В случае продолжения этой тенденции «скоро все страны мира начнут производить поколения полезных машин, а не полноценных граждан, способных самостоятельно мыслить, критиковать традиционный уклад и понимать значение страданий и достижений других людей. Будущее демократических государств мира сегодня остается неопределенным» (Нуссбаум, 2014: 6). Для «жизнеспособности демократии» необходимы «качества», которые, по Нуссбаум, формируются именно гуманитарными науками: «способность к критическому мышлению; способность отвлечься от частных интересов и взглянуть на глобальные проблемы с точки зрения “гражданина мира”; и наконец – способность сочувственно относиться к трудностям другого человека» (Нуссбаум, 2014: 9). Следует удерживать противопоставление «образования, имеющего целью получение прибыли, образованию,

чьей целью является более всеобъемлющее воспитание граждан своей страны» (Нуссбаум, 2014: 9). Современная политика в области образования выстраивается на представлении о «бесмысленности и ненужной излишности» гуманитарного образования (Нуссбаум, 2014: 6): «В эпоху, когда ради сохранения конкурентоспособности на мировом рынке государства обязаны избавляться от всего ненужного, эти знания быстро теряют свои позиции в учебных программах, а заодно в умах и сердцах родителей и детей. Несомненно, то, что мы назвали бы гуманистическим началом в естествознании и общественных науках (то есть образное, творческое начало и строгое критическое мышление), также сдает позиции, ибо государства берут курс на краткосрочную рентабельность и формируют полезные, в высшей степени востребованные умения, необходимые для получения прибыли» (Нуссбаум, 2014: 6–7), тем самым они *рискуют* демократией и самым либеральным политическим порядком и его *глобализацией*. «Гражданин мира», по Нуссбаум, должен иметь «представления о базовых принципах экономики и обширные фактические знания, которые студенты могут получить и без помощи гуманистического образования» (Нуссбаум, 2014: 52); ответственная гражданская позиция «требуется гораздо большего: человек обязан понимать исторические события, использовать экономические принципы и критически их обдумывать, ценить социальную справедливость, говорить на иностранном языке, иметь представление о сложности основных мировых религий. Сама фактическая сторона вопроса может быть обеспечена и без применения навыков и техник, которые мы связываем с гуманитарными науками» (Нуссбаум, 2014: 53). Только вот фактический материал, который не понят и не проанализирован, бесполезен и «мало чем отличается от незнания, ведь в таком случае ученик не способен распознать невежество и предрассудки, насаждаемые или используемые политическими или культурными лидерами, понять, где правда, а где ложь и необоснованные притязания» (Нуссбаум, 2014: 53); разумеется, Нуссбаум подчеркивает, что именно такие знания (одновременно критические и истинные) давались всегда в *западных университетах*.

Наконец, нужно сохранить в вузах поэзию и искусство: они развивают воображение, а без него невозможно понимание между людьми: «Сюжетное воображение – это способность поставить себя на место другого человека, осмысленно воспринять его историю и понять, какие чувства и желания могут возникнуть у того, кто оказался в таком положении» (Нуссбаум, 2014: 54). Нуссбаум утверждает: «Воспитание сочувствия всегда стояло в центре важнейших современных теорий демократического образования, созданных в рамках западной цивилизации или за ее пределами» (Нуссбаум, 2014: 54). Вывод – либеральное образование *политически ценно* и должно быть «удержано в университете» даже просто в «интересах самосохранения» «западной» («демократической») идентичности.

С. Коллини (2016) формулирует проблему «защиты классического университета» *принципиально*, когда утверждает, что вопрос «Зачем нужен университет» следует ставить аналогично вопросу, когда-то сформулированному Дж.М. Кейнсом: «Зачем нужна экономика?». Набор его «ответов» принципиально не отличается от тех, которые были приведены выше; разве что акцент на «самоценность знания», на которой настаивал Ньомен, у него выражен более отчетливо. «Зачем университет?» – не вопрос «экономической эффективности» (как и вопрос Кейнса об экономике): это в первую очередь вопрос о *человеке*, затем – о «социальной ценности» и «социальной ответственности».

Заключение. Имеют ли «политизации» силу остановить или обратить вспять «тотализирующую логику капитала» (У. Бек (2001)), или они могут только «отложить», «смягчить», «дать время приспособиться» и «исправить наиболее неприемлемые последствия» – однозначного ответа в современной полемике критиков «разрушения университета» и сторонников «сохранения либерального образования» нет. Предпринимательский университет как фабрика по производству технического (в хайдеггеровском смысле) знания и человеческого капитала (Биньковская, Мальцев, 2021б) есть «метафизическое понятие», то есть такое, в котором *реальное* и *действительное* совмещены. Одновременно это понятие *вписано* в господствующую либеральную экономическую парадигму, то есть отмечено *необходимостью* и является *действительностью*. Хайдеггер, констатируя, что «университет умер в 1890 году» (Хайдеггер, 2016: 467), в 30-е годы XX века указывал на неизбежность *замены* образования как «подготовки к знанию» профессиональным, ремесленным обучением; университетов – техническими школами, объединенными внешне для «административного удобства» по модели цехов, составляющих фабрику, то есть на *действительность* того, что 30 лет назад получило название «предпринимательского университета». Его «модель» была сконструирована Б. Ридингом в работе «Университет в руинах» (Ридинг, 2010), «уточнена» Б. Кларком в книге «Создание предпринимательских университетов» (Кларк, 2011б) и с того времени поддерживается в бесчисленных публикациях о «создании университетов мирового класса», о «приближении науки и обучения к производству» и необходимо-

сти соответствовать «запросам рынка». «Национальные системы образования» (как их описывает и оценивает Б. Кларк (Кларк, 2011а) например), в том числе университеты, конечно, будут сохранять «особенные черты», но только как «элемент культурного многообразия», так любимый либеральной идеологией, то есть *исключительно* в той степени, в какой данные особенности «нейтральны» по отношению к «рыночным императивам» (Биньковская, Мальцев, 2021а; Ломако, Мальцев, 2021). Единственное, что пока еще «тормозит процесс» рыночной глобализации университетского образования и «свободной конкуренции» между университетами – интересы *безопасности*, то есть *сопротивление либеральной глобализации*. Именно это *действительно* и относительно эффективно сдерживает «свободный рынок» и, несмотря на *идеологию*, обеспечивает финансирование фундаментальной науки государством (в самых рыночных государствах, например, в США, по расчетам Б. Латура (2013), оно составляет 95 % при одновременном требовании к *другим* странам «придерживаться рыночных принципов финансирования» и ограничить «государственное вмешательство в образование»), но эти факторы воздействия на траекторию «реформирования университета» и ограничения *действительности* предпринимательского университета – предмет особенного рассмотрения.

Парадигма не допускает «исключений», она одновременно универсальна и тотальна и *представляет действительность как таковую*. М. Хайдеггер писал, что у «последнего завершающего периода нового времени» («эпохи нигилизма») не может быть «своей смерти»: современность обречена на «бесконечное дление того же самого» (Хайдеггер, 2020), – пока он всегда оказывался прав.

Список источников:

- Агамбен Дж. Царство и слава. К теологической генеалогии экономики и управления. М.; СПб., 2018. 552 с.
- Алавердян А.Л., Биньковская Л.Н., Мальцев К.Г. «Культурная нация» и «университет культуры»: опыт интерпретации онтополитического основания единства // Общество: политика, экономика, право. 2021. № 6 (95). С. 13–25. <https://doi.org/10.24158/rep.2021.6.1>
- Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества. М., 2004. 188 с.
- Бек У. Что такое глобализация. М., 2001. 304 с.
- Безинский З. Великая шахматная доска (господство Америки и его геостратегические императивы). М., 1998. 112 с.
- Биньковская Л.Н., Мальцев К.Г. Современная культура как культурная политика: М. Хайдеггер о культуре как «феномене современности» // Евразийский юридический журнал. 2021а. № 3 (154). С. 464–470. <https://doi.org/10.46320/2073-4506-2021-3-154-464-470>
- Биньковская Л.Н., Мальцев К.Г. Странная «смерть университета»: опыт философской интерпретации // Общество: философия, история, культура. 2021б. № 4 (84). С. 21–26. <https://doi.org/10.24158/fik.2021.4.2>
- Бэкон Ф. Избранные философские произведения. М., 1946. 241 с.
- Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии: в 4 т. М., 2016. Т. 4. 542 с.
- Гринфельд Л. Национализм. Пять путей к современности. М., 2012. 528 с.
- Иглтон Т. Медленная смерть университета // Совет ректоров. 2015. № 4. С. 19–26.
- Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. М., 2011а. 360 с.
- Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М., 2011б. 240 с.
- Коллини С. Зачем нужны университеты? М., 2016. 264 с.
- Латур Б. Наука в действии: следуя за учеными и инженерами внутри общества. СПб., 2013. 414 с.
- Латур Б. Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии. СПб., 2006. 240 с.
- Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.; СПб., 1998. 160 с.
- Ломако Л.Л., Мальцев К.Г. «Культурные особенности»: политизация, деполитизация и глобальный порядок // Евразийский юридический журнал. 2021. № 3 (154). С. 485–490. <https://doi.org/10.46320/2073-4506-2021-3-154-485-490>
- Мальцев К.Г., Мальцева А.В. «Человеческий капитал» как концепт биополитики: опыт философского истолкования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2020. Т. 10, № 5. С. 242–252.
- Мальцев К.Г., Мальцева А.В., Ломако Л.Л. Глобализация и вестернизация: горизонты «отождествления» и «различения» // Социально-политические науки. 2020. Т. 10, № 5. С. 106–114. <https://doi.org/10.33693/2223-0092-2020-10-5-106-114>
- Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки. М., 2014. 182 с.
- Ньюмен Дж. Г. Идея университета. Минск, 2006. 208 с.
- Ридингс Б. Университет в руинах. М., 2010. 299 с.
- Салми Д. Создание университетов мирового класса. М., 2009. 134 с.
- Хайдеггер М. Размышления II–VI (Черные тетради 1931–1938). М., 2016. 584 с.
- Хайдеггер М. Размышления VII–XI (Черные тетради 1938–1939). М., 2018. 528 с.
- Хайдеггер М. Размышления XII–XV (Черные тетради 1939–1941). М., 2020. 344 с.
- Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецких университетов. М., 2018. 207 с.
- Шмитт К. Духовно-историческое состояние современного парламентаризма // Понятие политического. СПб., 2016а. С. 93–170.
- Шмитт К. Политическая теология // Понятие политического. СПб., 2016б. С. 5–59.
- Maltsev K., Binkovskaya L., Maltseva A. «Liberal Education» in the Globalizing Modernity in the Perspective of Sustainable Development: the Experience of Philosophical Interpretation // SHS Web of Conferences. 2021а. Vol. 128. P. 05004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112805004>
- Maltsev K., Binkovskaya L., Maltseva A. Representing «University Education» in the Horizon of the Concept of Sustainable Development and Security Discourse // E3S Web of Conferences. 2021б. Vol. 295. P. 05003. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505003>

References:

- Agamben, Dzh. (2018) *Tsarstvo i slava. K teologicheskoi genealogii ekonomiki i upravleniya* [Kingdom and Glory. Towards a Theological Genealogy of Economics and Governance]. Moscow ; Saint-Petersburg. 552 p. (in Russian).
- Alaverdyan, A. L., Binkovskaya, L. N. & Maltsev, K. G. (2021) «Cultural Nation» and «University of Culture»: Experience in Interpreting the Ontological and Political Basis of Unity. *Society: Politics, Economics, Law*. (6 (95)), 13–25. Available from: doi:10.24158/pep.2021.6.1 (in Russian).
- Bauman, Z. (2004) *Globalizatsiya. Posledstviya dlya cheloveka i obshchestva*. [Globalization. Consequences for Man and Society]. Moscow. 188 p. (in Russian).
- Bek, U. (2001) *Chto takoe globalizatsiya* [What is Globalization]. Moscow. 304 p. (in Russian).
- Bekon, F. (1946) *Izbrannye filosofskie proizvedeniya* [Selected Philosophical Works]. Moscow. 241 p. (in Russian).
- Binkovskaya, L. N. & Maltsev K. G. (2021) Modern Culture as a Cultural Policy: M. Heidegger about Culture as a «Phenomenon of Modernity». *Evrasiiskii yuridicheskii zhurnal*. (3 (154)), 464–470. Available from: doi:10.46320/2073-4506-2021-3-154-464-470 (in Russian).
- Binkovskaya, L. N. & Maltsev, K. G. (2021) The Strange «Death of the University»: Experience in Philosophical Interpretation. *Society: Philosophy, History, Culture*. (4 (84)), 21–26. Available from: doi:10.24158/fik.2021.4.2 (in Russian).
- Bzhezinskii, Z. (1998) *Velikaya shakhmatnaya doska (gospodstvo Ameriki i ego geostrategicheskie imperativy)*. [The Great Chessboard (American Domination and its Geostrategic Imperatives)]. Moscow. 112 p. (in Russian).
- Grinfel'd, L. (2012) *Natsionalizm. Pyat' putei k sovremennosti* [Nationalism. Five Paths to Modernity]. Moscow. 528 p. (in Russian).
- Iglton, T. (2015) *Medlennaya smert' universiteta* [The Slow Death of the University]. *Sovet rektorov*. (4), 19–26 (in Russian).
- Khaidegger, M. (2016) *Razmyshleniya II–VI (Chernye tetradi 1931–1938)* [Reflections II–VI (Black Notebooks 1931–1938)]. Moscow. 584 p. (in Russian).
- Khaidegger, M. (2016) *Razmyshleniya VII–XI (Chernye tetradi 1938–1939)* [Reflections VII–XI (Black Notebooks 1938–1939)]. Moscow. 528 p. (in Russian).
- Khaidegger, M. (2020) *Razmyshleniya XII–XV (Chernye tetradi 1939–1941)* [Reflections XII–XV (Black Notebooks 1939–1941)]. Moscow. 344 p. (in Russian).
- Klark, B. R. (2011) *Sistema vysshego obrazovaniya: akademicheskaya organizatsiya v kross-natsional'noi perspektive* [The System of Higher Education: an Academic Organization in a Cross-National Perspective]. Moscow. 360 p. (in Russian).
- Klark, B. R. (2011) *Sozdanie predprinimatel'skikh universitetov: organizatsionnye napravleniya transformatsii* [Creation of Entrepreneurial Universities: Organizational Directions of Transformation]. Moscow. 240 p. (in Russian).
- Kollini, S. (2016) *Zachem nuzhny universitety?* [Why are Universities Needed?] Moscow. 264 p. (in Russian).
- Latur, B. (2006) *Novogo vremeni ne bylo. Esse po simmetrichnoi antropologii* [There was no New Time. An Essay on Symmetric Anthropology]. Saint-Petersburg. 240 p. (in Russian).
- Latur, B. (2013) *Nauka v deistvii: sleduya za uchenymi i inzhenerami vnutri obshchestva* [Science in Action: Following Scientists and Engineers Inside Society]. Saint-Petersburg. 414 p. (in Russian).
- Liotar, Zh.-F. (1998) *Sostoyanie postmoderna* [The State of Postmodernity]. Moscow ; Saint-Petersburg. 160 p. (in Russian).
- Lomako, L. L. & Maltsev K. G. (2021) «Cultural Particularities»: Politicization, Depoliticization and the Global Order. *Evrasiiskii yuridicheskii zhurnal*. (3 (154)), 485–490. Available from: doi:10.46320/2073-4506-2021-3-154-485-490 (in Russian).
- Maltsev, K. G. & Maltseva, A. V. (2020) «Human Capital» as a Concept of Biopolitics: an Experience of Philosophical Interpretation. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment*. 10 (5), 242–252 (in Russian).
- Maltsev, K. G., Maltseva, A. V. & Lomako, L. L. (2020) Globalization and Westernization: Horizons of «Identification» and «Discrimination». *Sotsial'no-politicheskie nauki*. 10 (5), 106–114. Available from: doi:10.33693/2223-0092-2020-10-5-106-114 (in Russian).
- Maltsev, K., Binkovskaya, L. & Maltseva, A. (2021) «Liberal Education» in the Globalizing Modernity in the Perspective of Sustainable Development: the Experience of Philosophical Interpretation // SHS Web of Conferences. 128, 05004. Available from: doi:10.1051/shsconf/202112805004.
- Maltsev, K., Binkovskaya, L. & Maltseva, A. (2021) Representing «University Education» in the Horizon of the Concept of Sustainable Development and Security Discourse. *E3S Web of Conferences*. 295, 05003. Available from: doi:10.1051/e3sconf/202129505003.
- Nussbaum, M. (2014) *Ne radi pribyli: zachem demokratii nuzhny gumanitarnye nauki* [Not for Profit: Why Democracy Needs Humanities]. Moscow. 182 p. (in Russian).
- N'yumen, Dzh. G. (2006) *Ideya universiteta* [The Idea of the University]. Minsk. 208 p. (in Russian).
- Ridings, B. (2010) *Universitet v ruinakakh* [University in Ruins]. Moscow. 299 p. (in Russian).
- Salmi, D. (2009) *Sozdanie universitetov mirovogo klassa* [Creation of World-Class Universities]. Moscow. 134 p. (in Russian).
- Schmitt, K. (2016) *Politicheskaya teologiya* [Political Theology]. In: *Ponyatie politicheskogo*. Saint-Petersburg, pp. 5–59 (in Russian).
- Shleiermakher, F. (2018) *Nechayannye mysli o dukhe nemetskiikh universitetov* [Unintentional Thoughts about the Spirit of German Universities]. Moscow. 207 p. (in Russian).
- Shmitt, K. (2016) *Dukhovno-istoricheskoe sostoyanie sovremennogo parlamentarizma* [The Spiritual and Historical State of Modern Parliamentarism]. In: *Ponyatie politicheskogo*. Saint-Petersburg, pp. 93–170 (in Russian).
- Veber, M. (2016) *Khozyaistvo i obshchestvo: ocherki ponimayushchei sotsiologii* [Economy and Society: Essays of Understanding Sociology]. Vol. 4. Moscow. 542 p. (in Russian).

Информация об авторах

Л.Н. Биньковская – старший преподаватель кафедры дизайна архитектурной среды Белгородского государственного технологического университета имени В.Г. Шухова, Белгород, Россия.

https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=1104299.

К.Г. Мальцев – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и методологии науки Белгородского государственного технологического университета имени В.Г. Шухова, Белгород, Россия.

https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=913126.

Information about the authors

L.N. Binkovskaya – Senior Lecturer, Department of Architectural Environment Design, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Belgorod, Russia.

https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=1104299.

K.G. Maltsev – D.Phil., Professor, Professor at the Theory and Methodology of Science Department, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Belgorod, Russia.

https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=913126.