



Куприянов Виктор Александрович

Аспирант Института философии Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: nonignarus-artis@mail.ru

## УНИВЕРСИТЕТ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ НАУКИ: К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУКИ\*

*В статье в общефилософском контексте рассматривается проблематика оценки эффективности университета. Указывается, что возникновение дискурса эффективности науки и университета связано с изменением роли знания и понимания его сути: в современных дискуссиях об эффективности образования и науки знание понимается как товар, а деятельность университетского преподавателя трактуется как оказание услуг и направлена лишь на формирование ряда конкретных профессиональных компетенций. Это приводит к полной коммерциализации образования и науки и к потере университетом статуса центра формирования человека как свободного этического субъекта и как гражданина государства. Сегодня университет более не является местом образования граждан нации и местом образования в смысле немецкого Bildung. Модель духовного единства в процессе познания истины сменяется в современном университете абстрактными договорными отношениями, выраженными в денежном эквиваленте. Именно этим обусловлена потеря гуманитарными науками и философией их ключевой роли в университетском образовании. Однако эта перемена в понимании сущности науки и университета связана в свою очередь с общим кризисом идеалистического философского проекта эпохи модерна: сегодня можно наблюдать общее недоверие к программам легитимации науки, государства и человека в немецком классическом идеализме, который служил опорой для классического гумбольдтовского университета. Возможным выходом из сложившейся ситуации является выработка новых форм институализации науки как знания ради знания, которая должна учитывать, что сегодня общество склонно интерпретировать ценность университета через понятие эффективности. Задача университетской общественности может состоять в том, чтобы определить понятие эффективности науки в смысле поиска истины ради нее самой. Говоря другими словами, необходимо выстроить с государством такие отношения, при которых будет главенствовать понимание того, что эффективный университет — это университет, который существует только ради науки как таковой. Этот подход хотя и не вернет науке (и в особенности гуманитарным наукам и философии) роль интеллектуального центра государства, но однозначно обеспечит такие возможности бытия науки, которые соответствуют ее сущности и будут способствовать ее дальнейшему развитию.*

*Ключевые слова: немецкий идеализм, общество потребления, Bildung, национальное государство, гуманитарные науки.*

\* Статья написана при финансовой поддержке РФНФ, проект № 15-03-00572.

*Kupriyanov Victor*

PhD student at the Institute of Philosophy of Saint Petersburg State University.  
E-mail: nonignarus-artis@mail.ru

## THE UNIVERSITY AND THE EFFECTIVENESS OF SCIENCE: TO THE QUESTION ABOUT THE ESSENCE OF ASSESSMENT THE EFFECTIVENESS OF SCIENCE

*The article deals with the problem of the evaluation of the effectiveness of University in general philosophical sense. It is pointed out that the emergence of the discourse of the effectiveness of University is connected with the changing in the understanding of essence of University: in contemporary discussions about the effectiveness of education and science knowledge is considered as a commodity, and the activity of a university teacher is interpreted as an offering services only directed to the forming of a number of definite professional competences. That leads to the total commercialisation of science and education and to the fact that University has lost its social position of the centre forming human being as a free ethical subject and a civilian. Nowadays University is not the place where the civilians of the nation are formed and the place of education in the sense of German Bildung. The pattern of non-personal privity of contract expressed in the money equivalent has replaced the model of spiritual unity in the process of cognizing the truth. It is that which has conditioned that the Humanities and philosophy have lost their key status in university education. However, this change in the understanding of the essence of science and university is linked with the general crisis of idealistic philosophical project of the modern era: today one can observe total distrust to the programs of legitimation of science, state and human being developed by classical German idealism, which served as a basis for classical Humboldtian model of University. The finding of the new forms of institutionalisation of science as a knowledge for the sake of knowledge could be the possible solution to the problem. It must also take into account that today society is disposed to consider the value of University in terms of effectiveness. The purpose of the university community might be to define the concept of the effectiveness of science in terms of knowledge for the sake of knowledge. That means that it is necessary to build up such relationship with the state, which will imply the understanding that effective university is the university only existing for the sake of science. Although that approach will not restore the status of science as an intellectual centre of the state (it especially concerns the Humanities and philosophy), it will definitely secure such resources of the existence of science which will favour its further development.*

Key words: *German idealism, consumer society, Bildung, national state, the Humanities.*

Сегодня можно констатировать, что к началу XXI в. наука и образование, а также Университет как ключевой институт интеллектуальной жизни общества, претерпевает фундаментальные изменения, связанные с переосмыслением Знания. Одним из наиболее ярких проявлений нового формата социального бытия Знания (в университете и научном институте) является возникновение описания университета и академии в терминах эффективности, что предполагает изменение в понимании их *ценности*. Эта ситуация ставит перед философами важнейшую

задачу проблематизации и аналитики базовых установок этого нового понимания науки и образования — понимания, неразрывно связанного теперь с дискурсом эффективности и совершенства. Важно понимать, что ответ на вызов, брошенный научному сообществу, начинается с четкого осознания самой сути происходящего. Задача этой статьи как раз и состоит в том, чтобы, прежде всего, зафиксировать суть и последствия нового подхода в сфере отношений общества (государства) и науки, а также наметить возможности для формирования *modus vivendi* ученого в условиях принципиально новой ситуации бытия науки.

### *1. Смысл дискурса эффективности науки и образования и причины его возникновения*

За последние десятилетия университеты и научные институты все чаще сталкиваются с проблемой оценки эффективности их работы. Можно отметить, что в настоящее время все чаще правительства государств и независимые рейтинговые агентства готовят разного рода рейтинги и отчеты об эффективности ВУЗов и научных институтов. Такого рода аналитические материалы, с одной стороны, часто служат основанием для государственной политики в области образования и науки, а также принципом финансирования научных исследований и оплаты труда преподавателей университетов и научных сотрудников институтов, а с другой стороны, они ориентированы на потенциальных студентов (для облегчения выбора ВУЗа и даже выбора будущей профессии) и работодателей, заинтересованных в профессиональной подготовке своих сотрудников.<sup>1</sup> Наиболее очевидную причину появления такого рода подхода к науке чаще всего находят в особенностях развития самой науки в XX в. Как справедливо пишет Ю. В. Грановский, объясняя причины появления проблематики науковедения в работах В. В. Налимова: «В стране возрос интерес к общим проблемам управления наукой. К середине 1960-х годов “тормозящее поле” для кибернетических исследований заметно ослабло. Стали привлекать внимание сложные объекты, при изучении которых кибернетические представления могли бы оказаться полезными. Один из таких объектов — наука, где требовалось оптимальное управление при недостаточном знании механизма ее функционирования. Такой же интерес к проблемам управления наукой наблюдался в то время и в передовых западных странах. Он был

1 См. комплекс отчетности об эффективности ВУЗов РФ на портале Информационно-вычислительного центра Минобрнауки РФ: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/> — данные, достаточно хорошо известные российской публике по мониторингу эффективности ВУЗов, проводимому в 2013 и 2014 гг. Среди популярных рейтингов ВУЗов мира можно отметить знакомые всем системы Times Higher Education и Quacquarelli Symonds. Эти два наиболее авторитетных рейтинга ориентированы скорее на потенциального студента и составляются частными компаниями. Однако не только в России, но и в других странах государства все чаще прибегают к специальным процедурам оценки эффективности науки и университетов — чаще всего в целях распределения финансирования. Так, широко известна британская система *Research Excellence Framework* (см. сайт: <http://www.ref.ac.uk/>), в соответствии с которой университеты Великобритании оценивались в 2014 г. Так или иначе, почти все страны Запада сегодня применяют аналогичные методики оценки эффективности (см.: [13]).

вызван исключительной ролью науки в революционных изменениях техники, совершенствовании производства и т. д. В 1940-х гг. начался быстрый рост числа научных учреждений, научных работников, расходов на науку. Она превратилась в массовую профессию. Появились государственные органы управления наукой, возникла потребность в разработке обоснованных рекомендаций по проведению научной политики» [5]. Иначе говоря, превращение науки в *массовое занятие*, ее широкое распространение почти во все сферы жизнедеятельности, а также институциональное закрепление механизмов государственного управления наукой, при которых в большинстве стран мира ученые стали получать большую часть финансирования из государственных источников, и обусловили возникновение методик оценивания эффективности и их широкое применение правительствами стран (что составляет суть современной научной политики государств).

Не подвергая в целом сомнению это объяснение, стоит отметить, что оно затрагивает лишь часть проблемы. Государственное управление наукой, как и вся сфера отношений государства и науки, имеет в Европе длительную историю. Например, в Германии университеты и академии с самого их возникновения имели самую тесную связь с государственной властью, более того, так или иначе именно инициативы «сверху» давали жизнь и содержательно наполняли работу немецких университетов в течение их длительной истории.

Действительно, настолько массовой наука ранее не была, однако вопрос далеко не в количестве ученых и университетов. Суть происходящего заключается в том, что Университет и государство поменяли формат отношений. Причем это не сводится только лишь к проблеме академической свободы (как полагает современная либертарианская политология США) или к банальной проблеме пользы науки для общества. Именно фундаментальные изменения в том, как государство и в целом общество понимают суть науки и ее место в мире, вызвали те изменения, которые привели к возникновению дискурса эффективности науки и научных организаций. Очевидно, что таковое переосмысление связано как с принципиально новым статусом знания как квинтэссенции науки, так и с новым характером социальных связей при капитализме.

Это отношение к знанию и понимание его роли в мире достаточно точно описано в работе, ставшей уже классикой в этой области — «Состоянии постмодерна» Ж.-Ф. Лиотара. «Старый принцип, по которому получение знания неотделимо от формирования (Bildung) разума и даже от самой личности, устаревает и будет выходить из употребления. Такое отношение поставщиков и пользователей знания к самому знанию стремится и будет стремиться перенять форму отношения, которое производители и потребители товаров имеют с этими последними, т. е. стоимостную форму (*fornie valeur*). Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте, и в обоих этих случаях, чтобы быть обменным» [7. С. 18]. Знание, таким образом, превращается в товар, а организации, которые отвечают за институционализацию науки как основного топоса знания, превращаются в коммерческие предприятия, отвечающие за поставку нужного товара для потребителей. Процесс университетского преподавания в свою очередь

оказывается не более чем передачей информации, или чаще просто обучением набору определенных навыков для практической работы. На это указывает то, как сегодня выстраивается образование во многих отечественных университетах: весь образовательный процесс сводится к определенному курсу или программе с четко заданным итогом в виде практических навыков (компетенций), которыми должен овладеть студент. В этой ситуации больше ничего не имеет значения: ни факультет, ни кафедра, ни университет как *научное сообщество*. Логика потребительства пронизывает современное образование и науку.

Именно такое положение дел приводит к тому, что можно назвать *дискурсом эффективности*. Ведь если речь идет о производстве конкретного товара, то почему бы ни ввести некие критерии для определения качества продукта по отношению к потраченным на его производство средствам? Но важно понимать, что эффективность всегда остается, по сути, *пустым понятием*. Ведь как таковое оно не имеет никакой референции, поскольку для того, чтобы определять эффективность чего-то, мы вынуждены вводить те или иные критерии, которые будут для нас наполнять наше представление об эффективности конкретным содержанием. Таким образом, можно говорить об эффективности чего угодно: от университета до автомастерской. Понятие эффективности будет иметь лишь общий смысл положительной оценки. Как весьма убедительно пишет Б. Ридингс,<sup>2</sup> «повсеместная применимость данного понятия напрямую связана с его пустотой» [9. С. 42].

Анализ существующих сегодня рейтингов эффективности и систем оценивания качества научных институтов и университетов показывает, что сущность понятия эффективности определяется в данном случае через соотношение качества продукта и ресурсной базы производства. Именно поэтому в различных системах оценки эффективности университетов (например, в российской) расчет эффективности строится на отношениях анализируемого показателя к какому-то другому более общему значению (например, количество публикаций в базе данных WoS к общему числу штатных сотрудников). Таким образом, устанавливается эквивалентность между денежной суммой и «научным трудом», и производится количественное измерение преобразования денежной суммы, затраченной на финансирование науки, в определенный «научный продукт». Оказывается, что наука и преподавание заменяемы деньгами. При этом в качестве научного продукта в зависимости от предпочтений администратора может быть определено что угодно — от абстрактного количества публикаций и импакт-фактора<sup>3</sup> до таких понятий, как оригинальность и новизна исследования,<sup>4</sup> поэтому определение критериев эффективности напрямую зависит от того, кто непосредственно занят оценкой качества науки — очевидно, что бюрократ-администратор и ученый будут иметь совершенно разные мнения о том, что эффективно, а что нет.

2 В книге «Университет в руинах» Б. Ридингс достаточно точно характеризует современный университет как Университет Совершенства. Понятие совершенства если и не тождественно понятию эффективности, то однозначно его предполагает. Это лишь элемент логики потребительства, господствующей, по мнению Ридингса, в Университете Совершенства.

3 См. систему оценки эффективности ВУЗов в РФ.

4 См. систему оценки эффективности в Великобритании и других странах ЕС.

Кроме того, весь драматизм ситуации состоит не столько в том, кто оценивает эффективность, сколько в том, что об эффективности университетов и академий наук постоянно говорят как о *сути образования и науки*. Ученый и администратор могут по-разному видеть критерии и методы оценки эффективности, но очевидно, что сегодня, определяя университетское преподавание через понятие эффективности, они говорят на *одном языке*. Как уже было отмечено, причина происходящего — в *логике потребительства*, пронизывающей современные социальные отношения, и принуждающей нас понимать знание как *разновидность товара*, когда его можно оценивать по принципу соотношения цена/качество и выражать это в определенных числовых показателях. Это однозначно идет дальше примитивного утилитаризма в отношении к науке. И, как следствие, сегодня можно говорить, что в таких условиях разница между университетом и транснациональной компанией практически стирается. Как справедливо пишет Билл Ридингс, «современный Университет Совершенства нужно понимать как бюрократическую систему, внутренняя регуляция которой является целиком ее собственным делом и никак не связана с более широкими идеологическими императивами» [9. С. 70].

Парадокс в том, что в современном университете знание непременно подлежит оценке, не имея при этом никакой ценности.

## II. Университет и государство: роль гуманитарных наук

Отношение государства и университета в условиях общества потребления идентично отношению государства и граждан, и отношению граждан между собой, когда они находится вне сферы государства. Эти отношения предполагают, что государство и вообще люди между собой взаимодействуют по принципу оказания услуг: государство обслуживает граждан, а граждане — друг друга. Таким образом, если речь идет о государственном образовании, то непременно речь заходит об оказании услуг гражданам за счет казны.<sup>5</sup> Так понимается задача университета и школы и их отношения с государством и обществом.

Как известно, изменение статуса знания Ж.-Ф. Лиотар рассматривает в контексте общего недоверия к метанарративам. Это в свою очередь приводит к кризису спекулятивной философии и зависящих от нее институтов — прежде всего, университета. Однако важно понимать, что университет модерна<sup>6</sup> — это орган государства. Недоверие к «большому нарративу» ведет к пониманию того, что государство не есть манифестация идеи и материальное воплощение духа народа; это дает почву для возрождения либерального предоставления о «государственном минимализме», и приводит к сугубо индивидуалистической трактовке

<sup>5</sup> При этом даже если школа и университет негосударственные, учитель (профессор) все равно вынужден заниматься «оказанием услуг», с тем лишь отличием, что бюджет в данном случае не государственный, а частный.

<sup>6</sup> Здесь и далее под «университетом модерна», а также под «классическим университетом» мы будем понимать прусский университет XIX в., так называемый Гумбольдтовский университет.

прав людей и их социального поведения в противовес принципу национальности как основе государства и социума. Необходимым следствием «отмирания» представления о государстве как воплощенном духе народа — материализованной идее — является потеря университетом статуса духовного центра общества (а скорее, нации) и изменение роли и положения в университете гуманитарных наук. Современный эффективный университет — это университет, в котором и институционально, и в плане понимания научности *доминирует естествознание*, которое, однако, не создает универсального нарратива культуры. Таким образом, отношения государства и университета — это те отношения, которые не могут быть выстроены по принципу отношения церкви и монастыря (как предлагал Фихте), а выстраиваются по принципу купли-продажи для удовлетворения потребностей индивидов.

Распад идеалистической концепции человека, знания и культуры обусловил трансформацию государств и университетов в коммерческие предприятия, — это отражает бесплодие современной философской культуры относительно ее фундаментальной функции давать картину мира.

Классический университет — образцом которого можно считать гумбольдтовский университет, т. е. университет Пруссии XIX в. — был основан на понятиях «культура» и «нация». Ценности науки (истина) и этики (нравственно доброе) понимались в данном случае через связку «национальная культура». Важно еще раз подчеркнуть, что это был университет *национального* государства, выполнявший для последнего идеологическую функцию.

Служение истине и формирование человека выступали для университета модерна в качестве единой задачи. Так, размышляя об университете, В. Гумбольдт писал: «<...> во главе угла всегда остается наука <...> научные заведения могут достигнуть своей цели только в том случае, если каждое из них будет по возможности соответствовать чистой идее науки» [6]. Однако «Понятие о высших научных заведениях как о вершине, на которой сходится все, что делается непосредственно для моральной культуры нации, основано на их назначении. Назначение это — занятие наукой в самом глубоком и широком смысле этого слова и разработка учебного материала, не специально подобранного, но по самой своей природе пригодного для духовного и нравственного образования» [6]. Поэтому, с точки зрения Гумбольдта, высшее научное учреждение (университет) предполагает двоякую задачу совмещения объективной науки и субъективного образования. Именно предпосылка, что научное образование в университете есть одновременно образование личности, лежит в основе принципа единства исследования и преподавания — так называемого исследовательского университета. Ведь духовная деятельность человека предполагает взаимодействие, «не только с тем, чтобы один дополнял то, чего не хватает другому, но и с тем, чтобы успешная деятельность одного вдохновляла других, и чтобы всем стала видна та всеобщая изначальная сила, которая в отдельных личностях проявляется лишь изредка или светит отраженным светом» [6]. Учитель и ученик нуждаются друг в друге как две части неразрывного целого. Потому идея университета необходимо основывается на том, что университет представляет собой духовное единство людей — единство

в свободе. Задача же ученика в данном случае — стать в ходе такого свободного общения самостоятельным, т. е. *автономным субъектом*. Свободное взаимодействие учителя и ученика видится, таким образом, как их духовное единение с целью достижения автономии. В этом исток того, что понимается под немецким словом *Bildung* — моральный рост к автономии в ходе научного воспитания. Наука в данном случае становится *способом жизни*, а не просто теоретической головоломкой или служанкой экономических потребностей. Сутью образования является самостоятельный рост субъекта в ходе познания себя в науке и через науку. Как определяет *Bildung* Большой энциклопедический словарь Брокгауза: «Фундаментальное понятие в педагогике со времен Песталоцци, *Bildung* означает формирование души культурной средой. *Bildung* подразумевает: а) индивидуальность, которая, начав движение из уникального отправного пункта, должна развиваться в совершенную, проникнутую ценностями личность; б) определенную универсальность, т. е. богатство ума и личности, которое достигается через сочувственное понимание объективных культурных ценностей; в) цельность, т. е. внутреннюю гармонию и твердость характера» [10. С. 109]. В этом определении сочетаются признаки того, что Гумбольдт имел в виду под «объективной наукой» и «субъективным образованием», в соединении которых, как уже было отмечено, он видел цель и смысл университета. «Понятие *Bildung* отражает религиозные и неогуманистические концепции “внутреннего роста” и самовоспитания (и вытекает из них). Отправная точка здесь — человек с его неповторимостью. В ходе обучения “переживаются” “объективные культурные ценности”» [10. С. 109]. Говоря о культуре и «культурных ценностях», речь в данном случае идет не о «культуре способностей» (*cultura animi*), а об общем «фонде» достижений человечества, т. е. приписывается коннотация, близкая к французскому понятию *civilisation*. При этом, если за *civilisation* дальнейшая немецкая интеллектуальная традиция закрепляла смысл «внешних» достижений человечества — в технике и социальной сфере (экономика), в манерах общения — то понятие культура наполнялось преимущественно «духовным содержанием». Таким образом, в понимании немецких философов XIX — начала XX вв. культура относилась к цивилизации как внутреннее к внешнему, т. е. за понятием культура закреплялось не просто освоение и развитие аналитических способностей или получение профессиональных компетенций, а достижение определенного этоса или, проще говоря, мировоззрения, содержание которого трактовалось сугубо в идеалистическом смысле. Так, теолог Райнгольд Зееберг понимал под *Weltanschauung*, прежде всего, полное и целостное понимание реальности, и более того, по его мнению, «*Weltanschauung* — это духовное право человека на гражданство в мире духа и, следовательно, оправдание его власти над чувственным миром. Оно позволяет человеку даже в отсутствие подобных специальных знаний понимать смысл и ценность некоторых областей человеческих устремлений. Оно, и только оно, делает человека человеком в подлинном смысле слова, ибо служит доказательством его духовности и его богоподобия» [10. С. 131]. Именно так понимаемая *Weltanschauung* являлась целью *Bildung*. «Общая сущность человеческого образования, — пишет Х.-Г. Гадамер, — состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом» [2. С. 54].



Образование предполагает становление собой, возведение себя ко всеобщему без потери собственной индивидуальности. Это не развитие заложенных природой навыков, а внутренний рост к духовной всеобщности. Образование предполагает выход за пределы себя и обнаружение (узнавание) себя самого в ином через самоотчуждение — в этом смысл гегелевской идеи образования. По мнению Гегеля, образование необходимо как теоретическое, так и практическое; однако теоретическое образование играет в этом решающую роль: оно обеспечивает достижение свободы, когда вещи воспринимаются без примеси своекорыстного интереса. Особую роль для теоретического образования играет изучение мира (и языков) древних, поскольку он «одновременно содержит все исходные моменты и нити возвращения нас к самим себе, но в виде всеобщей сущности духа» [4. С. 406]. Очевидно, что культура будет трактоваться в данном случае уже как совокупность духовного наследия человечества, посредством приобщения к которому в ходе образования возможно достижение личностью духовности (способность судить свободно, т. е. без корыстного интереса, что означает автономию личности).<sup>7</sup>

Отсюда понятно, что сама наука будет трактоваться в условиях такого университета способом, который существенно отличается от понимания научности в «эффективном университете». К примеру, В. Виндельбанд прямо писал, что слово «философия» во времена Платона «означало именно то, что мы теперь обозначаем словом “наука” и что, к счастью, охватывает значительно больше, чем английское и французское слово “science” <...> “Любознательность” освобожденного от жизненной нужды культурного духа, который в благородном покое начинает исследовать, чтобы приобретать знание ради самого знания, без всякой практической цели, без всякой связи с религиозным утешением или нравственным возвышением, и наслаждается этим знанием, как абсолютной, от всего прочего независимой ценностью, — эту чистую жажду знания впервые обнаружили греки, и тем самым они стали творцами науки» [1. С. 29–30]. Это знание ради знания имело, безусловное, также и значение определенного этоса и выступало в виде своего рода добродетели. Таким образом, цель классического университета предполагала «культурное совершенствование личности», приобщение ее посредством сложной цепочки практик к известного рода этическому идеалу, связанному с понятиями культура и *Weltanschauung*, «душой» которых было понятие свободы как автономии разума. Возможно, Р. Гайм наиболее точно охарактеризовал понимание этого идеала Гумбольдтом: «Его индивидуальный идеал образования носил характер гуманистический. Всесторонне и гармонически развиваться в смысле более высокой человечности» [3. С. 228–229]. В сходном смысле, как известно, высказывался и Гердер.

Именно такое понимание смысла образования определило главенствующую роль, которую в университете модерна играли гуманитарные науки и философия как фундамент знания как такового и как наука наук: мы уже видели, какое значение изучению мира древности придавал Гегель, и насколько для Виндельбанда

<sup>7</sup> Именно поэтому в словаре Брокгауза в статье об образовании речь идет о приобщении к культурным ценностям.

понятие науки сливалось со словом «философия» в его аристотелевском понимании. В ходе разработки проекта нового Берлинского университета в комиссию Гумбольдта не входил ни один представитель естествознания, а институционально естествознание вплоть до начала XX в. оставалось в рамках философского факультета. Все науки, связанные с подготовкой инженеров, полностью выносились за пределы университета, образуя специальные учебные заведения, имевшие в рамках прусского государства более низкий статус. Как пишет Р. Гайм, В. Гумбольдт «уразумел, какая опасность угрожает духу чистой научности при преобладании естественных наук, предвидел, что высокомерие опытного знания поведет к пренебрежению теми жизненными и научными мотивами, которые, как и конечные и глубочайшие, обуславливают также успех истинного познания природы. <...> научный комитет, учрежденный им в департаменте народного просвещения, должен был иметь своими действительными членами исключительно таких людей, которые посвятили себя философским, математическим, филологическим и историческим занятиям, <...> по мнению Гумбольдта, наука, как таковая, совершенно замыкается этим кругом наук, и лишь одни эти науки обладают формой, “при посредстве которой лишь все отдельные знания только и возвышаются на степень науки и без которой никакая ученость, обращенная на отдельный предмет, не может превратиться в истинно интеллектуальное образование и стать плодотворной для ума”» [3. С. 229]. Очевидно, что смыслом и целью этих наук было приобщение к «культурным ценностям» и формирование таким образом «человечности» как права на гражданство в «духовном мире». И именно так понятая наука и была центром классического университета, поэтому университет такого типа можно назвать не только гуманистическим, но и гуманитарным: образование центрировалось идеалистической философией и классической филологией.

Гумбольдт, однако, по вопросу отношений государства и университета стоял скорее на либеральных позициях, призывая государство к скромности в сфере вмешательства в жизнь такого рода духовного единства (университета). Государство, по его мнению, должно следить за уровнем науки, но оно не может его обеспечить, поскольку в последнем случае, очевидно, нарушалось бы одно из ключевых условий исследовательской деятельности — его свобода. При этом, как уже было сказано выше, классический гумбольдтианский университет является государственным учреждением и духовным центром национального государства. Эта напряженность между статусом государственного учреждения и академической свободой как необходимым принципом научного творчества определяла бытие классического университета. Возможно, более определенно эта особенность университета проявляется в образовательной программе И. Г. Фихте, для которого университет является финальным звеном в цепочке системы национального образования.

Элементы этой системы описаны Фихте в «Речах к немецкой нации» и в плане для организации нового университета в Берлине. Учитывая ситуацию создания этих работ — наполеоновские войны и французская оккупация Берлина, — становится понятно, что для Фихте важно, чтобы после школы и университета выходил не просто некий знающий или просто в чем-то осведомленный человек,

а чтобы школа и университет как части единой системы выпускали граждан страны. Так или иначе, эта же идея прослеживается и в подходе Гумбольдта. Однако Фихте высказал требование «национальности» в образовании в более явном виде. В «Речах к немецкой нации» Фихте писал: «Мы намерены посредством нового воспитания образовать немцев к новой общности, которая во всех своих частях будет подвижна и оживлена одним и тем же **единым** настроем» [п. С. 66]; суть задачи состоит в том, чтобы связь индивида и целого определялась не субъективными эмоциями вроде страха за собственное существование, и не принципом себялюбия, а нравственным (духовным) удовлетворением или неудовлетворением состоянием другого, т. е. формированием чувства сопринадлежности между группами людей, чтобы общество представляло собой не механический агрегат индивидов, в единое *целое* — нацию. Установление такой органической связи между индивидами является прерогативой школы и новой системы воспитания в целом.

Фихте указывает, что старая система воспитания представляет перед учеником картины нравственно доброго, прекрасного, истинного, однако она не задействует саму душу ученика, оставляя ему «свободу воли» вести себя впоследствии так, как он считает нужным. В результате ученик почти никогда не руководствуется в своей жизни тем, чему его обучили (в нравственном отношении). Суть же реформы системы воспитания состоит в том, чтобы привить ученику «неотвратимую» любовь к добру самому по себе, чтобы он просто не мог поступить вопреки требованию нравственного закона, т. е. нужно формирование «подлинно свободной воли». Для этого воспитание не должно быть пассивным. Нужно непосредственно воздействовать на волю ученика, приводить ее саму в действие, т. е. ученик должен прийти к истине *самостоятельно*, вывести ее собственными усилиями.

При таком активном воспитании ученик не находится в изоляции от других людей. Важным является то, что ученики пребывают в процессе совместного постижения истины: они имеют общие цели, общие трудности и общие радости; это уничтожает своекорыстие и формирует чувство общности между людьми — способствует возникновению *братства* людей. По мнению Фихте, школа должна быть преддверием к государственной жизни и кузницей нации. Это предполагает, что школа должна быть также всеобщей и равной для всех, т. е. она не должна носить сословный характер, — поэтому третьим принципом этой школы, помимо свободы и братства, будет *равенство*. Таким образом, школа пробуждает творческие силы народа и вводит каждый индивид в жизнь целого — государства.

Помимо школы, университет — ключевое звено в системе национального воспитания. Фихте понимает университет как воспитательное учреждение. Однако очевидно, что поскольку существует университет для науки, то он выполняет и обучающие функции. На самом деле, в фихтевском понятии воспитания присутствует и смысл обучения, поэтому *de facto* в данном случае можно обнаружить единство воспитания и обучения, что составляет саму суть *bildung*. Единство воспитания и обучения отражает напряженность между истиной и национальностью; государственный интерес должен соединиться с поиском истины, — истина и нация неразделимы, ведь в ходе поиска истинного утверждается и национальное (необходимо быть одновременно и гражданином и ученым). Поэтому

университет модерна находится в поле пересечения абсолютного и индивидуального, государства и свободы. По этой причине суть отношений университета и государства состоит в том, что университет (наряду со школой) является интеллектуальным органом национального государства, который отвечает за формирование его граждан, для чего государственная власть дает университету необходимую свободу. Этим объясняется столь характерная для немецких государств университетская система. С одной стороны, университет — это подчиненное министерству просвещения государственное учреждение, ординарные профессора которого, являясь государственными служащими, назначаются вышестоящими чиновниками, и преподавание которых носит характер особого государственного поручения. А с другой стороны, немецкий университет представляет собой свободную ученую корпорацию, обладающую правом самоуправления: выбор деканов и ректора из числа ординарных профессоров. Это понималось как особая привилегия университета — свобода. Эта же свобода полностью соблюдалась и в самом преподавании: нет и речи о контроле со стороны государства (контроль за тем, сколько часов и как профессор читает свой предмет). «При своем вступлении в должность профессор берет на себя намеченное лишь в самых общих чертах обязательство по отношению к преподаванию определенных наук; ему предоставляется право самому определять содержание возложенной на него задачи. Он самостоятельно определяет отдельные лекции, которые он имеет в виду прочесть, и практические упражнения, нужные для этой цели; точно также — число часов, которые он думает посвятить каждому предмету, выбор содержания, которое он предполагает рассмотреть, метод, которому он будет следовать» [8. С. 67].

В этой системе координат нет и не может быть места бюрократической логике учета эффективности. Университет выпускает ученых, т. е. людей, прежде всего имеющих особый этический облик. Речь идет о чем-то более обширном, чем скромное исследование истины в лаборатории, или о профессиональной подготовке. Как справедливо пишет И. Л. Фокин, по мнению И. Г. Фихте «ученый должен понимать условия современной эпохи и подготавливать следующую» [12. С. 90]. Ученые в университете и выпускники университета (также ученые) обучают и воспитывают других людей, и так происходит формирование тела нации. Надо подчеркнуть, что этот университет не ориентирован на обучение набору навыков или на подготовку к исполнению каких-либо производственных функций — даже при том, что в данном случае есть понимание государственной пользы, т. е. пользы, которую имеет университет для государства, — поэтому в данном случае нет того, что можно учитывать количественными методами бюрократии. Смысл университетской деятельности понятен исходя из самого факта существования такого университета, и поэтому университет ценен сам по себе. Так, для него просто не требуются никакие критерии качества. Можно сказать, что университет есть, и если он соответствует принципам *bildung*, то этого достаточно. Можно сказать, что существование университета определяется, исходя из осознания его высшей задачи. Профессор университета не понимается в данном случае как представитель обслуживающего персонала — на него возложена задача формирования граждан страны, что не может трактоваться в рамках логики

потребительства. Хотя при этом преподаватель является государственным служащим, и его деятельность понимается как имеющая общественную пользу — только понимание полезности в данном случае иное.

### III. *Возможности бытия науки в современном университете*

Очевидно, что изменения в понимании роли и сути знания и науки оказали влияние на современный университет. В классическом университете модерна главенствующую роль играли гуманитарные науки, понимаемые в свете идеалистической философии. Так происходило, прежде всего, потому, что университет являлся центром *bildung* и отвечал за формирование нации — это был, как уже было сказано, духовный центр национального государства. Сегодня понятие абсолютного, о возведении к которому писал Гегель, полностью ушло из сферы науки и философии, а концепт нации полностью себя дискредитировал. В результате гуманитарные науки, которые, как мы видели, понимались немецкими профессорами как Наука сама по себе, теряют ведущие позиции в университете. А процесс университетского образования понимается как вариант денежных отношений. Дело не просто в некоем восторжествовавшем утилитарном подходе к знанию — определенное понимание полезности науки и использование государством науки в той или иной форме в своих целях можно обнаружить и ранее. Суть происходящего — в фундаментальном изменении роли и статуса знания: сегодня мы наблюдаем полную утрату как дискурса абсолютного («метанарративов», как сказал бы Лиотар), так и ведущую идею национального государства, согласно которой государство является не просто ночным сторожем и сторонним блюстителем правопорядка, а формирующей силой народа, т. е. формой зрелости и активности нации. Результатом этого является легитимация самого государства и науки (вместе с институтами, которые обеспечивают ее социальное бытие) через идею эффективности и результативности. Можно согласиться с Б. Ридингсом, что «Университет — это *институт в руинах*» [9. С. 266].

Какова задача университетской и вообще научной общественности в ситуации, когда университет практически исчезает? Б. Ридингс отмечает, «эти руины должны быть не предметом романтической ностальгии по утраченной целостности, а местом переоценки того факта, что Университет больше не участвует в непрерывном историческом прогрессе, поступательном раскрытии объединяющей идеи» [9. С. 204]. Это означает, что выход из сложившейся ситуации лежит не в плоскости попыток механически воспроизвести прошлое или в стремлении уйти в эскапизм.

Задача университетских ученых состоит в поиске новых форм институализации «теории» в исконном греческом смысле этого слова, которая бы учитывала и даже включала в себя нарратив эффективности. Кроме того, надо выработать механизм включения понимания науки как бескорыстного служения истине и стремления к знанию ради него самого в дискурс эффективности. Необходимо осознать, что ценность науки в глазах общества теперь задается понятием эффективности и результативности. Но для ученых важно в свою очередь наполнить понятие эффективности своим смыслом. Это, конечно, не решит фундаментальных проблем

современного университета и не вернет гуманитарным наукам и философии статус ведущей силы университета, но это позволит выстроить приемлемые для развития науки отношения между учеными и современным «коммерческим государством».

Важнейшим базисом для формирования новых отношений государства и университета должны стать осознание *самоценности науки*. Государство и общество должно понимать, что содержать науку можно просто ради нее самой — как люди содержат драгоценные украшения, когда оказывается, что невозможно обойтись без ненужных вещей. Государство должно осознать, что существование науки ради науки — это атрибут его богатства и процветания. При этом существование науки ради науки вполне можно совместить с представлением об эффективности университета: просто эффективность надо определить через понятие самоценности знания. Значит, суть этого подхода можно описать как продолжение тысячелетней традиции в новых институциональных условиях. Возможно, что университет и философия навсегда потеряли свою «человекообразующую» роль, однако задача университетской общественности по-прежнему состоит в том, чтобы стремиться к знанию ради него самого.

#### *Литература*

1. Виндельбанд В. Что такое философия (О понятии и истории философии) // Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. М.: Юрист, 1995.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 2008.
3. Гайм Р. Вильгельм фон Гумбольдт: Описание его жизни и характеристика. М.: Едиториал УРСС, 2010.
4. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет. Т. 1. М., 1972.
5. Грановский Ю. В. Можно ли измерять науку? Исследования В. В. Налимова по наукометрии // Науковедение. 2000. № 1. С. 160–183 // <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/BIO/NALIMOV2.HTM> (дата обращения: 29.08.2015).
6. Гумбольдт В., фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (22) / пер. С. Шамхаловой // <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html> (дата обращения: 31.08.2015).
7. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998.
8. Паульсен Ф. Германские университеты. СПб., 1904.
9. Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Изд. дом Гос. Ун-т — Высшая школа экономики, 2010.
10. Рингер Ф. Закат немецких мандаринов: Академическое сообщество в Германии в 1890–1933. М.: Новое литературное обозрение, 2008.
11. Фихте И. Г. Речи к немецкой нации. СПб.: Наука, 2009.
12. Фокин И. Л. Система университетского образования Канта, Фихте и Шеллинга // Вестник РХГА. 2010. Т. 11. Вып. 3.
13. Geuna A., Martin Ben R. University Research Evaluation and Funding: an International Comparison // Minerva. 2003. № 41. P. 277–304.