

# Философия либерального образования: контексты

**В. А. Куренной**

Статья поступила  
в редакцию  
в апреле 2020 г.

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

**Аннотация.** В первой статье, посвященной философии либерального образования (Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2020. № 1), были систематически изложены его основные принципы: 1) образование на протяжении всей жизни; 2) академическая свобода; 3) значение опыта и практики; 4) критическое мышление и гражданские компетенции; 5) развитие компетенций, а не накопление знаний; 6) приоритет общего образования перед специальным; 7) «научиться учиться»; 8) принцип самостоятельного деятельного усилия; 9) политическая нейтральность; 10) интерактивность и сократический диалог. В настоящей статье либеральная модель образования контекстуализирована в двух основных аспектах: историческом и соци-

ально-теоретическом. В рамках исторического аспекта рассматриваются три вопроса: 1) античные истоки либеральной модели образования; 2) немецкая классическая философия университета как непосредственный источник формулировки ее принципов; 3) траектории появления элементов либерального дискурса образования в языке российской образовательной и культурной политики. В рамках социально-теоретического аспекта также рассмотрены три вопроса: 1) социальный контекст появления либеральной модели образования (фаза формирования общества модерна); 2) социальные условия кризиса либеральной модели (стабилизировавшееся индустриальное общество модерна); 3) актуальность либеральной модели в период позднего модерна.

**Ключевые слова:** либеральное образование, свободное образование в Античности, немецкая классическая философия образования, Вильгельм фон Гумбольдт, советский дискурс культурной политики, общество модерна, индустриальное общество, постиндустриальное общество.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2020-2-8-36

## **Античные истоки**

Философия либерального образования имеет длительную историю и конституирует один из существенных элементов европейской культурной идентичности. Она восходит к образовательной и воспитательной модели «пайдеи», сформировавшейся

в Древней Греции<sup>1</sup>. В ограниченной форме позднее она была воссоздана в средневековом университете в качестве образовательной парадигмы «свободных искусств» (*Artes Liberales*). В эпоху Возрождения интерес к «золотому веку» Античности получил новые измерения — в области прежде всего искусства и литературы. Ренессанс не только обозначил антропоцентрический поворот европейской культуры, но также дополнил «свободные искусства» существенной филологической составляющей, включив в эту парадигму знание не просто классической культуры, но и классических языков. Наконец, уже в контексте формирования общества модерна античный образец был заново переосмыслен в неогуманизме рубежа XVIII–XIX вв., одним из главных представителей которого является Вильгельм фон Гумбольдт<sup>2</sup>, и лег в основу собственно либеральной модели образования. Греческая теория и практика свободного образования и воспитания была ориентиром не только для Гумбольдта, но и, позднее, для Джона Генри Ньюмена, осмыслявшего «идею университета» в контексте английской культуры<sup>3</sup>. Отметим только несколько моментов античной модели свободного образования, которые непосредственно перекликаются и могут рассматриваться как прямой источник принципов современного либерального образования.

Свободное образование в античном понимании является не утилитарным и самоценным: оно, как подчеркивает Аристотель, «для себя или для друзей либо ради добродетели», а не в целях использования своих способностей для обслуживания чего-то другого<sup>4</sup>. В социальной структуре греческого полиса такое образование распространялось лишь на праздный класс свободнорожденных. Оно необходимо для участия в политической (полисной) жизни и для проведения досуга, однако «для умения пользоваться досугом в жизни нужно кое-чему научиться, кое в чем воспитаться, и как это воспитание, так и это обу-

---

<sup>1</sup> Исторический анализ модели воспитания древнего грека см. в [Жураковский, 1940; Йегер, 1997; 2001].

<sup>2</sup> Понятие «неогуманизм» начинает использоваться применительно к Гумбольдту в 1870-х годах в работах Фридриха Паульсена [Konrad, 2010. S. 100]. Паульсен характеризует Гумбольдта, который наряду с Гете и Шиллером к концу XIX в. определяется в немецком культурном каноне в качестве центральной фигуры расцвета Веймара и Йены на рубеже XVIII–XIX вв., как «неоэллина» в наибольшей степени [Paulsen, 1921. S. 202]. Наиболее полное изложение идеи гуманизма Гумбольдта см. в [Spranger, 1909].

<sup>3</sup> Ньюмен не только одобрительно цитирует слова Аристотеля о свободном воспитании, но и складывает настоящий панегирик его философии: «Во многих предметах правильное мышление равносильно мышлению по Аристотелю, а все мы — его ученики, вне зависимости от наших желаний или даже того не ведая» [Ньюмен, 2006. С. 104].

<sup>4</sup> Ср. также определение образования у Платона (Laws, I, 643d — 644a).

чение заключают цель в самих себе, тогда как обучение, необходимое для применения в деловой жизни, имеет в виду другие цели»<sup>5</sup>. Идея свободного образования избавляется от момента праздности как необходимого условия лишь в контексте Нового времени, когда возникает представление о том, что счастье возможно только в рамках деятельной жизни, нацеленной на преобразование мира. Однако парадоксальным образом мы остаемся в дискурсивных рамках греческого представления об образовании как праздном занятии, поскольку само слово «школа» происходит от греческого «схолэ» (σχολή), означающего досуг и отдых.

Свободное образование не может быть навязано, оно основано на заинтересованности самого ученика (свобода обучения). Платон уделяет значительное внимание тому, что мы сегодня назвали бы геймификацией образования: «Ни одну науку свободный человек не должен изучать как раб <...> Поэтому не насильственно преподавай детям науки, а посредством игры; тогда ты лучше увидишь, кто к чему склонен»<sup>6</sup>.

Принцип сократического диалога, включенный также в современную либеральную модель образования, был подвергнут рефлексии уже Платоном и выступает у него в виде нормы свободного и не ограниченного внешним образом коммуникативного взаимодействия. В диалоге «Теэтет» Сократ рассуждает о различии между «свободным воспитанием» тех, «что проводят время в философии и ученых беседах», и «рабским воспитанием» тех, «что толкаются в судах и тому подобных местах». У первых «никогда не бывает недостатка в досуге, и своим рассуждениям они предаются в тишине и на свободе», вторым же «всегда недосуг, их подгоняют водяные часы, не позволяя им держать речь о чем либо, их связывает противник и зачитываемый иск, сверх которого ничего нельзя говорить» (Theaet., 172c–173b). Речь идет, таким образом, о различии двух типов речевого взаимодействия: одно направлено на достижение конкретной цели, второе связано со свободным общением, нацеленным на понимание и прояснение в идеальной коммуникативной ситуации: те, кто получил свободное воспитание, «не заботятся о том, долго или коротко придется им рассуждать, лишь бы только дойти до сути». В этой характеристике в базовой форме уже содержится различие двух типов действия, лежащее в основе коммуникативной теории Юргена Хабермаса [Habermas, 1981]: целерационального, стратегического действия — и действия коммуникативного, направленного на достижение взаимопонимания и рациональный консенсус (каковым и заканчиваются

<sup>5</sup> Pol., 1337b 17; 1338a 10–14. Цит. по: [Аристотель, 1984].

<sup>6</sup> Платон, Rep., VII, 536e; цитирую в более удачном переводе Жураковского [1940. С. 209], ср. также: Платон, Laws, I, 643b–c.

все диалоги Платона). Также приведенная здесь формулировка, указывающая на то, что коммуникативное действие, предпринимаемое в поисках взаимопонимания, разворачивается вдали от людей («в тишине и на свободе»<sup>7</sup>), может быть интерпретирована как источник знаменитой формулировки Гумбольдта: «Поскольку научные заведения могут достигнуть своей цели только в том случае, если каждое из них будет по возможности соответствовать чистой идее науки, то преобладающими для них принципами являются уединение и свобода (*Einsamkeit und Freiheit*)» («О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине»).

Классическая модель свободного образования нацелена не на подготовку специалиста, а на развитие самой способности к обучению, приоритетным для нее является общее, а не специальное образование. Дидактический вопрос о том, посредством каких предметов этого можно достичь, имеет длительную историю, переосмысливается и остается дискуссионным до настоящего времени. В XIX–XX вв. в педагогике эта проблема обсуждается как вопрос о «формальных дисциплинах»<sup>8</sup>. Классическое обоснование роли формальных дисциплин дано в речи Исократу «Об обмене имуществом». Согласно Исократу, освоение таких дисциплин, как геометрия, риторика, астрономия, не является самоцелью, но освоившие их люди «легче и быстрее могут усваивать и постигать более полезные, заслуживающие большего внимания науки»<sup>9</sup>. Освоение этих дисциплин призвано, таким образом, служить не экстенсивному накоплению знаний, а развитию компетенций, позволяющих затем приобретать новые знания. Аристотель также предостерегает от чрезмерной специализации и углубления в сами эти предметы: «Из числа свободных наук свободнорожденному человеку некоторые можно изучать лишь до известных пределов; чрезмерно же ревностное занятие ими с целью тщательного изучения их причиняет <...> вред» (Pol., 1337b 16–17).

Классический канон этих дисциплин представлен средневековым набором «семи свободных искусств» (*Septem Artes Li-*

---

<sup>7</sup> Впрочем, цитируемый русский перевод [Платон, 1993] не вполне точен: речь в оригинальном тексте идет лишь о «размышлениях в тишине и на досуге» (*lógous en eirénēi epì skholḗs*), однако если понимать досуг как свободу, то именно эта формулировка могла служить неогуманисту Гумбольдту прототипом его собственной лапидарной формулы (оригинал приводится по базе данных *Perseus Digital Library* [perseus.tufts.edu]).

<sup>8</sup> Л. Выготский дает им следующее определение: «такие предметы преподавания, которые дают не только знания и навыки, содержащиеся в самом предмете, но развивают и общие умственные способности ребенка» [Выготский, 1934. С. 204].

<sup>9</sup> Isoc. 15: 265; в русском переводе [Исократ, 2013. С. 357].

*berales*). Он, в свою очередь, является воссозданием системы античного высшего образования в ее двух основных составляющих: платоновской и софистической [Адо, 2002; Йегер, 2001. С. 367–370]. Из Академии Платона здесь заимствуется «квадривиум», состоящий из арифметики, геометрии, астрономии и музыки. Все эти четыре дисциплины являются математическими (*mathēmata*) и направлены на развитие способности мыслить в общих понятиях, тем самым подготавливая ум к философскому восприятию не только чисел, но и идей/эйдосов. Вторая часть этого канона — гуманитарный «тривиум»: диалектика (позднее логика), грамматика и риторика. Этот канон окончательно оформился в софистической школе Исократ. Тем самым традиционное свободное образование имеет две составляющие: формально-математическую, обеспечивающую развитие понятийно-абстрактного мышления, и гуманитарную, создающую условия для формирования гражданских компетенций коммуникации, рационального размышления и ведения дискуссии, а также герменевтических практик понимания и интерпретации текстов. В классической гимназии, как она сложилась в Европе XIX в. под влиянием неогуманизма, опиравшегося здесь на филологическую культуру Ренессанса, к привычным математическим и гуманитарным дисциплинам были добавлены классические древние языки — древнегреческий и латынь, которые также стали рассматриваться как формальные дисциплины.

Гимназическая модель образования, сфокусированная на изучении античной культуры и усвоении классических языков, является, однако, не только образовательным инструментом, но и элементом культурной идентичности европейской культуры («Европа» в этом смысле — не географическое, а культурно-историческое понятие, фиксируемое этой долго изобретаемой традицией). В советской педагогике гимназическая модель образования была подвергнута разрушительной критике, упразднена и впоследствии не восстановлена<sup>10</sup>. Тем самым в российской системе образования была ампутирована и важнейшая культурная функция, которую в современном обществе выполняет классическое гимназическое образование, — функция поддержания европейской исторической идентичности. Юрий Шичалин резюмирует это положение дел следующим образом: «И поскольку в нашей системе классические гимназии как таковые отсутствуют, система российского образования с 1918 г. и по сей день остается принципиально ущербной: в ней недостает того звена, которое скрепляет лучшие современные школы с европейской традицией, начиная с ее истоков, и вместе

<sup>10</sup> Тот же Л. Выготский квалифицировал систему классического гимназического образования дореволюционной России и Германии как «самые реакционные формы обучения» [Выготский, 1934. С. 204].

с тем позволяет поддерживать высокий уровень образования и в самых обычных общеобразовательных школах» [Шичалин, 2012]. Таким образом, скандальный тезис «Россия — не Европа» является тривиальным следствием самой системы современного российского образования, а требуемый ФЗ «Об образовании» «гуманистический характер образования» едва ли может быть успешно реализован ввиду указанной лакуны в системе образования: в ней отсутствует устойчивый момент связи с античной культурой, который был конститутивным как для гуманизма эпохи Ренессанса, так и для современного неогуманизма. Функционально наша система школьного образования, в которой по-прежнему значительное место занимают математические и языковые предметы, продолжает быть связана с античными истоками либеральной модели, тогда как содержательно — на уровне поддержания культурной идентичности — эта связь прервана более ста лет назад.

Атрибуция «гумбольдтовская», устойчиво используемая для обозначения либеральной модели образования, не является случайной, но не является и вполне корректной. Вильгельм фон Гумбольдт не оставил систематически изложенной теории образования в виде какого-то законченного сочинения, хотя его разрозненные размышления над этим вопросом позволяют очертить основные неогуманистические и либеральные принципы такой теории, образующие системное взаимосвязанное единство. Выбор текстов Гумбольдта в качестве отправной точки анализа либеральной модели определяется рядом обстоятельств. Одно из них состоит в том, что гумбольдтовская теория образования и в целом его идея минимального государства оказала широкое международное влияние на различные версии либерализма второй половины XIX в. Речь идет прежде всего о работе «О пределах государственной деятельности» [Гумбольдт, 2003]<sup>11</sup>, которую в сегодняшних категориях можно определить как либертарианскую доктрину минимального государства<sup>12</sup>. Например, трактат Джона Стюарта Милля «О свободе» (1859) [Милль, 2012] прямо опирается на эту работу (переведена на английский в 1854 г.). В своем классическом эссе Милль характеризует работу Гумбольдта как «превосходное со-

**Немецкая  
классическая  
философия  
университета**

---

<sup>11</sup> Работа была написана в 1792 г. и впервые опубликована лишь спустя 16 лет после смерти автора — в 1851 г.

<sup>12</sup> Современные исследователи прямо характеризуют «радикализм идей Гумбольдта» как «либертарианский экстремум» [Petersen, 2016. S. 8], к нему же нередко (хотя, возможно, и ошибочно) возводится ключевая метафора либеральной теории, определяющая государство как «ночного сторожа» [Хабермас, 2016. С. 212].

чинение», а также приводит ряд ключевых положений его либеральной теории образования. В немецкой культуре выражение «гумбольдтовский университет» является, в свою очередь, данью уважения к его организационной деятельности в 1809–1810 гг. на посту главы Департамента духовных дел и публичного образования Министерства внутренних дел Пруссии в ключевой период прусской либеральной образовательной реформы. Благодаря его участию не только был открыт новый университет в Берлине, ставший прототипом современной модели исследовательского университета, но и был дан новый импульс процессу реформирования всей системы образовательных и научных учреждений. Гумбольдт также по долгу службы оказался включен в контекст острых дискуссий о принципах новых учреждений и был знаком с содержанием соответствующего корпуса текстов и идей. В рамках своей правительственной деятельности он составлял множество документов и записок, затрагивающих все основные аспекты реформы. Эти архивные документы начали публиковаться лишь в конце XIX в., а их популярность стала расти во второй половине XX в.<sup>13</sup> Наиболее известный среди этих текстов — записка 1809 г. «О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине» [Гумбольдт, 2002]. По вопросам школьной реформы он составляет «Кенигсбергский» и «Литовский» школьные планы, а также ряд других документов, затрагивающих весь спектр вопросов реформы образования. Ценность ключевых записок, не обремененных заботой о литературной пространныости, состоит в том, что Гумбольдт в самом концентрированном и ясном виде резюмирует здесь то, что он черпает в обширном корпусе текстов и из своего широкого круга личного общения. Их главное достоинство — не новизна, а систематичность, ясность и компактность.

Комплекс идей, на которые опирается Гумбольдт, представляет собой самостоятельное интеллектуальное явление, для характеристики которого мы считаем необходимым ввести особое понятие: «немецкая классическая философия университета»<sup>14</sup>. Среди важнейших текстов здесь можно назвать работу Иммануила Канта «Спор факультетов» (1798) [Кант, 1994], лекцию Фридриха Шиллера «В чем состоит изучение мировой истории и какова цель этого изучения» (1789) [Шиллер, 1956], ряд текстов Фихте, в частности «Несколько лекций о назначении уче-

<sup>13</sup> Для академического собрания сочинений Гумбольдта они были подготовлены Эдуардом Шпрангером [Humboldt, 1920. S. 207–319].

<sup>14</sup> Хронологический перечень основных работ, выпущенных в период с 1798 по 1809 г. и посвященных университетской проблематике в целом, а также непосредственно связанных с планами основания университета в Берлине см. в [Körke, 1860. S. 139–140]. Современные издания антологий этих работ избирательны и довольно широко варьируют по составу, ср. [Anrich, 1964; Müller, 1990].

ного» (1794) [Фихте, 1995] и «О сущности ученого и ее явлениях в области свободы» (1805) [Фихте, 1997], лекции Шеллинга «О методе академической учебы» (1803) [Шеллинг, 2009]. Фридрих Август Вольф — не только самый высокооплачиваемый профессор нового университета в Берлине, но и один из активных участников реформы — на протяжении нескольких лет вел семинар («коллегиум») *Consilia Scholastica*, посвященный вопросам воспитания, школы и университета [Wolf, 1835]. В решающий момент университетской реформы в Берлине особое значение имели две работы. Во-первых, «Дедуцированный план учреждения высшего учебного заведения в Берлине, находящегося в должной связи с академией наук» Иоганна Готлиба Фихте [Fichte, 1971], написанный по прямому запросу советника Карла Фридриха фон Бейме в 1807 г. «Дедуцированный план» — наиболее радикальный проект устройства нового университета, причем эта радикальность была отчасти спровоцирована названным прусским чиновником<sup>15</sup>. Во-вторых, это работа Фридриха Шлейермахера «Нечаянные мысли об университетах в немецком смысле», опубликованная в 1808 г. [Schleiermacher, 1964]. Что этот трактат Шлейермахера является резким полемическим ответом на идеи, высказанные в тексте Фихте, видно уже из названия: жесткому «дедуцированному плану» здесь противопоставлены с небрежностью оброненные «нечаянные мысли». К этим основным работам, определяющим круг руководящих идей в период реформы, обычно добавляются также лекции Генрика Штеффенса «Об идее университетов» (1809) [Steffens, 1964]. К числу авторов, которые входили в круг сподвижников Шлейермахера и играли — уже после отхода Гумбольдта от вопросов, связанных с системой образования и университетом, — важнейшую роль в выработке регламентов (статуты) Берлинского университета, относятся также глава немецкой исторической школы права Фридрих Карл фон Савиньи и классический филолог Август Бёк. В качестве наиболее влиятельных профессоров Берлинского университета они на протяжении многих десятилетий публично актуализировали университетские принципы Шлейермахера и Гумбольдта<sup>16</sup>.

Корпус текстов немецкой классической философии университета образует своеобразную целостность: они взаимосвязаны общей проблематикой, в них присутствует как существенное единство по ряду основных вопросов, так и глубокая внутрен-

<sup>15</sup> Бейме, обращаясь к Фихте, призывал его дать полную свободу своей мысли: «Ни обычаи, ни злоупотребления, с которыми боролись в прежних учреждениях, не сковывают нас. Ваш ум может развить свои идеи совершенно свободно от любых стеснений» [Fichte, 1999. S. 305–306].

<sup>16</sup> См. [Savigny, 1850; Böckh, 1859]. Статья Савиньи была опубликована в 1832 г., выступление Августа Бёка с речью состоялось в 1853 г.



няя полемика<sup>17</sup>. Данное единство формируется поверх и помимо обычных историко-предметных классификаций, а также дисциплинарных различий, что позволяет рассматривать весь этот корпус текстов в качестве самостоятельного исторического феномена. В его границах формируется собственный круг философско-теоретической, социально-политической и организационной проблематики, образующей уникальное единство, находящееся вне утвердившихся подходов к исследованию теоретического наследия их авторов в рамках принятых дисциплинарных границ. Немецкая классическая философия университета, сыгравшая ведущую роль в ходе учреждения такого ключевого современного института, как исследовательский университет, а также предложившая целый ряд различных вариантов конфигурации как модели самого университета, так и его связей с внешней институциональной средой, является одним из основных источников для понимания проблематики отношений научного знания, образования и научного сообщества с государством, политической нацией, гражданским обществом и индивидами в обществе модерна. Это единственный случай в новейшей истории, когда на процессе реформирования и создания современных институтов были сконцентрированы интеллектуальные силы мыслителей первого ранга, представлявших разные научные дисциплины — философию, юриспруденцию, филологию и т. д.

Правомерность выделения этой группы текстов в особую категорию можно подтвердить и негативными аргументами. Их отличает своего рода вневходимость: они являются дисциплинарными беспризорниками. Большинство из них, если не считать работу Канта «Спор факультетов», обычно не включают в круг рассмотрения и анализа наследия их авторов, в настоящее время они малоизвестны. К числу таких же негативных оснований можно отнести и тот факт, что именно этот корпус текстов является «слепым пятном» в чрезвычайно развитой российской культуре переводов немецкой мысли этого периода. Большинство этих текстов или вообще до сих пор не изданы на русском языке, или начали издаваться лишь в самое последнее время. Это, помимо прочего, характеризует российскую культуру как крайне нечувствительную к фундаментальным принципам современных институтов образования и науки, довольствующуюся подражательным калькированием их внешней структуры<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Крайне упрощая, можно сказать, что Гумбольдт должен был занять позицию по отношению к спору, развернувшемуся между Фихте и Шлейермахером, в котором первый отстаивал унитарную, второй — либеральную и плюралистическую модель образования и науки. И он встал на позицию Шлейермахера.

<sup>18</sup> Такая подражательность, или «паразитическая» легитимация университетов, впрочем, в целом характерна для всех стран догоняющей модернизации [Кьюсов, 2002].

В первой части настоящей статьи мы указывали, что современный российский педагогический дискурс содержит в качестве общих мест и расхожих формулировок ряд базовых понятий либеральной модели образования. В дисперсном виде они в изобилии рассеяны в ключевых современных документах и законодательных актах Российской Федерации, определяющих базовые ориентиры государственной политики в этой сфере<sup>19</sup>. Общая особенность использования этих формулировок состоит в том, что они постулируются в виде самоочевидных принципов: их смысл и прагматика нигде не разъясняются и не объясняются. Эта самоочевидность имеет, однако, исторический характер, они самоочевидны постольку, поскольку таков давно сложившийся узус этого словоупотребления. В рамках небольшого историко-семантического исследования рассмотрим генезис одной из этих формул, которая, с различными вариациями, имеет следующий вид: «формирование гармонично (всесторонне) развитой личности (человека)».

Определение общей цели образования как «всестороннего развития способностей человека» или как «всестороннего развития личности» появляется в русском педагогическом дискурсе уже в 1860-х годах, в частности в педагогических сочинениях Николая фон Весселя<sup>20</sup> и Памфила Юркевича [Юркевич, 2004. С. 123]<sup>21</sup>. Однако этой формуле была уготована совершенно неожиданная и даже невероятная судьба в позднесоветский период. Именно с ее помощью определялась метазадача, своего рода цель целей всего советского проекта как такового: «Высшей целью коммунистического общества является гармоническое и всестороннее развитие человека»<sup>22</sup>. Это стало возможным, разумеется, не потому, что данная формула была заимствована большевиками из отечественного педагогического дискурса<sup>23</sup>, ее значимость основана на другом источнике легитимности. Рассмотрим эту удивительную историю.

## **Реликты либерального дискурса в российском языке образовательной и культурной политики**

<sup>19</sup> Например, «Основы государственной культурной политики», утвержденные Президентом РФ (24.12.2014, Указ № 808), в качестве первой и основной цели государственной культурной политики называют «формирование гармонично развитой личности»; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ указывает в числе основных принципов государственной политики в сфере образования «гуманистический характер образования», «свободное развитие личности», «свободное развитие способностей» человека.

<sup>20</sup> Ср. цитату из его работы 1862 г. в [Яхонтов, 1921. С. 40].

<sup>21</sup> Работа была опубликована в 1865 г.

<sup>22</sup> Цитируется статья «Личность» в 3-м издании Большой советской энциклопедии, написанная Игорем Коном. Положения, согласно которым к главным целям советского общества относится «всестороннее, гармоническое развитие личности»; «формирование всесторонне развитой личности», входят соответственно в программы КПСС 1961 и 1986 гг.

<sup>23</sup> В начале XX в. эта формула актуализировалась в русской педагогике

Положение о том, что «социальная революция пролетариата» создаст «планомерную организацию общественно-производительного процесса для обеспечения благосостояния и всестороннего развития всех членов общества», содержится в программе максимум Российской социал-демократической рабочей партии 1903 г. и имеет как раз упомянутый характер цели целей планируемых партией преобразований. Этот пункт был добавлен туда непосредственно Лениным [1967. С. 232]. Однако он не формулирует этот пункт, а просто копирует. Первоисточником является несколько модифицированная формулировка Эрфуртской программы Социал-демократической партии Германии 1891 г., где конечной целью обобществления капиталистической частной собственности и формирования социалистического производства заявляется превращение его в «источник высшего благосостояния и всестороннего, гармоничного усовершенствования» (*allseitiger harmonischer Vervollkommnung*). Эрфуртская программа СДПГ является наиболее марксистской по своему характеру и составлялась при прямом участии Ф. Энгельса. Ее текст в ходе составления многократно редактировался, но в замечаниях к финальному наброску программы данный ее пункт Энгельс не затрагивал [Энгельс, 1962]. Поэтому мы с большой долей уверенности можем предположить, что «понятие всестороннего, гармоничного усовершенствования» проникает в эту программу также из неокантианства. Дело в том, что «ревизионист» Эдуард Бернштейн, составлявший вместе с Карлом Каутским окончательный текст программы, был сторонником кантианского обновления идей немецкой социал-демократии<sup>24</sup>.

После захвата власти большевиками в 1919 г. была принята вторая программа партии — теперь уже РКП(б). Здесь данная метазадача уходит далеко на задний план. Лишь в области за-

---

также благодаря неокантианцам, активно разрабатывавшим философию образования, прежде всего Сергею Гессену и Моисею Рубинштейну. Так, Рубинштейн в своей программной статье 1913 г. следующим образом определяет главную задачу педагогики: «указать средства и пути к воспитанию человека как телесно, так и духовно всесторонне развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самодетельной, культурно-творческой, нравственной силы. Все эти признаки можно уложить в понятие *цельной личности*...» [Рубинштейн, 2008. С. 268]. Влияние этой неокантианской составляющей на советский педагогический дискурс едва ли, впрочем, могло быть значительным. Гессен закончил свой основной труд по педагогике [Гессен, 1995] уже в эмиграции (книга была опубликована в Берлине в 1923 г.). Рубинштейн прекратил активно публиковаться в середине 1920-х годов, и только в 1950 г. вышло его крупное исследование, посвященное чтению школьников [Рубинштейн, 1950].

<sup>24</sup> «Kant wider cant» — так звучит его знаменитый эпиграф, построенный на игре слов немецкого и английского языка [Bernstein, 1902. S. 168].

дач «народного просвещения» в качестве одной из целей определяется «полное осуществление принципов единой трудовой школы <...> подготавливающей всесторонне развитых членов коммунистического общества». В мобилизационном дискурсе советской культурной революции 1920–1930 гг. данная формула фактически не востребована. В советский «авторитетный дискурс»<sup>25</sup> в том виде, как он достался позднему советскому периоду, это понятие было возвращено Сталиным в его работах, написанных к XIX съезду КПСС. Именно здесь актуализируется формула о «всестороннем развитии» человека как главной метазадаче культурной политики социалистического общества: «Необходимо <...> добиться такого культурного роста общества, который бы обеспечил всем членам общества всестороннее развитие их физических и умственных способностей». Затем эта формулировка просто рутинно воспроизводится в советском дискурсе, связанном с культурно-идеологическими задачами партии, и переключивается в современные базовые российские документы по образовательной и культурной политике. Правда, здесь она используется уже сугубо церемониально, когда «всестороннее» или «гармоническое развитие» декларируется как очевидная самоцель, без объяснения того, для чего

---

<sup>25</sup> Теория «авторитетного дискурса» Бахтина, модифицированная Алексеем Юрчаком для объяснения дискурсивной специфики позднесоветского общества, призвана разъяснить действие механизма, обеспечивающего устойчивость того общественно-политического языка, который достался этому периоду в наследие от сталинской эпохи. Согласно этой теоретической модели, Сталин был последней «господствующей фигурой» авторитетного дискурса, и в этом качестве он давал оценку тому, насколько высказывания, генерируемые в поле публичности, соответствуют «объективному» канону марксистско-ленинской истины. «Поскольку неоспоримое знание канона, объективной истины, — поясняет далее Юрчак, — было доступно только *господствующей фигуре* авторитетного дискурса, с исчезновением этой фигуры исчезло и четкое представление о том, что собой представляет этот канон. То есть исчезла объективная, независимая, внешняя модель языка, на которую можно было равняться при написании текстов. Это привело к растущей неуверенности — среди тех, кто вынужден был постоянно писать или отчитываться в жанрах авторитетного языка, — в том, насколько форма их собственных текстов и высказываний соответствует верной идеологической модели. Единственной надежной стратегией, дающей этим людям уверенность, что их тексты не выделяются стилистической неточностью, была стратегия постоянного цитирования и копирования текстов и высказываний, которые были произведены до них другими авторами» [Юрчак, 2014. С. 74]. История формулы «всестороннего» или «гармонического» развития человека вполне укладывается в предложенную Юрчаком модель механизма «авторитетного дискурса», действие которого, как мы видим, не ограничивается советским периодом, но в данном случае простирается и на постсоветский.

это все-таки нужно. Напротив, «господствующая фигура» авторитетного дискурса дает исчерпывающее объяснение прагматики «всестороннего развития способностей»: оно необходимо для того, «чтобы члены общества имели возможность получить образование, достаточное для того, чтобы стать активными деятелями общественного развития, чтобы они имели возможность свободно выбирать профессию, а не быть прикованными на всю жизнь, в силу существующего разделения труда, к одной какой-либо профессии» [Сталин, 1952. С. 68–69]. Однако в данном случае Сталин сам выступает как транслятор еще более авторитетного дискурса — марксистской идеологической утопии. Последняя предполагала, что в коммунистическом будущем разделение труда вообще исчезнет: «в коммунистическом обществе, где никто не ограничен исключительным кругом деятельности, а каждый может совершенствоваться в любой отрасли, общество регулирует все производство и именно поэтому создает для меня возможность делать сегодня одно, а завтра другое, утром охотиться, после полудня ловить рыбу, вечером заниматься скотоводством, после ужина предаваться критике, — как моей душе угодно, — не делая меня, в силу этого, охотником, рыбаком, пастухом или критиком» [Маркс, Энгельс, 1955. С. 31–32]. Тезис о свободе выбора профессии в рамках социалистического общества, который выдвигает Сталин, можно трактовать, таким образом, как промежуточный шаг на пути к полному отказу от профессии в коммунистической утопии.

В конце 1950-х годов происходит еще один дискурсивный сдвиг, который продолжает оказывать воздействие на культурную и образовательную политику современной России. Культурная политика перестает пониматься в мобилизационных терминах «формовки» нового человека или новых общностей (таких как «новая» интеллигенция или советские «национальности»), но переопределяется в терминах рутинного «удовлетворения культурных потребностей» и «повышения культурного уровня общества» (Устав КПСС 1952 г.). Революционный и мобилизационный дискурс культурной революции сменяется дискурсом «мирной культурно-воспитательной работы»<sup>26</sup>. Переход к новому этапу культурной политики Сталин осуществляет

---

<sup>26</sup> Эта формула используется Сталиным уже на последнем предвоенном съезде и характеризует завершающий этап второй (последней) фазы строительства социализма [XVIII съезд Всесоюзной коммунистической партии (б). 10–21 марта 1939 г. Стенографический отчет. М.: ОГИЗ; Гос. изд-во полит. лит.-ры. С. 35]. «Мирная» фаза начинается после периода «культурной революции», о завершении которой Сталин также объявляет на этом же последнем довоенном съезде. Дискурсивная трансформация начала 1950-х годов, которую мы рассматриваем, могла бы совершиться раньше, если бы не цезура, вызванная войной.

с помощью формулы «основного экономического закона социализма», которая имеет следующий вид: «обеспечение максимального удовлетворения постоянно растущих материальных и культурных потребностей всего общества путем непрерывного роста и совершенствования социалистического производства на базе высшей техники» [Сталин, 1952. С. 40]. Тем самым на место «революционной» политической риторики в советскую культурную политику приходит «дискурс потребностей и услуг» [Rindzevičiūtė, 2008. P. 100], что, в частности, означало также понижение статуса сектора культуры по отношению к индустриальному сектору производства: инвестиции в инфраструктуры культуры никогда больше не достигают уровня второй пятилетки. Этот дискурс «потребностей и услуг» продолжает воспроизводиться в российской государственной культурной политике до настоящего времени, хотя его происхождение ошибочно и при этом весьма настойчиво приписывается критиками этого дискурса постсоветскому периоду и связывается с установлением в России рыночных отношений<sup>27</sup>. От мобилизационного периода культурной революции формула «формирование гармонично развитой личности» сохранила, впрочем, понятие «формирование». Эта модальность, разумеется, является фундаментальной деформацией одного из принципов либерального образования, согласно которому образование — это результат деятельного усилия самого индивида, а не результат его внешнего манипулятивного «формирования».

Теория либерального образования центрирована на внутреннем усилии образующейся личности, а само образование выступает как главное жизненное предназначение человека: человеку на протяжении всей жизни придется образовываться, т.е. меняться. Эта теория является весьма убедительным и последовательным ответом на острое переживание нового типа социального и культурного опыта. Он является, если воспользоваться термином Зигмунда Фрейда, своего рода первичной сценой

**Социальный  
контекст возникновения  
либеральной  
модели образования**

---

<sup>27</sup> Так, например, в Концепции проекта Федерального закона «О культуре» утверждается следующее: «Вместе с тем в последние 25 лет реализуется подход к культуре как отрасли, входящей в так называемую социальную сферу. Это позволяет приравнивать отдельные виды культурной деятельности и культурное развитие страны в целом к сфере услуг физическим и юридическим лицам» (Концепция проекта Федерального закона «О культуре» подготовлена рабочей группой по разработке концепции и проекта Федерального закона «О культуре», утвержденной распоряжением Администрации Президента Российской Федерации от 29 марта 2018 г. № 217. Опубликована на портале Министерства культуры РФ 23 марта 2019 г. [https://www.mkrf.ru/press/current/kontseptsiya\\_proekta\\_federalnogo\\_zakona\\_o\\_kulture/](https://www.mkrf.ru/press/current/kontseptsiya_proekta_federalnogo_zakona_o_kulture/)).

(*Urszene*) либеральной теории образования, позволяющей нам понять ее архитектуру и ключевые принципы. Эта теория является попыткой дать ответ на новую ситуацию в европейской культуре, возникшую после Французской революции. Последняя потрясла все существующие социальные и политические институты, привела общество в состояние революционной подвижности и неопределенности. Эту ситуацию совершенно ясно фиксируют ключевые представители немецкой классической философии университета. Генрик Штеффенс так описывает эту новую социальную реальность: «...все вдруг охватило брожение и не позволяет нам нащупать ни одну твердую точку зрения. Все элементы жизни потрясены, государства, к которым мы принадлежим, поколеблены, формы жизни, которые казались несокрушимыми, неожиданно стали исчезать, верная преданность королю и отчизне впадает в нерешительность, самое планомерное жизненное благоразумие в следующий момент не доверяет самому себе» [Steffens, 1964. S. 317]. Этот опыт можно определить как острое переживание наступления подвижной эпохи модерна, сменяющей стабильную эпоху традиционного общества. Реакцией на него стал напряженный поиск способов обрести определенность, найти надежные ориентиры в ситуации потрясения, трансформации и распада институтов, который привел к появлению таких феноменов, как политический романтизм, историзм и ряд других важнейших интеллектуальных явлений современного общества. Ответом Вильгельма Гумбольдта — человека, который, как и его брат Александр фон Гумбольдт, был одним из наиболее мобильных и осведомленных мыслителей своего времени, — на описанную ситуацию была его теория образования. В рукописи «О духе человечества» (1797) он пишет: «Когда все вне и вокруг нас колеблется, только в нашей внутренней жизни открывается надежное прибежище, и когда в самой значительной и цивилизованной части Земли произошел действительный переворот всех отношений, возникает сомнение в том, как долго существующий порядок продержится в других ее частях». В эпоху такой неизбежной утраты ориентации и устойчивости, характерной для институтов традиционного общества, единственной надежной точкой опоры становится собственное образование человека, — «первый и абсолютный масштаб», или та «точка зрения <...> исходя из которой все может быть подвергнуто сравнению и суждению» [Humboldt, 1960. S. 506, 511–512]. «Человеку, согласно Гумбольдту, требуется образование, — замечает в связи с этим Франц-Михаэль Конрад, — чтобы сориентироваться в мире модерна, который представляет собой мир в состоянии перелома, утративший всякую надежность» [Konrad, 2010. S. 42]. Таким образом, идея образования на протяжении всей жизни и всестороннего развития определяется не телеологическими основаниями (как у Канта)

или доктринальной утопией будущего, где должно быть снято отчуждение человека от самого себя в форме профессиональной деятельности (как в марксизме), но совершенно позитивными практическими основаниями. Мир пришел в движение, и нет никаких оснований считать, что он в какой-то момент стабилизируется в определенных формах институциональных, организационных или профессиональных порядков. В этом изменчивом мире человек может полагаться только на себя и свои суждения, он должен сформировать в себе способность постоянно адаптироваться к этим изменениям («научиться учиться»), поскольку ни один полученный им конкретный навык не гарантирует ему долгосрочную определенность и стабильность.

Чтобы прояснить современное значение классической теории либерального образования Гумбольдта, продуктивно поставить ее в контекст серьезной критики в ее адрес — критики, которая анализирует фундаментальные социальные и культурные условия, при которых эта модель образования могла бы считаться утратившей функциональность. Вопреки возможным ожиданиям, наиболее острая и компетентная критика такого рода формулируется не в современных сколь многочисленных, столь и поверхностных текстах о «кризисе» гумбольдтовской модели университета. Наиболее сокрушительные удары по ней были нанесены в послевоенный период расцвета и стабилизации массового индустриального общества 1960-х годов.

Образцовым вариантом глубокой критики теории либерального образования являются работы немецкого социолога Фридриха Тенбрука. Он рассматривает классический немецкий идеал образования как реакцию на начавшуюся на рубеже XVIII–XIX вв. структурную трансформацию, связанную с формированием общества модерна, обращая внимание прежде всего на эмансипаторные возможности нового общества. Эта модель образования позволяла индивиду освободиться от прежних устоявшихся стандартизованных форм жизни и открыла для него возможность самоопределения посредством образования: «В той мере, в какой новые структурные отношения еще не предлагали индивиду никакой стандартизованной модели поведения, человек вступил в пространство общественной открытости (*Offenheit*). Там, где открылись новые, социально не стандартизованные жизненные возможности и границы сознания, человеческое существование (*Dasein*) могло быть стабилизировано лишь посредством свободного культурного формирования этой открытости». Этот вывод в целом согласуется с тем, что было сказано выше: либеральная модель образования является реакцией на утрату институциональной и социально-ролевой определенности, характерной для традиционного сословного общества. Однако си-

**Индустриальное общество и критика либеральной модели образования**



туация совершенно меняется, по мнению Тенбрука, в обществе со стабилизировавшимися социальными и институциональными структурами, каковым является индустриальное общество модерна. Тем самым возникает специфическая «дисфункциональность» либерального образования, и в том числе «образования через науку», в современной ситуации. «Сегодня, — замечает Тенбрук, — над нами больше не витает загадочный утренний воздух и неопределенность, которая прельщала и даже принуждала индивида пуститься в приключение, связанное с тем, чтобы заниматься своей персональной экзистенцией. Напротив, мы имеем бесконечное предложение социально стандартизированных и чисто внешним образом перенимаемых содержаний, моделей и способов поведения. Что же касается современной молодежи, то она сизмальства самостоятельно связана с полной социальной действительностью взрослого человеческого существования и имеет неограниченный доступ к уже произведенным (*vorfabrizierten*) способам наполнения свободного пространства приватной жизни. Социальная разгрузка и антиципация человеческого существования посредством воображения вытеснена твердой связью с конкретной действительностью жизни. <...> Тем самым наука утратила характер медиума, в котором индивидуальность может развернуться, найти прибежище и получить определенный выигрыш, — в ней нет никакой необходимости. Вся область «духовного» в силу общественного отвердевания человеческого существования становится жизненно ирреальной и иррелевантной. <...> В бесшовном взаимопроникновении организованных сфер жизни общество, по-видимому, обрело достаточную стабильность, чтобы считать личное образование тем, от чего по большей степени объективно и субъективно можно отказаться. В этом мире организованных собственных достижений и профессиональной компетентности образование больше не находит себе ответственного слушателя, равно как не находит себе никакого выражения его носитель, впрессованный в этот мир. Эпоха высокой культуры, автоматически наделявшая образование главенствующей ролью и положением, ушла в прошлое под давлением нового структурного реформирования общества, которое не только лишило действительности образование, получаемое посредством возвращения в сферу приватного, но и задушило его» [Tenbruck, 1962. S. 377, 407, 413]. Иными словами, либеральная модель образования исходила из того, что индивид должен найти опору в меняющемся мире в самом себе, для чего формировала «внутреннее», субъективное изменение индивидуальности, а также специфические его компетенции, связанные с ожиданием высокой социальной неопределенности. Но мир изменился: стабильное индустриальное общество начала 1960-х годов, как полагает Тенбрук, окончательно стабилизировало не только профессиональные поряд-

ки социальных ролей. То же самое касается и приватной сферы досуга, которая является исчерпанной в своей динамике и разнообразии, так что все это вместе образует общество с «бесшовным взаимопроникновением организованных сфер жизни». Эти критические размышления Тенбрука, с которыми отчасти был солидарен крупнейший немецкий социолог и одновременно реформатор немецких университетов в послевоенной ФРГ Гельмут Шельски [Шельски, 2013; Schelsky, 1963], безусловно, являются наиболее серьезными аргументами против реализуемости либеральной модели образования.

Критические аргументы социальных теоретиков и социологов, сформулированные в период наивысшего подъема индустриального общества, сегодня уже нельзя считать достаточно убедительными. Развитые страны пережили демонтаж индустриального общества под напором ускоряющейся динамики модерна, которая нашла выражение также в различных теориях постиндустриального общества, общества знания и т. д. Сегодня социальные структуры и профессиональные роли больше не имеют той устойчивости, из перспективы которой Тенбрук размышляет о социальной стандартизации современного общества. Напротив, мы имеем дело с новой остро ощущаемой нестабильностью институтов, социальных и профессиональных ролей, социально-теоретическим выражением которой стала популярность книг под названием «Текущая современность» [Бауман, 2008]. Рассмотрим общую динамику этих переходов с позиций социальной теории, предложив новое смысловое наполнение триады «традиционное, индустриальное, постиндустриальное общество», определенное нашей перспективой проблематики образования. Существенное предварительное замечание, которое необходимо сделать, состоит в напоминании известной формулы: модерн есть одновременность разновременного (Г. Люббе, Ю. Хабермас). Это означает, что современные общества не эволюционируют фронтально, но дифференцируются: в них можно обнаружить значительные сегменты предшествующих периодов, которые никуда не исчезают, и традиционное общество такая же реальность нашего мира, как и постиндустриальное<sup>28</sup>.

**Новая неопределенность:  
к актуальности  
либеральной  
модели образо-  
вания**

<sup>28</sup> Например, исследование Гульельмо Бароне и Сауро Мосетти, посвященное межпоколенческой мобильности «в очень длительной перспективе» (1427–2011) на примере Флоренции, показало, что почти за 600 лет показатель межпоколенческой эластичности (основной критерий социальной мобильности), хотя и увеличился со времен Козимо Медичи, однако далеко не революционно — с 0,8 до 0,4 (чем выше коэффициент, тем ниже уровень мобильности). При этом в исследо-

*Традиционное* общество — это общество, где основные социальные и профессиональные роли сохраняют устойчивость на протяжении длительных периодов. Знания и навыки без больших изменений передаются из поколения в поколение, причем эта передача происходит преимущественно в рамках большой традиционной семьи и стабильных сословно-цеховых сообществ. Знание старших поколений о мире в этой ситуации выступает как лучшее и наиболее надежное, так как связано с ростом опыта в обжитом и стабильном жизненном мире.

Переход к обществу модерна (включающему как индустриальное, так и постиндустриальное состояние) был сопряжен не только с фундаментальной перестройкой, точнее говоря, с появлением дифференцированных политических, экономических, культурных и прочих институтов. Он включал также *ускорение цивилизационной динамики*, что, как мы видели, остро переживалось современниками как потрясение «всех элементов жизни». Мир утрачивает определенность, знания о мире больше не гарантированы возрастным опытом старших поколений, возникает проблема отцов и детей, связанная с устареванием жизненного опыта в пределах взаимодействующих между собой поколений. С начала промышленной революции, отмечает Герман Люббе, «цивилизационная динамика достигла таких масштабов, которые сделали ее в пределах жизненного цикла тех трех поколений, которые были в состоянии непосредственно обмениваться своим жизненным опытом, необозримой и агрессивной в отношении выгод и недостатков» [Люббе, 2016. С. 313]. *Либеральная модель образования* формулируется в момент перехода от традиционного к современному обществу: в качестве единственной надежной опоры в ситуации этой турбулентности начинает рассматриваться сам индивид и его способность постоянно адаптироваться к непредсказуемым изменениям. А это означает — постоянно образовываться, овладеть в ходе обучения способностью к самостоятельному обучению, быть готовым к неожиданной перемене социальных ролей, что как раз и требует «гармонического развития всех способностей», если перевести эту формулировку Гумбольдта с языка неогуманистической романтики на язык социальной прагматики.

*Индустриальная цивилизация* модерна, пережив драматический и длительный переход от традиционного уклада жизни

---

вании получена статистически значимая корреляция в наследовании профессии для юристов, банкиров и ювелиров, а также положительная, но не значимая корреляция для врачей и фармацевтов — весомое свидетельство в пользу того, что даже в высокоразвитых европейских странах в определенных элитных профессиях продолжает воспроизводиться средневековая цеховая модель наследования профессий [Varone, Mocetti, 2016. P. 35, 31].

к современному, также стабилизируется — в границах определенного периода. В том числе формирует систему современных образовательных институтов, которые компенсируют неспособность нуклеарной семьи полноценным образом обеспечить для детей процесс социализации и овладения профессией. Период собственно индустриального общества можно определить как такой, в котором индивид, пройдя систему образовательных институтов, овладевал стандартизированным набором социальных и профессиональных ролей, которые позволяли ему прогнозировать и реализовать предсказуемую жизненную траекторию в пределах своего поколения, т. е. до конца жизни. Иными словами, индустриальное общество моделирует традиционное, но в рамках лишь одного поколения.

Возникновение *постиндустриального* общества означает, что подобная траектория становится массовым образом невозможна. Исчезает тот набор «социально стандартизированных и чисто внешним образом перенимаемых содержаний, моделей и способов поведения», из которых исходит в своем критическом анализе классической модели либерального образования Тенбрук и которые бы сегодня могли обеспечить индивиду уверенную траекторию поведения на протяжении всей жизни. Ускорение все шире затрагивает весь спектр социальных и профессиональных ролей и способов поведения. Постоянное обновление технологий приводит к быстрому устареванию профессий и появлению новых<sup>29</sup>, которым также не гарантирован длительный цикл жизни. Грядущая и уже разворачивающаяся четвертая (или пятая) индустриальная революция, связанная с новой волной замены человеческого труда на роботизированный [Schwab, 2017], вообще грозит привести к исчезновению любых стандартизированных, т. е. поддающихся алгоритмизации, профессий. Но при этом повышается важность креативных и собственно личностно-гуманитарных навыков, которым едва ли предвидится скорая замена в виде автоматизированных систем. Множится число высказываний о росте значения гуманитарного образования, которые раздаются с современных технологических фронтов экономики [Perrault, 2016]. И даже если не слишком доверять прогнозам, связанным с роботизацией всего и вся в скором будущем, сегодня уже и в устойчивых профессиональных сферах невозможно представить себе профессиональную занятость, которая бы не была связана с постоянным переобучением. Отсюда повсеместная популярность идеи *lifelong learning* — обучения на протяжении всей жизни [Field, 2006], которая массовым образом актуализирует либе-

---

<sup>29</sup> См., например [Frey, Osborne, 2013; Dobbs, Manyika, Woetzel, 2015]. См. также проект «Атлас новых профессий» инновационного центра «Сколково»: <http://atlas100.ru>

ральное представление об образовании как о развитии способности «учиться учиться». Одновременно с идеями новой либерализации и гуманитаризации образования разворачивается критика институтов стандартизированного образования, сформировавшихся в индустриальный период (например, [Робинсон, 2012]). Аналогичные изменения происходят в сфере образа жизни и досуга. Рост индивидуалистической «внутренней ориентации», выраженной в стремлении интенсифицировать собственную эмоциональную жизнь в «обществе переживаний» [Schulze, 2005], ведет не только к поиску более персонифицированного образа жизни, индивидуализации и дестандартизации моделей потребления и досуга, но и к развитию внутренних личностных компетенций, позволяющих реализовать такую эмоциональную интенсивность. Один из наиболее авторитетных современных европейских культур-социологов, Андреас Реквиз, считает персональные компетенции «культурной валоризации» (т. е. способность приписывать субъектам, предметам и практикам культурную ценность) ключевым элементом культурального «общества сингулярностей» [Reckwitz, 2017]. Наконец, в области стандартных социальных ролей, прежде всего семейных, также возникает новая подвижность. Она связана с трансформацией гендерных ролей, выражающейся в постоянном переопределении границ и характеров идентичности «женского» и «мужского», с расширением самой их номенклатуры («третий пол»), а также с процессом изменения семейных моделей поведения. Многообразие социальных и профессиональных ролей, которые индивиду предстоит освоить в жизни, возрастает также в силу демографического фактора — роста продолжительности этой самой жизни. Таковы лежащие на поверхности аргументы в пользу актуальности либеральной идеи образования.

За двести лет накопилось множество различных модусов рассуждений о том, почему модель либерального образования себя исчерпала: устарела, не соответствует современным условиям, вредна в силу каких-то идеологических соображений и т. д. Однако подтекстом этих рассуждений выступает, в той или иной форме, представление о том, что общество (государство или мир в целом) перешло в некоторую фазу нового стабильного состояния, теперь уже окончательного в этом своем качестве. Но и накопившийся скептический опыт в отношении всех подобных допущений показывает, что рано или поздно они окажутся несостоятельными или преувеличенными. Поэтому модель либерального образования сохраняла и сохраняет свою актуальность в той мере, в какой наше положение отвечает «первичной сцене» ее появления, т. е. ситуации перехода от традиционного общества к обществу модерна, которая была связана с непредсказуемыми институциональными сдвигами и драматическим ускорением цивилизационной динамики, ведущей к слову

воспроизводящейся на протяжении длительных периодов социально-ролевой структуры. Жан-Франсуа Лиотар, диагностировавший окончание эпохи индустриальной стабильности европейских обществ в форме теории «постмодерна», выразил это смыкание современности с периодом зарождения эпохи модерна следующим образом: «постмодернизм — это не конец модернизма, но модернизм в состоянии зарождения, и состояние это ни на миг не прекращается» [Лиотар, 2008. С. 28].

В отношении этой аргументации можно выдвинуть такое возражение: тезис о росте значения либерального образования не верифицируется, по крайней мере в современной России, спросом на него. На это возражение можно ответить так. Спрос на профессии, овладение которыми нацелено на последующее попадание в четко определенные и стабильные позиции на рынке труда, является, разумеется, выражением стремления инвестировать свой человеческий капитал (или, чаще, человеческий капитал своих детей) в безусловно надежный профессионально-ролевой актив. Однако само это стремление возникает именно в силу ощущения чрезвычайно высокой волатильности, объективно господствующей на этом рынке и остро осознаваемой нашими современниками. Таким образом, объективная иллюзорность подобных ожиданий не отменяет предсказуемого спроса на соответствующие типы профессионального образования.

## Литература

1. Адо И. (2002) Свободные искусства и философия в античной мысли. М.: ГЛК.
2. Аристотель (1984) Политика // Аристотель. Соч.: В 4 т. Т. 4. М.: Мысль. С. 375–644.
3. Бауман З. (2008) Текучая современность. СПб.: Питер.
4. Выготский Л. (1934) Мышление и речь: Психологические исследования. М.: Гос. социально-экономическое изд-во.
5. Гессен С. (1995) Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс.
6. Гумбольдт В. фон (2003) О пределах государственной деятельности. М.: Три квадрата, Социум.
7. Гумбольдт В. фон (2002) О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. № 2. С. 5–10.
8. Жураковский Г. (1940) Очерки по истории античной педагогики. М.: Учпедгиз.
9. Исократ (2013) Об обмене имуществом // Исократ. Речи. Письма; Малые аттические ораторы. М.: Ладомир. С. 300–368.
10. Йегер В. (2001) Пайдейя. Воспитание античного грека. Т. 1. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина.
11. Йегер В. (1997) Пайдейя. Воспитание античного грека. Т. 2. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина.
12. Кант И. (1994) Спор факультетов // Кант И. Сочинения: В 8 т. М.: Чоро. Т. 7. С. 57–136.

13. Кьосев А. (2002) Университет между фактами и нормами // Отечественные записки. № 2 (3). С. 82–98.
14. Ленин В. (1967) Замечания на второй проект программы Плеханова // Ленин В.И. Полн. собр. соч. 5-е изд. М.: Изд-во политической литературы. Т. 6. С. 210–235.
15. Лиотар Ж.-Ф. (2008) Постмодерн в изложении для детей. Письма 1982–1985. М.: РГГУ.
16. Люббе Г. (2016) В ногу со временем. Сокращенное пребывание в настоящем. М.: Изд. дом ВШЭ.
17. Маркс К., Энгельс Ф. (1955) Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. 2-е изд. М.: Изд-во политической литературы, 1955–1974. Т. 3. С. 7–544.
18. Милль Дж. С. (2012) О гражданской свободе. М.: Либроком.
19. Ньюмен Д. Г. (2006) Идея Университета. Минск: БГУ.
20. Платон (1993) Теэтет // Платон. Собр. соч.: В 4 т. М.: Мысль. Т. 2. С. 192–274.
21. Робинсон К. (2012) Образование против таланта. М.: Манн, Иванов и Фербер.
22. Рубинштейн М. (2008) О целях и принципах педагогики // Рубинштейн М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. М.: Территория будущего. Т. 2. С. 256–292.
23. Рубинштейн М. (1950) Воспитание читательских интересов у школьников. М.: Учпедгиз.
24. Сталин И. (1952) Экономические проблемы социализма в СССР. М.: Гос. изд-во политической литературы.
25. Фихте И. Г. (1997) О сущности ученого и ее явлениях в области свободы // Фихте И. Г. Наставления к блаженной жизни. М.: Канон. С. 169–260.
26. Фихте И. Г. (1995) Несколько лекций о назначении ученого // Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1972–1801 гг. М.: Ладомир. С. 480–522.
27. Хабермас Ю. (2016) Структурное изменение публичной сферы: Исследования относительно категории буржуазного общества. М.: Весь Мир.
28. Шеллинг Ф. В. Й. (2009) Лекции о методе университетского образования. СПб.: Мирь.
29. Шельски Г. (2013) Уединение и свобода. К социальной идее немецкого университета // Логос. № 1 (91). С. 65–86.
30. Шиллер Ф. (1956) В чем состоит изучение мировой истории и какова цель этого изучения // Шиллер Ф. Собр. соч.: В 7 т. М.: Гос. изд-во художественной литературы. Т. 4. С. 9–28.
31. Шичалин Ю. (2012) Кому и для чего нужны классические гимназии // Отечественные записки. № 4. <https://magazines.gorky.media/oz/2012/4/komu-i-dlya-chego-nuzhny-klassicheskie-gimnazii.html>
32. Энгельс Ф. (1962) К критике проекта социал-демократической программы 1891 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. 2-е изд. М.: Изд-во политической литературы, 1955–1974. Т. 22. С. 227–243.
33. Юркевич П. (2004) Чтения о воспитании // Юркевич П. О воспитании. М.: Школьная пресса. С. 113–156.
34. Юрчак А. (2014) Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение. М.: Новое литературное обозрение.
35. Яхонтов А. (1921) Краеведение и школа // Дневник Всероссийской конференции научных обществ по изучению местного края, созываемой Акад. центром Наркомпроса в Москве, 10–20 дек. 1921 г. № 3. С. 39–40.

36. Anrich E. (Hg.) (1964) Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
37. Barone G., Mocetti S. (2016) Intergenerational Mobility in the Very Long Run: Florence 1427–2011. Bank of Italy Working Papers No 1060. [https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/temi-discussione/2016/2016-1060/en\\_tema\\_1060.pdf](https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/temi-discussione/2016/2016-1060/en_tema_1060.pdf)
38. Bernstein E. (1902) Die Voraussetzungen des Sozialismus und die Aufgaben der Sozialdemokratie. Stuttgart: J.H.W. Dietz.
39. Böckh A. (1859) Ueber die Wissenschaft, insbesondere ihr Verhältnis zum Praktischen und Positiven (Festrede gehalten aus der Universität zu Berlin am 15. October 1853) // Böckh A. Gesammelte kleine Schriften. 2. Bd. Reden. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner. S. 81–98.
40. Dobbs R., Manyika J., Woetzel J. (2015) No Ordinary Disruption, the Four Global Forces Breaking All the Trends. New York: McKinsey and Company.
41. Fichte J. G. (1999) Rede von Fichte, als Decan der philosophischen Facultät, bei Gelegenheit einer Ehrenpromotion an der Universität zu Berlin, am 16. April 1811 // Fichte J. H. Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Band II, 12. Nachgelassene Schriften 1810–1812. Stuttgart; Bad Cannstatt: Verlag Friedrich Fromman (Günther Holzboog). S. 305–307.
42. Fichte J. G. (1971) Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe // Fichtes Werke. Bd. VIII. Vermischte Schriften und Aufsätze. Berlin: Walter de Gruyter. S. 97–204.
43. Field J. (2006) Lifelong Learning and the New Educational Order. London: Trentham Books.
44. Frey C. B., Osborne M. A. (2013) The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation? Oxford: University of Oxford.
45. Habermas J. (1981) Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1–2. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkam.
46. Humboldt W. von (1920) Gesammelte Schriften. Bd. XIII. Berlin: B. Behr's Verlag (Friedrich Feddersen).
47. Humboldt W. von (1960) Über den Geist der Menschheit // A. Flitner, K. Giel (Hrsg.) W. von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Bd. I. S. 506–518.
48. Konrad F.-M. (2010) Wilhelm von Humboldt. Göttingen: Haupt Verlag.
49. Köpke R. (1860) Die Gründung der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Berlin: Buchdruckerei von Gustav Schade.
50. Müller E. (Hg.) (1990) Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J. J. Engel, J. B. Erhard, F. A. Wolf, J. G. Fichte, F. D. E. Schleiermacher, K. F. Savigny, W. von Humboldt, G. F. W. Hegel. Leipzig: Reclam.
51. Paulsen F. (1921) Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Bd. II. Berlin, Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
52. Perrault T. (2016) Digital Companies Need More Liberal Arts Majors // Harvard Business Review. <https://hbr.org/2016/01/digital-companies-need-more-liberal-arts-majors>
53. Petersen J. (2016) Wilhelm von Humboldts Rechtsphilosophie. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH.
54. Reckwitz A. (2017) Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.



55. Rindzevičiūtė E. (2008) *Constructing Soviet Cultural Policy: Cybernetics and Governance in Lithuania*. Linköping, Sweden: Linköping University.
56. Savigny F. C. von (1850) *Wesen und Werth der Deutschen Universitäten* // F. C. von Savigny. *Vermischte Schriften*. Berlin: Bei Veit und Comp. Bd. 4. S. 270–308.
57. Schelsky H. (1963) *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
58. Schleiermacher F. (1964) *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn* // E. Anrich (Hg.) *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 219–308.
59. Schulze G. (2005) *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main; New York: Campus.
60. Schwab K. (2017) *The Fourth Industrial Revolution*. New York: Crown Business.
61. Spranger E. (1909) *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. Berlin: Verlag von Reuther & Reichard.
62. Steffens H. (1964) *Über die Idee der Universitäten* // E. Anrich (Hg.) *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 310–374.
63. Tenbruck F. H. (1962) *Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft* // D. Obendorf (Hg.) *Wissenschaftliche Politik. Eine Einführung in Grundfragen ihrer Tradition und Theorie*. Friburg im Brisgau. S. 365–420.
64. Wolf F. A. (1835) *Über Erziehung, Schule, Universität («Consilia Scholastica»)*. Quedlinburg; Leipzig: in der Becker'sehen Buchhandlung.

## Philosophy of Liberal Education: The Contexts

### Vitaly Kurennoj

Author

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

The first article devoted to philosophy of liberal education (Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow no 1, 2020) laid out systematically the principles of that philosophy, such as (1) lifelong learning, (2) academic freedom, (3) importance of practice and experience, (4) critical thinking and civil competency, (5) competency development instead of knowledge accumulation, (6) priority of general education over specialized education, (7) the concept of learning to learn, (8) self-directed learning effort, (9) political neutrality, and (10) interaction and Socratic dialogue. In this second part of the article, the liberal model of education is contextualized under two main perspectives, historical and socio-theoretical. The historical perspective is used to discuss the ancient origins of the liberal model, German classical philosophy as a direct origin of its principles, and the trajectories of liberal education discourse elements penetrating Russia's educational and cultural policy. The socio-theoretical perspective is applied to the context in which the liberal model was conceived (the nascent stage of modernity), the social conditions that led to its crisis (stabilized industrial societies of the modern age), and its relevance in the era of late modernity.

Abstract

liberal education, liberal arts education in the ancient world, classical German philosophy, Wilhelm von Humboldt, Soviet cultural politics discourse, modernity, industrial society, post-industrial society.

Keywords

- Anrich E. (Hg.) (1964) *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Aristotle (1984) *Politika* [Politics]. *Aristotle. Soch.: V 4 t. T. 4* [Selected Works in Four Volumes. Vol. 4], Moscow: Mysl, pp. 375–644.
- Barone G., Mocetti S. (2016) *Intergenerational Mobility in the Very Long Run: Florence 1427–2011. Bank of Italy Working Papers No 1060*. Available at: [https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/temi-discussione/2016/2016-1060/en\\_tema\\_1060.pdf](https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/temi-discussione/2016/2016-1060/en_tema_1060.pdf) (accessed 17 April 2020).
- Bauman Z. (2008) *Tekuchaya sovremennost* [Liquid Modernity]. St. Petersburg: Piter.
- Bernstein E. (1902) *Die Voraussetzungen des Sozialismus und die Aufgaben der Sozialdemokratie*. Stuttgart: J.H.W. Dietz.
- Böckh A. (1859) Ueber die Wissenschaft, insbesondere ihr Verhältnis zum Praktischen und Positiven (Festrede gehalten aus der Universität zu Berlin am 15. October 1853). *Böckh A. Gesammelte kleine Schriften. 2. Bd. Reden*. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, ss. 81–98.
- Dobbs R., Manyika J., Woetzel J. (2015) *No Ordinary Disruption, the Four Global Forces Breaking All the Trends*. New York: McKinsey and Company.
- Engels F. (1962) K kritike proekta sotsial-demokraticeskoy programmy 1891 g. [A Critique of the Draft Social-Democratic Program of 1891.]. *Marx K., Engels F. Sobr. soch.* [Selected Works], Moscow: Publishing House for Political Literature, 1955–1974, vol. 22, pp. 227–243.

References

- Fichte J. G. (1999) Rede von Fichte, als Decan der philosophischen Facultät, bei Gelegenheit einer Ehrenpromotion an der Universität zu Berlin, am 16. April 1811. *Fichte J. H. Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Band II, 12. Nachgelassene Schriften 1810–1812*, Stuttgart; Bad Cannstatt: Verlag Friedrich Fromman (Günther Holzboog), ss. 305–307.
- Fichte J. (1997) O sushchnosti uchenogo i yeye yavleniyakh v oblasti svobody [On the Nature of the Scholar and Its Manifestations]. *Fichte J. Nastavleniya k blazhennoy zhizni* [The Way Towards the Blessed Life], Moscow: Kanon, pp. 169–260.
- Fichte J. (1995) Neskolko lektsiy o naznachanii uchenogo [Some Lectures Concerning the Scholar's Vocation]. *Fichte J. Sochineniya. Raboty 1972–1801 gg.* [Collection of Works, 1972–1801], Moscow: Ladomir, pp. 480–522.
- Fichte J. G. (1971) Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe. *Fichtes Werke. Bd. VIII. Vermischte Schriften und Aufsätze*, Berlin: Walter de Gruyter, ss. 97–204.
- Field J. (2006) *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books.
- Frey C. B., Osborne M. A. (2013) *The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?* Oxford: University of Oxford.
- Habermas J. (2016) *Strukturnoe izmenenie publichnoy sfery: Issledovaniya otnositelno kategorii burzhuaznogo obshchestva* [The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society]. Moscow: Ves Mir.
- Habermas J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1–2. Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkam.
- Hadot I. (2002) *Svobodnye iskusstva i filosofiya v antichnoy mysli* [Liberal Arts and Philosophy in Ancient Thought]. Moscow: Yuriy Shichalin's Museum Graeco-Latinum.
- Hessen S. (1995) *Osnovy pedagogiki: Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu* [The Foundations of Pedagogy: Introduction to Applied Philosophy]. Moscow: Shkola-Press.
- Humboldt W. von (2003) *O predelakh gosudarstvennoy deyatelnosti* [The Limits of State Action]. Moscow: Tri Kvadrata, Sotsium.
- Humboldt W. von (2002) O vneshney i vnutrenney organizatsii vysshikh uchenykh zavedeniy v Berline [On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin]. *Neprikosnovenny Zapas*, no 2, pp. 5–10.
- Humboldt W. von (1960) Über den Geist der Menschheit. *W. von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Hrsg. A. Flitner, K. Giel), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, bd. I, ss. 506–518.
- Humboldt W. von (1920) *Gesammelte Schriften. Bd. XIII*. Berlin: B. Behr's Verlag (Friedrich Feddersen).
- Isocrates (2013) Ob obmene imushchestvom [Antidosis]. *Isocrates. Rechi. Pis'ma; Malye atticheskie oratory* [Speeches. Letters; Minor Attic Orators], Moscow: Ladomir, pp. 300–368.
- Jaeger W. (2001) *Paydeyya. Vospitanie antichnogo greka. T. 1* [Paideia: The Ideals of Greek Culture. Vol. 1]. Moscow: Yuriy Shichalin's Museum Graeco-Latinum.
- Jaeger W. (1997) *Paydeyya. Vospitanie antichnogo greka. T. 2* [Paideia: The Ideals of Greek Culture. Vol. 2]. Moscow: Yuriy Shichalin's Museum Graeco-Latinum.

- Kant I. (1994) Spor fakultetov [The Contest of Faculties]. *Kant I. Sochineniya: V 8 t.* [Selected Works in Eight Volumes], Moscow: Choro, pp. 57–136.
- Konrad F.-M. (2010) Wilhelm von Humboldt. Göttingen: Haupt Verlag.
- Köpke R. (1860) *Die Gründung der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. Berlin: Buchdruckerei von Gustav Schade.
- Kyosev A. (2002) Universitet mezhdu faktami i normami [The University Between Facts and Norms]. *Otechestvennye zapiski*, no 2 (3), pp. 82–98.
- Lenin V. (1967) Zamechaniya na vtoroy proekt programmy Plekhanova [Opinion on Plekhanov's Second Draft]. *Lenin V. Poln. sobr. soch. 5-e izd.* [Complete Works (5th Edition)], Moscow: Publishing House for Political Literature, vol. 6, pp. 210–235.
- Lübbe H. (2016) *V nogu so vremenem. Sokrashchennoe prebyvanie v nastoyashchem* [In Tune with the Times: Contraction of the Present]. Moscow: HSE.
- Lytard J.-F. (2008) *Postmodern v izlozhenii dlya detey. Pisma 1982–1985* [The Postmodern Explained to Children: Correspondence 1982–1985]. Moscow: Russian State University for the Humanities.
- Marx K., Engels F. (1955) Nemetskaya ideologiya [The German Ideology]. *Marx K., Engels F. Sobr. soch.* [Selected Works], Moscow: Publishing House for Political Literature, 1955–1974, vol. 3, pp. 7–544.
- Mill J. S. (2012) *O grazhdanskoy svobode* [On Liberty]. Moscow: Librokom.
- Müller E. (Hg.) (1990) *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J. J. Engel, J. B. Erhard, F. A. Wolf, J. G. Fichte, F. D. E. Schleiermacher, K. F. Savigny, W. von Humboldt, G. F. W. Hegel*. Leipzig: Reclam.
- Newman J. H. (2006) *Ideya Universiteta* [The Idea of a University]. Minsk: Belarusian State University.
- Paulsen F. (1921) *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Bd. II*. Berlin, Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Perrault T. (2016) Digital Companies Need More Liberal Arts Majors. *Harvard Business Review*. Available at: <https://hbr.org/2016/01/digital-companies-need-more-liberal-arts-majors> (accessed 17 April 2020).
- Petersen J. (2016) Wilhelm von Humboldts Rechtsphilosophie. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Plato (1993) Teetet [Theaetetus]. *Plato. Sobr. soch.:* V 4 t. [Selected Works in Four Volumes], Moscow: Mysl, vol. 2, pp. 192–274.
- Reckwitz A. (2017) *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rindzevičiūtė E. (2008) *Constructing Soviet Cultural Policy: Cybernetics and Governance in Lithuania*. Linköping, Sweden: Linköping University.
- Robinson K. (2012) *Obrazovanie protiv talanta* [Out of Our Minds: Learning to be Creative]. Moscow: Mann, Ivanov & Ferber.
- Rubinshteyn M. (2008) O tselyakh i printsipakh pedagogiki [On the Goals and Principles of Pedagogy]. *Rubinshteyn M. O smysle zhizni. Trudy po filosofii tsennosti, teorii obrazovaniya i universitetskomu voprosu* [Towards the Meaning of Life: Works on Value Theory, Educational Theory, and the University Issue], Moscow: Territoriya Budushchego, vol. 2, pp. 256–292.
- Rubinshteyn M. (1950) *Vospitanie chitatelskikh interesov u shkolnikov* [Building School Students' Interest in Reading]. Moscow: State Publishing House for Textbooks and Pedagogical Literature.
- Savigny F. C. von (1850) Wesen und Werth der Deutschen Universitäten. *F. C. von Savigny. Vermischte Schriften*. Berlin: Bei Veit und Comp., bd. 4, ss. 270–308.

- Shelsky H. (2013) Uedinenie i svoboda. K sotsialnoy idee nemetskogo universiteta [Solitude and Freedom. The Social Idea of German University]. *Logos*, no 1 (91), pp. 65–86.
- Schelsky H. (1963) *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schelling F. (2009) *Lektsii o metode universitetskogo obrazovaniya* [Lectures on the Method of University Studies]. St. Petersburg: Mir.
- Schiller F. (1956) V chem sostoit izuchenie mirovoy istorii i kakova tsel etogo izucheniya [What Is, and to What End Do We Study, Universal History?]. *Schiller F. Sobr. soch.: V 7 t.* [Selected Works in Seven Volumes], Moscow: State Publishing House for Literary Works, vol. 4, pp. 9–28.
- Schleiermacher F. (1964) Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus* (Hg. E. Anrich), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, ss. 219–308.
- Schulze G. (2005) *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main; New York: Campus.
- Schwab K. (2017) *The Fourth Industrial Revolution*. New York: Crown Business.
- Shichalin Y. (2012) Komu i dlya chego nuzhny klassicheskie gimnazii [Who Needs Classical Gymnasiums and What For]. *Otechestvennye zapiski*, no 4. Available at: <https://magazines.gorky.media/oz/2012/4/komu-i-dlya-che-go-nuzhny-klassicheskie-gimnazii.html> (accessed 17 April 2020).
- Spranger E. (1909) *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. Berlin: Verlag von Reuther & Reichard.
- Stalin I. (1952) *Ekonomicheskie problemy sotsializma v SSSR* [Economic Problems of Socialism in the USSR]. Moscow: State Publishing House for Political Literature.
- Steffens H. (1964) Über die Idee der Universitäten. *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus* (Hg. E. Anrich), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, ss. 310–374.
- Tenbruck F. H. (1962) Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. *Wissenschaftliche Politik. Eine Einführung in Grundfragen ihrer Tradition und Theorie* (Hg. D. Obemdörfer), Friburg im Brisgau, ss. 365–420.
- Vygotsky L. (1934) *Myshlenie i rech: Psikhologicheskie issledovaniya* [Thought and Language: Psychological Research]. Moscow: State Publishing House for Socioeconomic Literature.
- Wolf F. A. (1835) *Über Erziehung, Schule, Universität ("Consilia Scholastica")*. Quedlinburg; Leipzig: in der Becker'sehen Buchhandlung.
- Yakhontov A. (1921) Kraevedenie i shkola [Local History and School]. Proceedings of *Russia's National Conference of Scientific Societies on Local History held by the Academic Center of People's Commissariat for Education (Moscow, December 10–20, 1921)*, no 3, pp. 39–40.
- Yurchak A. (2014) *Eto bylo navsegda, poka ne konchilos. Poslednee sovetskoe pokolenie* [Everything Was Forever, Until It Was No More: The Last Soviet Generation]. Moscow: New Literary Observer.
- Yurkevich P. (2004) Chteniya o vospitanii [Readings on Upbringing]. *Yurkevich P. O vospitanii* [On Upbringing]. Moscow: Shkolnaya Pressa, pp. 113–156.
- Zhurakovskiy G. (1940) *Ocherki po istorii antichnoy pedagogiki* [An Outline of History of Ancient Pedagogy]. Moscow: State Publishing House for Textbooks and Pedagogical Literature.