Петр Сафронов

ОСЛИЦА ВАЛААМА: АКАДЕМИЧЕСКИЕ РАБОТНИКИ

МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛИЗМОМ И ДЕПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЕЙ[[1]](#footnote-1)\*

Peter Safronov

BALAAM’S ASS: ACADEMICIANS

BETWEEN PROFESSIONALISM AND DEPROFESSIONALISATION

*Петр Сафронов (НИУ ВШЭ; доцент Института образования;*

*кандидат философских наук) psafronov@hse.ru.*

*Peter Safronov (HSE; associate professor,*

*Institute of Education; PhD) psafronov@hse.ru.*

УДК: UDC:

*Ключевые слова*: университет, преподавание, академический профессионализм, депрофессионализация, философия

Key words: university, teaching, academic professionalism, deprofessionalization, philosophy

Состояние современного университета повсюду в мире связано с расщеплением единства деятельности исследования и преподавания. Как можно точно описать положение преподавателя в современном университете? Не имея ощутимых результатов, сопоставимых с результатами научной деятельности, преподавание подвергается сегодня депрофессионализации. Однако депрофессионализация открывает и новые возможности для философии и образовательной практики. Особая асимметрия отношений между преподавателем и аудиторией может способствовать возникновению новых форм академического общения, имеющего не отчужденный профессиональный характер, но дружески отвечающий на обоюдную потребность.

The decline of formerly appraised unity of research and teaching is currently on the way in the universities worldwide. How to a find a proper stand to describe the position of a teacher in contemporary university? With no tangible results teaching is being rapidly de-professionalized. Yet this very de-professionalization opens up some new opportunities for educational theory and practice. A specific asymmetry of a teacher and her or his audience might establish new form of educational communication. Not of a distanced professional kind but rather of a friendly mutual need.

СОСТОЯНИЕ УНИВЕРСИТЕТА: ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ПЛЮРАЛИЗАЦИЯ

Академическая профессия в традиционном смысле этого слова – как научные и преподавательские занятия – исторически практиковалась совместно. Так, лектор предлагал аудитории совместное участие в интеллектуальных путешествиях. Само предложение разделить опыт исследования было действенно, конечно, лишь постольку, поскольку делающий или делающая его обладали соответствующим правом: правом говорить от своего лица, делать слушателям предложение стать со-участниками интеллектуальных путешествий и обмениваться со студентами идеями. Такое право в свою очередь зависело от скрытого предположения, что у аудитории нет других предметов интереса, что здесь и сейчас она всецело погружена в процесс исследования. Эффективность академического права в описанной ситуации носила во многом аффективный характер, только позднее дополняемый нормативным обрамлением. Легко представить, как лектор, обращаясь к своей аудитории, говорит примерно следующее:

Между нами заключено неформальное, но действенное соглашение, неотделимое от того, что здесь происходит, а именно: вы обеспечиваете, гарантируете или уделяете некое внимание и придаете некое значение тому, что я сам делаю, давая, например, эту лекцию. Эта предпосылка действует постольку, поскольку изначально вообще возможно наше взаимное доверие, возможна доброжелательность, которую мы гарантируем друг другу сразу же, даже если немного спустя нам предстоит ожесточенный спор обо всем на свете [Derrida 1992: 11].

Итак, преподаватель «дает» лекцию. Аудитория «отдает» ему внимание, с доверием относясь к тому, что высказывается. Так или примерно так выглядит традиционная сцена преподавания. Действительность этой сцены, как видим, решающим образом зависит от неявного представления о смысле происходящего, о том, как работает университет. В круг этого представления включены, в частности, «обмен», «доверие», «доброжелательность», определенная культура спора. Все это должно быть принято и усвоено всеми участниками университетского действия *до* его начала. Каждая отдельная лекция или семинар становятся частными случаями единой традиции. Существенно здесь то, что действенность этой традиции тесно связана с ее распределенным, неформализованным характером. Иначе говоря, она действует, потому что все о ней уже так или иначе осведомлены. Действенность университетской традиции зависит от однородности сообщества, которое ее исполняет. Верно, разумеется, и обратное: однородность академического сообщества укрепляется следованием определенным традициям. Тем не менее какую бы сторону этой взаимосвязи мы ни исследовали, исходным моментом в ней оказывается согласие, добровольное единство всех участников университетского действа.

Основан ли современный университет на согласном действии всех участников? В эпоху углубляющегося отчуждения профессоров и преподавателей от управления университетом такой вопрос рискует вызвать лишь иронические усмешки. Добавим к этому падение престижа гуманитарных наук, расслоение студенчества, общественное недовольство – и ответ становится очевидным. Однако университеты продолжают свое существование, и нет оснований сомневаться в их состоятельности. Проблема, по-видимому, заключается не в разрушении университетов, а в усложнении их внутреннего механизма. Неявные соглашения больше не действуют, они заменены формальными контрактами. Но еще более важно то, что академическое общение утратило непосредственность: современный университет превращается в место, где понимание становится профессиональной функцией. Взрывной рост числа студентов, предпринимательская активность университета, резкая специализация внутри высшей школы приводят к тому, что прямое взаимодействие преподавателя и студента вытесняется на периферию университетской жизни. Одновременно появляется целый класс профессий-посредников – юрисконсульты, финансовые менеджеры, администраторы научных проектов, специалисты по психологической поддержке, маркетологи, – способных оказать помощь в решении того или иного отдельного вопроса, вызывающего беспокойство у преподавателей и студентов. Управление университетами все больше протекает в условиях организованного несогласия, постоянного баланса конфликта интересов и локальных компромиссов между профессионалами разного типа, подчас весьма далекими от нормативного академического этоса. В этих условиях оперирование категориями согласия и несогласия, консенсуса и диссенсуса, становится анахроничным. Вместо единой культурной формы каждый университет теперь превращается в группу форм, которые порой связаны между собой только отдаленным сходством. Такая конструкция обладает большой устойчивостью к любым частичным изменениям, делая фактически невозможным разрушение или «руинирование» университета. Плюрализация университета изнутри обуславливает особое значение формальных регламентов. Эти последние начинают выполнять функцию «интерфейсов» во взаимодействии различных участников академического процесса.

«Неформальное соглашение» лектора со своей аудиторией, преподавателя со студентами более не является ядром университетской жизни. Множественность форм современного университета препятствует их организации вокруг единого центра. Тем не менее некоторая исключительность взаимоотношений преподавателя и студентов сохраняется: они по-прежнему ускользают от прямого формального регулирования. К чему это приводит в условиях внутреннего усложнения университета и распада единого культурного образца? Отношения преподавателя и студентов утрачивают собственное независимое основание. Действенность и действительность академического процесса решается теперь *вне* самого этого процесса. Более того, в условиях формализации разных сторон университетской жизни существование отношений иного типа становится все более подозрительным. Попыткой упорядочить это отношение является, например, повсеместное внедрение практики студенческой эвалюации преподавателей. Дело выглядит так, как если бы вся проблема заключалась в преодолении асимметрии: одни могут ставить оценки, а другие – нет. Но что если асимметрия определенного вида здесь неустранима? Деррида использует обращение к самопонятному примеру с университетской лекцией, чтобы затем проблематизировать структуру дарообмена. Однако его представление сцены университетского преподавания на письме, внутри письменного текста, скрадывает границу устной и письменной речи, отождествляя конкретных слушателей с неопределенным множеством читателей – и этим последним тоже предлагая неформальное соглашение, хотя и без права на возражение с их стороны. Пример Деррида показывает нам структуру *воображаемого*,а не реального дарообмена. Смешение воображаемой и реальной аудитории выявляет двусмысленность академической профессии, хорошо заметную в преподавательской практике. Говоря здесь и сейчас, в определенных условиях времени и места, преподаватель обращается также и к тем, кого здесь и сейчас нет, к актуальным и будущим коллегам, к научному сообществу. С другой стороны, возможность такого обращения зависит от присутствия здесь и сейчас студентов, которые могут посчитать, что преподаватель попросту утратил контакт с ними.

ДИЛЕММЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Университетское преподавание оказывается поставлено перед выбором: или стать ближе к запросам студентов, их потребностям и нуждам, или упорно преследовать цели воображаемого академического сообщества, надеясь вдохновить ими студентов. Оба варианта предполагают, что преподавание как таковое должно быть подчинено другой, более важной цели: торговле знаниями или познанию истины. Разница заключается в том, что ранее сам преподаватель как представитель ученого сословия ставил себе цель, теперь же цель ему ставит институциональная среда, в которой он существует. Однако как раньше, так и теперь преподавание само по себе бесцельно. Эта бесцельность лишь стала более отчетливой по мере утраты академическим сообществом былого единства. И торговля знаниями, и познание истины могут быть привлекательными целями для отдельных ученых, академических коллективов и организаций. Но проблема заключается в том, что продвижение и к той, и к другой цели не продвигает вперед деятельность преподавания, всегда подчиняя его другим задачам. Подобно Валаамовой ослице университетское преподавание в результате застывает и никуда не движется. Необходимо вновь посмотреть на преподавание, чтобы понять, какую самостоятельную цель оно может перед собой поставить, что и кем пере-дается и принимается в процессе преподавания самом по себе. Практическое значение этого вопроса в ситуации, когда социальная защищенность академического труда находится под угрозой и статус академических профессионалов уязвим, достаточно очевидно. Тем не менее я полагаю, что любые практические действия в этой сфере нуждаются в предварительной теоретической определенности. Нуждается в прояснении соединение науки и преподавания под эгидой университета. Реанимация гумбольдтовского идеала на фоне всеобъемлющей формализации университетского управления [Simons 2007] делает задачу выяснения собственного смысла преподавания особенно актуальной. Прежде всего, следует показать, что маргинализация преподавательской деятельности в современном университете является следствием упомянутого выше перехода университетов от внутреннего к внешнему целеполаганию, который критиками подчас описывается в терминах упадка академической автономии. Уже в 1969 году Питер Друкер ясно сформулировал основной мотив такого перехода:

Образование – это слишком дорогой процесс, чтобы просто тратить на него деньги без вопросов. Вполне легитимен вопрос о том, являются ли расходы на образование приносящими отдачу инвестициями или же пустой тратой денег [Drucker 1969: 313].

И все же, несмотря на то что университетское управление во все большей степени заимствует приемы из бизнеса, до сих пор не существует общепринятого способа измерения эффективности общественных и частных расходов на образование. Нет также и единых критериев оценки того, насколько эффективно университетская администрация распределяет заработанные университетом средства. Несомненно, в настоящее время остро не хватает исследований, которые могли бы претендовать на представление связной картины оценки инвестиций в общественном секторе. Однако, на мой взгляд, основное затруднение связано здесь со специфическим характером академического профессионализма.

Академические работники университетов получают заработную плату как профессионалы, чья квалификация удостоверена соответствующим образом. Содержание их профессиональной деятельности связывается по умолчанию с проведением исследований и преподаванием, на основе которых академики включаются также в те или иные формы общественной активности. Именно сохранение единства исследования и преподавания рассматривается как фундамент притязаний университетов на широкое социальное значение, на особую миссию [Humboldt 1854; Bahti 1987]. Между тем аудитория, для которой и на которую рассчитаны преподавание и исследования, принципиально различна. Если преподавание адресовано студенческой аудитории, то исследования прежде всего адресованы коллегам по научному цеху. При этом общее академическое признание, статус ученого в сообществе зависят почти исключительно от научной продуктивности. Однако научные достижения имеют в лучшем случае опосредованное отношение к успешному преподаванию. Большая ирония заключается и в том, что связь науки с преподаванием превратилась в клише в отсутствие каких бы то ни было эмпирических свидетельств о позитивном влиянии активной исследовательской деятельности на качество обучения [Verburgh, Elen, Lindblom-Ylänne 2007].

Вместе с тем в условиях продолжающегося сокращения или стагнации государственного финансирования университетов плата за учебу, которую вносят студенты, становится все более важным источником денежных поступлений для вузов, что в свою очередь заставляет изобретать способы оценки качества образования как такового, вне исключительной связи с научной деятельностью преподавателей. Недавние социологические исследования в Великобритании показали, что студенты склонны отождествлять цели обучения в университете с последующим успешным трудоустройством [Tymon 2013]. Тем самым от университетских преподавателей фактически ожидается, что они будут содействовать карьерному успеху выпускников, бóльшая часть которых при этом не намерена продолжать академическую карьеру. Парадоксальным образом предполагается, что студенты приобретут навыки, соответствующие актуальным запросам рынка труда (*employability*), именно и только от академических профессионалов, т.е. от тех, кто как раз не участвует в конкуренции на внеакадемическом рынке труда и имеет лишь косвенное знание о нем.

Поскольку конкуренция внутри академии и научное признание никак не зависят от способности содействовать успеху выпускников на внешнем рынке труда, следует ожидать, что в такой ситуации академические профессионалы будут систематически недооценивать важность преподавания, что и происходит в действительности. Иначе говоря, интересы академических работников и ожидания большинства студентов критически расходятся. Ускорение коммерциализации университета и коммодификация научного знания приводят к разрушению «естественной» связи между наукой и преподаванием. В экономических терминах, наука и преподавание обращаются на разных типах рынков. Производимый академическими работниками как учеными продукт для корпоративного или государственного заказчика не конвертируется в предложение, которое эти же академические работники делают на рынке образовательных услуг как преподаватели. Можно предположить, что дальнейшее развитие модели так называемого «предпринимательского университета» приведет к еще большему углублению разрыва между научными и образовательными задачами университетов.

ИНТЕРМЕДИЯ, ИЛИ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ

БОЛЕЗНЕЙ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Создание и развитие национальных инициатив в области академического превосходства, в том числе и в России, связано с регулярной апелляцией к идеалу единства науки и преподавания [Simons 2007], проблематичность которого я показал выше. Участие университетов в глобальной конкуренции, одним из проявлений которой являются пресловутые академические рейтинги, происходит на фоне серьезных бюджетных ограничений для большинства вузов, что заставляет их менеджмент разрабатывать все более жесткие схемы оценивания производительности труда работников. Измерение производительности преподавательского труда представляет собой особенно сложную проблему. В 1960-е годы американские экономисты Баумол и Боуэн идентифицировали применительно к преподаванию и ряду других творческих и социальных профессий явление «стагнирующих услуг» [Baumol, Bowen 1966; Baumol 1996], характеризующихся неизменным уровнем производительности труда при постоянно растущих издержках. Стагнирующие услуги отличаются высокой зависимостью от уникального опыта отдельного профессионала, низкой предрасположенностью к стандартизации и большими затратами времени.

Выделенные Баумолом и Боуэном характеристики стагнирующих услуг могут быть легко операционализированы в качестве основных индикаторов для университетского управления. Действительно, опираясь на теоретическое представление о факторах, обуславливающих высокие издержки в академической профессии, менеджеры могут целенаправленно проводить политику, стремящуюся к сокращению зависимости от уникального личного профессионального опыта, внедрению формальной регламентации академического труда и высвобождению времени академических работников. Такая политика может включать в себя, скажем, увеличение доли онлайн-курсов, снижение общего числа штатных преподавателей и увеличение нагрузки остающихся, создание льготных условий для преподавателей с высокой научной продуктивностью. Здесь нужно указать на один существенный момент: именно те характеристики академического труда, которые определяют рост связанных с ним издержек, являются важнейшими чертами академического профессионализма. Действительно, разве уникальный личный контакт учителя и ученика не является одним из классических образов университетской жизни? Разве доверие к неформальной самоорганизации коллег не составляет важнейший признак академической свободы?

Эти вопросы имеют, конечно, риторический характер. Они не учитывают важнейшего изменения образовательного ландшафта, произошедшего за последние пятьдесят лет в развитых странах и сейчас охватывающего все большее число развивающихся стран. Речь идет о радикальном расширении доступа к высшему образованию. Из собрания избранных студенчество превратилось в массу, и было бы наивно думать, что академическому сообществу удастся избежать аналогичной массовизации. Борясь с издержками академического труда, университетские менеджеры все чаще начинают применять ту или иную комбинацию из перечисленных выше рецептов. Количество преподавателей сокращается, но работать им приходится с большим числом студентов. Увеличивается число аспирантов и младших преподавателей, привлекаемых на основе краткосрочных контрактов. Ужесточаются требования к единообразной организации образовательного процесса. В результате внутри академического сообщества растет расслоение на массу рядовых незащищенных работников, тянущих лямку повседневного преподавательского труда, и отдельных «звезд», находящихся на особом положении.

Забота об обеспечении финансовой стабильности университета приводит к широкомасштабной депрофессионализации преподавательского труда. Университетские преподаватели все больше отдаляются от университетских исследователей. Тем самым разрушаются этические основания для реализации принципов коллегиального управления. Вместо единого сообщества возникает два противоположных по своим возможностям и жизненным горизонтам лагеря: с одной стороны, «временные» работники университета на срочных контрактах, с другой – немногочисленные счастливые обладатели постоянных позиций или особых контрактов. Временные работники лишены возможности долгосрочного планирования своей академической карьеры, а значит, и не чувствуют себя связанными с определенным университетом. Разрушение внутреннего единства исследования и преподавания открывает перспективу механизации последнего, превращения значительной части образовательного процесса в вид строго организованной по определенным процедурам деятельности, которой сможет заниматься любое лицо, обладающее минимальной квалификацией. Нет оснований полагать, что плюрализация университета не приведет рано или поздно к окончательному исчезновению зависимости между правом преподавания и наличием коллегиально подтвержденной научной квалификации. Это откроет путь к преподаванию в университетах еще большему числу людей, которые не считают себя частью традиционного академического сообщества.

ПОСЛЕ ГУМБОЛЬДТА:

ДЕПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ

Стоит ли оплакивать кончину глубокого старца – гумбольдтовского университета? Происходящее на наших глазах разделение исследования и преподавания открывает новую страницу по крайней мере в истории философии – той самой дисциплины, без фундаментальной интеграции которой в структуру университета не состоялся бы и проект Гумбольдта. Как вид интеллектуальной деятельности философия особенно тесно связана с коллективными формами жизни. Участвуя в общественной жизни, хотя бы и в форме противостояния ей, философ преследует цели, выходящие за пределы личного интереса и вообще частного интереса кого-либо, – иными словами, действует, испытывая распределенную благожелательность к человеческому роду в целом. Развитие философского интереса к общим вопросам подводит философа к испытанию оснований действующего порядка в свете своего теоретического интереса. В этом отношении деятельность этой фигуры неизбежно принимает политический характер. Само рассуждение как таковое каждый раз учреждает некоторый коллектив, поскольку философ находится в постоянной дискуссии с предшествующей традицией и актуальными авторами. Участниками этого коллектива становятся и собеседники философа, и читатели философских сочинений. Однако, в отличие от практической политики, политика философская не устанавливает границ: кто угодно в любой момент может стать соучастником философского действия. Философ действует как друг человечества.

Философское общение всегда академично в том смысле, что оно отвлечено от реально существующих между людьми расхождений. С другой стороны, оно, как известно от Аристотеля, призвано доставлять философствующим особый род удовольствия. Философское удовольствие извлекается из своего рода академической политики. Постольку, поскольку такая академическая политика вызвана распределенной благожелательностью по отношению к человечеству, т.е. к неопределенному кругу лиц, с которыми философы могут быть и скорее всего не связаны узами личного знакомства, она воплощает идеал дружбы в его обобщенно гражданском, космополитическом измерении (ср.: [Schwarzenbach 1996; Leontsini 2013]). Вместе с тем очевидно, что первичным опытом дружбы является личное отношение двух или более людей, в котором на интуитивном уровне возникает отношение личной приязни.

В отличие от ритуальных отношений дарообмена дружба возникает стихийно, хотя с течением времени дополняется различными эмоциональными и интеллектуальными оттенками. Я не знаю своего друга, когда уже фактически начинаю с ним дружить. Дружба закрепляется, если и друг, в свою очередь, начинает действовать подобно мне, еще не зная меня. Дружеские отношения выстраиваются на основе спонтанно возникшей и поддерживаемой далее *асимметричной взаимности*,готовности принять другого во всей его неизвестности [Young 1997]. Проникнутая особым чувством морального такта (*moral humility*), концепция асимметричной взаимности артикулируется Янг как важный шаг в направлении разработки постхабермасианского коммуникативного этоса.

Асимметричность коммуникативного отношения, согласно Янг [Young 1997: 350], возникает в тот момент, когда я сознательно отказываюсь от того, чтобы считать себя компетентным знатоком мира другого. Я должен исходить также из того, что моя ситуация, мой мир принципиально не идентичны и не взаимозаменяемы с миром, с ситуацией, в которой находится другой человек. Это глубокое различие жизненных миров хорошо отвечает состоянию современного плюрализованного университета, о котором говорилось ранее. Еще более важно то, что занимая «второстепенную» позицию слушателя, открытого речи Другого, раскрывающего мне свой мир, я тем самым отказываюсь от позиции профессионала, эксперта, заранее ориентирующегося в мире Другого в силу накопленных знаний.

Следование идеалу асимметричной взаимности открывает позитивный потенциал процесса депрофессионализации, быстро становящейся реальностью в современном высшем образовании. В наибольшей степени чувствительные к депрофессионализации в университетах гуманитарные науки, включая философию, могут благодаря ей получить шанс на создание новых моделей академического общения. Очевидно, что концепция асимметричной взаимности неявно предполагает особую важность устных форм общения. Именно в процессе беседы лицом к лицу решающе важной является способность слушать и вслушиваться. Бóльшая часть современной научной коммуникации, напротив, происходит по преимуществу в письменной форме. Состояние спонтанно возникающей и затем поддерживаемой взаимности с трудом может быть непосредственно передано на письме. Важность прямого личного контакта с другими преподавателями или со студентами здесь неоценима. Однако существенно не просто восстановление в правах устной речи, тем более что и современная научная коммуникация во многом сохраняет зависимость от живого со-беседования.

В отличие от «обычного» дружеского разговора академическое общение не ограничивается ни простым вниманием речи другого, ни даже взаимной доброжелательной внимательностью. Подлинно политическим, т.е. изменяющим текущее положение вещей путем учреждения нового сообщества, академическое общение может стать только тогда, когда будет вполне осознана мера деформации университетов, вызываемой происходящей депрофессионализацией, с одной стороны, и смутно понимаемой ориентацией на полезность образования для студентов – с другой. Многочисленные категории академических работников оказались ныне на положении слуг университета, удовлетворяющих его потребности в дешевой рабочей силе, но не получающих взамен признания своих интересов. Дезориентированы и дезинформированы студенты, ожидающие от университета того, что он менее всего способен дать, – гарантии успешного трудоустройства.

Право быть услышанным должно быть расширено и дополнено правом на асимметричное действие в отношении университета. Так, например, асимметрично могут действовать преподаватели, ведущие сходные курсы на разных факультетах или в разных университетах, «обмениваясь» занятиями, давая коллеге возможность вырваться из привычной рутины. Асимметрично будут действовать и студенты, которые воспримут экзаменационное испытание как задачу подготовить вопросы преподавателю, тем самым давая себе и ему возможность ощутить возможность раскованного спонтанного мышления. Нельзя просто рассчитывать на способность слушать, ибо многое, очень многое в современном университете остается невысказанным. Более того, даже если я осведомлен о различиях статуса, власти, пола, действующих в университете, это все же не может помешать мне действовать в конкретных ситуациях, игнорируя эти различия. Новая перспектива академического общения возникнет в тот момент, когда отношения преподавателя и студента лишатся ауры профессионализма, взаимно отчуждающей друг от друга тех, кто имеет меньше всего прав в современном университете. Преподавателю необходимо признать, что он или она *нуждается* в студентах, поскольку без прямого общения со студентами не может состояться акт мысли. Говоря более общо, каждый участник академического общения может и должен иметь *право давать*, привносить что-то, так же как и право получать, воспринимать. Каждый участник академического общения должен быть признан в качестве деятеля, созидающего новые формы коллективной жизни. Может ли такой тип общения быть учрежден и развит в актуально существующих университетах? Вероятно, нет, что, конечно, не закрывает пути поиска альтернативных стратегий институциональной самоорганизации академического общения. Уже перестав или стремительно переставая быть единым сообществом коллег-профессионалов, академическое сообщество имеет теперь шанс стать сообществом друзей.

БИБЛИОГРАФИЯ / REFERENCES

[Bahti 1987] – *Bahti T.* Histories of the University: Kant and Humboldt // MLN. 1987. Vol. 102. № 3: German Issue. P. 437–460.

[Baumol 1996] – *Baumol W.J.* Children of Performing Arts, the Economic Dilemma: The Climbing Costs of Health Care and Education // Journal of Cultural Economics. 1996. Vol. 20. № 4. P. 183–206.

[Baumol, Bowen 1966] – *Baumol W.J., Bowen W.G.* Performing Arts, the Economic Dilemma. New York: Twentieth Century Fund, 1966.

[Deem 2006] – *Deem R.* Conceptions of Contemporary European Universities: To Do Research or Not to Do Research // European Journal of Education. 2006. Vol. 41. P. 281–304.

[Derrida 1992] – *Derrida J.* Given Time: 1. Counterfeit Money / Transl. by P. Kamuf. Chicago: Chicago University Press, 1992.

[Drucker 1969] – *Drucker P.* The Age of Discontinuity, Guidelines to Our Changing Society. New York: Harper & Row, 1969.

[Humboldt 1854] – *Humboldt W. von.* The Sphere and Duties of Government [1792] / Transl by. J. Coulthard. London: John Chapman, 1854.

[Leontsini 2013] – *Leontsini E.* The Motive of Society: Aristotle on Civic Friendship, Justice, and Concord // Res Publica. 2013. Vol. 19. P. 21–35.

[Schwarzenbach 1996] – *Schwarzenbach S.A.* On Civic Friendship // Ethics. 1996. Vol. 107. № 1. P. 97–128.

[Simons 2007] – *Simons M.* The “Renaissance of the University” in the European Knowledge Society: An Exploration of Principled and Governmental Approaches // Studies in Philosophy and Education. 2007. Vol. 26. P. 433–447.

[Tymon 2013] – *Tymon A.* The Student Perspective on Employability // Studies in Higher Education. 2013. Vol. 36. № 6. P. 841–856.

[Verburgh, Elen, Lindblom-Ylänne 2007] – *Verburgh A., Elen J., Lindblom-Ylänne S.* Investigating the Myth of the Relationship between Teaching and Research in Higher Education: A Review of Empirical Research // Studies in Philosophy and Education. 2007. Vol. 26. P. 449–465.

[Young 1997] – *Young I.M.* Asymmetrical Reciprocity: On Moral Respect, Wonder, and Enlarged Thought // Constellations. 1997. Vol. 3. № 3. P. 340–363.

1. \* Автор выражает глубокую признательность всем участникам семинара «Теории дарообмена», проходившего в Православном Свято-Тихоновском гуманитарном университете в феврале–августе 2015 года. Автор также благодарит Бориса Деревягина, Андрея Олейникова, Ивана Павлюткина, Кристофера Струпа и Григория Юдина, с которыми он обсуждал отдельные идеи этого текста. Черновая версия статьи была представлена на ежегодной конференции Австралазийского общества философии образования, проходившей 5–8 декабря 2015 года в Мельбурне, всем участникам которой автор также весьма признателен. [↑](#footnote-ref-1)