

УДК 378

## ФИГУРА УЧИТЕЛЯ В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ: АВТОРИТЕТ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

С. Н. Жаров

*Воронежский государственный университет*

Поступила в редакцию 1 сентября 2018 г.

**Аннотация:** *фигура учителя рассматривается в широком культурно-историческом контексте. Обучение, приводящее ученика к подлинному пониманию, невозможно без культурной харизмы учителя и соответствующего социального статуса. Формирование этого статуса требует социального и экономического обеспечения образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** *учитель, обучение, знание, понимание, статус, авторитет, харизма.*

**Abstract:** *the paper considers the role of teachers in a wider cultural and historical context. Learning that helps the student approach the true understanding of things is impossible without the cultural charisma of their teacher and their appropriate social status. This status can only be formed under conditions where the educational process is supported both socially and economically.*

**Key words:** *teacher, learning, knowledge, understanding, status, authority, charisma.*

Обсуждение проблем образования обычно сконцентрировано вокруг двух тем: характер передаваемого *знания* (совершенствование того, чему мы учим) и формирование *знающего* (того, кого учим). Однако не меньшую важность представляет собой осмысление фигуры *учителя* – того, кто учит. Не случайно современные проекты образовательной реформы в первую очередь затрагивают статус и существо учительства. В этих проектах, например, профессор, утратив былой статус «жреца науки», рассматривается как менеджер по продажам (знания), а университет – как «потребительски ориентированная корпорация» [1, с. 25], «market place» [2, с. 78]. «“Покупатель всегда прав!” – эта старая истина... явственно заявляет о себе... в корпоративных университетах. ...От профессуры... требуется... бесконфликтность в отношениях со студентами-клиентами. <...> ...учебный процесс... подразумевает новые потребительские качества – полуразвлекательный характер... упакованность в красивые формы...» [там же, с. 79–80]. Подобная перемена вызывает самые разные реакции – от восторга («вот она, новая эра!») до возмущения («до чего мы дошли...»). Между тем, и первое и второе неуместны в научном анализе. Дело не в том, что нам нравится или не нравится, а в том, какой статус учителя отвечает задачам образования и характеру передаваемого знания. Дело *учительства* и фигура *учителя* рассматри-

ваются здесь в контексте широкой культурно-исторической традиции, без привязки к чисто «школьному» преподаванию.

Можно выделить две крайние тенденции, в той или иной форме присутствующие в образовательных традициях самых разных культур и народов.

Первая тенденция связана с признанием духовного и социального авторитета учителя, причем этот авторитет выступает внутренним основанием самого обучения. В наиболее отчетливом виде это проявилось в культурах Востока. В Индии посвящение в Веды считается вторым рождением, а прошедшие соответствующий обряд члены высших варн именуется «дваждырожденными» [см.: 3, с. 130; 4, с. 60–61]. При этом главную роль здесь играет не само по себе чтение текстов, но комментарий и понимание, исходящие от учителя. Аналогичная ситуация имеет место в буддизме. Чже Цонкапа, почитаемый в Тибете как «второй Будда», писал, что основой обучения является безусловное вверение себя «благому другу» [5, с. 55] – наставнику, который выступает как духовный источник передаваемого знания. Цонкапа цитирует один из священных текстов: «...достижение и совершенствование... элементов состояния Будды зависит от Учителя. <...> Учитель их порождает, Учитель их растит, Учитель – их опора, Учитель – их причина» [там же, с. 56]. В Китае (в том числе и современном) отношение «учитель – ученик» выходит за рамки сферы обучения и выступает как базовая норма социальных отношений [см.: 6].

Вторая, противоположная тенденция состоит в восприятии учителя как простого транслятора знаний. В рамках такого подхода даже самые полезные знания придают учителю уважения не больше, чем элитное вино – тем сосудам, в которых его хранят и транспортируют. На Западе такой подход берет свое начало в Древнем Риме. Для римлян, в отличие от греков, была характерна прагматическая ориентированность культуры. Об этом говорят известные строки Вергилия: «Смогут другие создать изваянья живые из бронзы, / Или обличье мужей повторить во мраморе лучше, / <...> / Римлянин! Ты научись народами править державно – / В этом искусство твое!» [7, с. 240]. Конечно, римское образование (речь идет о привилегированных сословиях) на своей исходной ступени включало в себя греческий язык и литературу, однако носители соответствующего знания не пользовались особым авторитетом. Упоминание о рабах-педагогах стало общим местом в историко-педагогической литературе. Не намного лучше обстояло дело с учителями грамматических и риторических школ. Если в греческих городах они «...были свободными гражданами и часто очень почитаемыми... – учителя аналогичных школ в Риме или в Италии были по большей части вольноотпущенниками» [8, с. 48].

В свете этих фактов может показаться, что римляне, умевшие «народами править державно», делали это, не выказывая особого внимания к учительству. Однако такой вывод будет справедлив лишь применительно к тем знаниям и умениям, которыми римляне *владели*, но не особенно *почитали*. Совершенно иное отношение к учителю мы видим там, где речь идет о действительно значимых вещах. Эта ситуация прекрасно описана Тацитом в «Диалоге об ораторах». Во избежание исторических aberrаций напомним, что под оратором здесь подразумевается государственный деятель, для которого речь есть важнейшее средство состязания в правовом поле. Люди старшего поколения, наверное, помнят эпатажное желание Маяковского: «Я хочу, чтоб к штыку приравняли перо» [9, с. 398]. Так вот, для образованного римлянина ораторское слово воспринималось именно как оружие. У Тацита читаем: «...занятие этим искусством, вооружившись которым ты всегда несешь защиту друзьям, помощь посторонним, спасение тем, кто на краю гибели, тогда как в завистников и недругов вселяешь боязнь и страх, сам вне опасности, как бы огражденный пожизненной властью и таким же могуществом...» [10, с. 473]. Завершающий этап образования – это обучение *в бою*, о чем и пишет Тацит. «...Юношу... по завершении домашнего обучения... от-

водили у наших предков... к самому знаменитому во всем государстве оратору. У этого юноши входило в привычку постоянно находиться при нем... ловя каждое его слово во время прений сторон... он учился сражаться, так сказать, прямо на поле боя» [там же, с. 498]. Ясно, что такой учитель был для своих учеников образцом и по своему авторитету ничуть не уступал восточным наставникам, ибо «показывал... истинное лицо красноречия...» [там же, с. 499]. Любопытно, что П. Адо [8], освещая устройство римского образования и неоднократно ссылаясь на Тацита, не рассматривает цитированный диалог как картину педагогического процесса, – наверное, потому, что учительство здесь выступает в неинституционализированной форме.

Отсюда проясняются два обстоятельства. Во-первых, реальная фигура учителя не всегда совпадает с представителями профессий, которые в том или ином конкретном социуме идентифицируются как «учительские». Во-вторых, авторитет учителя как культурного персонажа связан с социальной и культурной ценностью передаваемого знания. Характер этой связи заслуживает более подробного освещения.

В восточной традиции, о которой шла речь выше, передаваемое знание имеет сакральную природу и неотделимо от своего обладателя. Передаче здесь в первую очередь подлежат не выраженные в слове рациональные формы, но стоящие за ними безмолвные допонятийные смыслы. Отсюда – знаменитые слова Лао-цзы: «Тот, кто знает, не говорит. Тот, кто говорит, не знает» [11, с. 131]. Передать такого рода знание – значит трансформировать духовную самость ученика, что невозможно без всеохватывающего и сверхрационального влияния учителя. В Индии считалось, что «...вместе с истиной учитель передает ученику самого себя» [12, с. 217]. Аналогичная ситуация характерна и для буддизма. «Учитель передает своему непосредственному ученику не только суть учения, но свою собственную суть...», – описывает Е. Н. Молодцова воззрения одной из буддийских школ [13, с. 96].

Классическая Античность ждала от наставника пример осуществления истины. Христианское Средневековье видит истину в самом Христе, что приводит к иной расстановке акцентов. По Августина, знание приходит не от наставника, а через созерцание внутренней истины. «Поэтому и относительно тех предметов, которые созерцаются умом, напрасно тот слушает слова созерцающего, кто сам созерцать эти предметы не может...» [14, с. 308]. При этом, в отличие от восточной традиции, роль обучающего расценивается как вто-

ростепенная. Августин буквально следует евангельскому тексту, согласно которому никто из людей не заслуживает звания учителя. «...Сказано в божественном писании, чтобы мы не называли на земле учителем никого, поелику один есть Учитель всех на небесах (Мф. XXIII, 8–10)» [14, с. 311]. Христос и есть внутренний учитель [там же, с. 304–305]. Поэтому фигура наставника-человека уходит на второй или даже третий план, выдвигая вперед способность ученика узреть живущую внутри него самую высшую истину. Обретение этой истины рассматривается Августином как заслуга не наставника, но самого ученика, без внутренней готовности которого не может учить и сам Христос. «Если то, что мною сказано, ты признаешь истинным и, будучи спрошенным о каждой мысли в отдельности, скажешь, что знаешь это, то ты также знаешь теперь, кто научил тебя тому – во всяком случае не я, на чьи вопросы ты все время отвечал. Если же не признаешь, то не научил тебя ни я, ни Он; я – потому, что и вообще не могу учить, Он – потому, что ты еще не в состоянии учиться» [там же, с. 312]. В таком случае встает вопрос, зачем вообще нужны наставники. Ответ, который можно найти у Августина, сводится к тому, что слова наставника «...только располагают человека учиться» [там же, с. 312], «побуждая» человека к принятию истины [там же, с. 305]. Но если так, то это «побуждение» несет в себе черты *духовно пробуждающего воздействия* учителя, о котором говорит восточная образовательная традиция. Иначе говоря, специфика августиновской трактовки состоит не столько в понимании сущности обучения, сколько в расстановке статусных акцентов.

Следующие за Августином христианские авторитеты, напротив, подчеркивают значение учителя-человека. Согласно Исидору Севильскому, обучающий влияет на ученика, учитывая его индивидуальное своеобразие: «Нужно разумевать, что лица несхожи и что у каждого надо вызвать рвение» [15, с. 203]. Многое зависит от усердия учителя: «Не ослабевай в усердии учиться и учить. Знание, вошедшее в твое ухо, излей через рот. <...> ...примером подтверждай то, чему учишь на словах» [там же]. Получает свое институциональное закрепление и статус учителя [см., напр.: 16]. Характерное для Средневековья титулование (в том числе неофициальное) учителей имело не меньший знаковый смысл, чем дворянские титулы. Достаточно вспомнить, как называли знаменитых схоластов: *Doctor Angelicus*, *Doctor Universalis*, *Doctor Exstaticus*, *Doctor Mellifluous*, *Doctor Profundus*, *Doctor Subtilis*. В Новое время призвание учителя было заново осмыслено Я. А. Комен-

ским. Учитель выступает для учеников как «живой пример» [17, с. 256]. Учителя «...должны... остерегаться слишком низко ценить себя... <...> ...Им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем» [там же, с. 238]. В целом эта тенденция сохранялась вплоть до середины XX в. В современном западном образовании, напротив, фигура учителя профанируется, как, впрочем, и культурный статус преподаваемого знания.

Современная образовательная практика большей частью делает ставку на деперсонализированный профессионализм. Ключевой вопрос состоит в том, может ли профессионализм быть деперсонализированным, если речь идет об изучении фундаментального теоретического знания. На первый взгляд, ответ очевиден, ибо такое знание носит надличностный характер, а значит, не имеет внутренней связи с личностью учителя, подобно тому, как содержание формулы не зависит от того, какой ручкой она записана. Однако ситуация меняется, как только мы вспомним, что обучение – это живое общение, целью которого является не просто *передача*, но *присвоение* знания обучаемым. И даже если само знание абстрактно и безлично, процесс его субъективного усвоения не может быть описан в чисто когнитивных терминах. Действующие в процессе обучения душевные силы учителя и ученика не являются только «энергетической подпиткой» обучения, они входят в сам его результат. Чтобы принять этот вывод, необходимо осознать, *чему*, собственно, мы хотим научить.

В общем случае знание имеет три взаимосвязанных измерения [18]. Это *знание-информация*, *знание-метод* и *знание-понимание*. Понимание заключается в живой причастности ученика к воспринятым когнитивным формам. Такая причастность проявляется в неразрывной связи знания и связанных с его реализацией душевных сил. Простой пример. Если при решении задачи ученика интересует не то, каким образом следует применить изученные ранее законы, а лишь то, где можно подсмотреть ответ, можно ли считать, что он *усвоил* эти законы? Эти же соображения работают применительно к исследованию. Вряд ли можно назвать *подлинно знающим* того ученого или инженера, который выбирает задачи исключительно по критерию их решаемости стандартными методами. В этом пункте может показаться, что мы трансформируем тему, смещая акценты со знания на творчество. Но если изначально брать знание безотносительно к творческому применению, то такое знание будет годиться разве что для сдачи стандартных тестов.

Знание, взятое только как информация, безотносительно к методу и пониманию, – это мертвое знание, не ведущее за собой мысль, но лишь отягощающее ее как бесполезный груз. Для реализации своего когнитивного потенциала знание должно быть сопряжено с душевными силами человека, с его духовной сутью. Это в первую очередь относится к знанию-пониманию. В своей безлично-когнитивной проекции понимание проявляется в непринужденном и в то же время адекватном сопряжении интеллектуальных форм. Однако предпосылки такого сопряжения и воля к нему кроются не в чисто когнитивной сфере, а в глубинах человеческой самости. Осуществление понимания есть не только интеллектуальный, но и глубинный психический акт, мобилизация душевных сил, неподвластных рациональной рефлексии. Такое понимание входит в сферу неотчуждаемого от личности содержания образования [см.: 19, с. 100]. Открытие и освоение новых идей требует трансформации не только интеллектуальной, но и неотчуждаемой от человека бессознательной сферы, о чем свидетельствует, например, роль Нильса Бора в создании неклассической физики. Как замечает акад. А. Б. Мигдал, «философские идеи Бора... подготовили подсознание физиков для таких открытий, как матричная механика, соотношение неопределенностей или вероятностное толкование волновой функции» [20, с. 330]. Г. В. Ф. Гегель полагал, что именно чистое понятие есть подлинный субъект. На деле же понятие становится субъектом (т. е. началом творческого полагания) лишь благодаря своей связи с силами человеческой души. Здесь нельзя не заметить некую правоту З. Фрейда, видевшего в творчестве сублимацию первичных психических сил [см.: 21, с. 209; 22, с. 328–329, 356–358], хотя фрейдовская трактовка чрезмерно «сексуализирует» эти силы.

Таким образом, обучающему мало приложить чисто интеллектуальные усилия. Подлинный учитель демонстрирует и передает ученику внерациональный душевный импульс, который оживляет связь понятий, заставляя ее творчески работать в голове ученика. Поэтому невозможно построить эффективную систему образования, надеясь лишь на когнитивное влияние учителя. Чтобы человек захотел *мыслить* как ученый, он должен быть очарован *способом существования* ученого, и знание должно предстать перед ним в персонифицированном виде, как череда фигур, достойных восхищения и подражания. Такую роль всегда выполняли выдающиеся ученые. Но дело не только (и иногда и не столько) в научных заслугах, а в способности показать ученикам притягательный способ существования в профессии [ср.:

23, с. 25–26]. Это обстоятельство находит свое выражение в философии науки и современной психологии. М. Полани говорил о циркулирующем в науке невербализуемом личностном знании [24], а В. П. Зинченко пишет о том, что учитель есть носитель «живого знания», которое субъективно и связано с жизненными смыслами [25, с. 28].

Итак, пробуждение в ученике новых душевных сил может состояться лишь постольку, поскольку учитель на своем примере покажет работу этих сил и «заразит» ими своего ученика. *Пробуждение ученика* – это одновременно и *передача субъективности учителя*, а значит, есть своя правда в «восточной» трактовке учительства. При этом полноценное обучение возможно лишь в таком общественном контексте, где фигура учителя обладает *статусом, авторитетом и харизмой*. Статус отсылает к внешней значимости, внешним критериям (степень, должность и т. п.). Однако статус может подчинять и увлекать, если он сопряжен с авторитетом, причем эта связь не является автоматической. *Авторитет* есть выражение психологической действенности, которой обладают слова и поступки человека в данной сфере занятий. При этом носитель высокого статуса может быть совершенно неавторитетен в рамках другой сферы. В духовной области авторитет неизбежно сопряжен с харизмой, на историко-культурное значение которой указывал М. Вебер. *Харизма* есть «авторитет внеобыденного личного дара» [26, с. 646], который подчиняет себе через адресованность к внерациональным глубинам души. В большом культурном предприятии сами по себе знания бессильны без личной харизмы их носителей. Девальвация харизмы учителя оборачивается формализацией и бюрократизацией образования, и творческий импульс обучения угасает даже раньше, чем в случае его прямого подавления.

Роль авторитета в образовании подчеркивалась Ханной Арендт. Обратим внимание на не trivialность ситуации. Последовательно выступая за развитие личной свободы, Х. Арендт показывает, что исключение авторитета учителя из образовательного процесса приводит вовсе не к освобождению ученика, а к новой несвободе – зависимости от группы сверстников: «...когда детей эмансипировали от авторитета взрослых, их не освободили, а подчинили намного более страшному и по-настоящему тираническому авторитету – тирании большинства» [27, с. 270].

Влияние авторитета распространяется не только на социальную, но и на когнитивную составляющую обучения. Учитель может выполнить свою роль, т. е. передать не только знание, но нерационализируемый духовный опыт, лишь обла-

дая некой харизмой. Характерна тема исследования У. Кларка: «Академическая харизма и начало исследовательского университета» [28]. Правда, как отмечает один из рецензентов, Кларк «так и не раскрывает главного секрета: каким образом профессора... обретают внутреннюю харизму...» [29, с. 408]. Зато в книге показано, какие аспекты социального статуса способствуют рождению этой харизмы. В этом отношении интересна работа американского историка Ф. Рингера, посвященная эволюции академического сообщества Германии с 1890 по 1933 г. [30]. Из книги Рингера видна связь *социального статуса* гимназических учителей, ученых, преподавателей университетов с их *самоуважением и духовным влиянием* не только на учеников, но и на общество в целом. Формирование академической харизмы, необходимое для полноценного фундаментального образования, сопряжено с соответствующим социальным (в том числе – экономическим) обеспечением образовательного процесса.

Безусловно, речь идет об общей закономерности, а не об отдельных случаях. Талантливые ученики, порой, обходятся и без харизматического примера, ибо для них притягательным ореолом обладает само знание, и учителю остается только открыть к нему дорогу. Но, во-первых, таких учеников – считанные единицы, а во-вторых, кто заметит эти таланты, если вокруг будет царить атмосфера равнодушия к духовным усилиям и научному поиску? Что касается учителей, то, конечно же, история культуры знает примеры выдающихся личностей, чье харизматическое влияние сыграло свою роль наперекор их социальному статусу. Гений может стать властителем дум, оставаясь вне социальной иерархии. Однако это не может быть справедливым по отношению ко всему учительскому сословию в целом. Фундаментальное образование неизбежно окажется неэффективным, если учитель (в том числе – преподаватель вуза) будет поставлен в один ряд с продавцом потребительских товаров или с клерком, вечно занятым оформлением бюрократических отчетов [см. 31, с. 20–21].

Впрочем, можно представить ситуацию, когда снижение статуса и авторитета учителя ничуть не мешает выполнению образовательных задач. Это ситуация падения образовательных критериев, когда общество ждет не деятелей, творцов и изобретателей, а исполнителей и менеджеров. Вопрос в том, насколько конкурентоспособным будет такое общество в современных научно-технологических контекстах. Есть образовательные задачи, которые могут быть решены в рамках самого образования. Однако вопросы, о которых

шла речь выше, имеют более широкий характер – их решение зависит от того, какой образ будущего выстраивает для себя современная Россия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Ридингс Б.* Университет в руинах / Б. Ридингс. – М. : ИД ВШЭ, 2010. – 304 с.
2. *Покровский Н. Е.* Трансформация университетов в условиях глобального рынка / Н. Е. Покровский // Вестник Института Кеннана в России. – 2004. – № 6. – С. 77–85.
3. *Индийская философия : энциклопедия* / отв. ред. М. Т. Степанянц. – М. : Вост. лит. : Академ. Проект : Гаудеамус, 2009. – 950 с.
4. *Эдвардс М.* Древняя Индия. Быт, религия, культура / М. Эдвардс. – М. : Центрполиграф, 2005. – 224 с.
5. *Цонкапа Чже.* Большое руководство к этапам Пути Пробуждения / Чже Цонкапа. – СПб. : Нартанг, 1994. – Т. 1. – LX, 286 с.
6. *Закурдаев А. А.* Модель «учитель-ученик» как базовая норма отношений в китайском обществе / А. А. Закурдаев // Учитель и ученик : становление интeрсубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилизации Древности и Средневековья). – М. : ИТИП РАО, 2013. – С. 222–232.
7. *Вергилий.* Буколики. Георгики. Энеида / Вергилий. – М. : Худож. лит., 1971. – 418 с.
8. *Адо И.* Свободные искусства и философия в античной мысли / И. Адо. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2002. – 476 с.
9. *Маяковский В.* Полн. собр. соч. : в 20 т. / В. Маяковский. – М. : Наука, 2014. – Т. 2. – 639 с.
10. *Тацит К.* Диалог об ораторах / К. Тацит // Тацит К. *Анналы. Малые произведения.* – М. : АСТ : Астрель, 2010. – С. 470–506.
11. *Дао дэ цзин* / пер. Ян Хин-Шуна // Древнекитайская философия. Собр. текстов : в 2 т. – М. : Мысль, 1972. – Т. 1. – С. 114–138.
12. *Семенов В. С.* Бхагавадгита в традиции и в современной научной критике / В. С. Семенов // Бхагавадгита / пер., иссл. и прим. В. С. Семенова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Вост. лит. РАН, 1999. – С. 103–236.
13. *Молодцова Е. Н.* Тибет : Сияние пустоты / Е. Н. Молодцова. – М. : Алетей, 2001. – 344 с.
14. *Августин А.* Об учителе / А. Августин // Августин А. *Творения* : в 4 т. – СПб. : Алетей ; Киев : УЦИММ – Пресс, 1998. – Т. 1. – С. 264–312.
15. *Исидор Севильский.* Из «Синонимов, [или] О стенании грешной души» / Исидор Севильский // Памятники средневековой латинской литературы IV–IX веков. – М. : Наука, 1970. – С. 201–204.
16. *Грамота кастильского короля Энрике II об учителях (XIV в.)* // Антология педагогической мысли христианского Средневековья : в 2 т. – М. : Аспект Пресс, 1994. – Т. II. – С. 223–227.

17. Коменский Я. А. Учитель учителей : избранное / Я. А. Коменский. – М. : Карапуз, 2008. – 288 с.
18. Жаров С. Н. Образование в потоке перемен : что значит «знать», и какому знанию мы учим / С. Н. Жаров // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2017. – № 1. – С. 42–47.
19. Мещерякова Н. А. Формирование творческой субъективности в процессе университетского образования / Н. А. Мещерякова // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2008. – № 1. – С. 98–103.
20. Мигдал А. Б. Нильс Бор и квантовая физика / А. Б. Мигдал // Успехи физических наук. – 1985. – Т. 147, вып. 2. – С. 303–342.
21. Фрейд З. О самом обычном уничтожении любовной жизни / З. Фрейд // Фрейд З. Сексуальная жизнь. – М. : СТД, 2006. – С. 197–209.
22. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ и Новый цикл / З. Фрейд. – М. : СТД, 2003. – 608 с.
23. Егоров Г. Личностное и профессиональное развитие взрослого человека в пространстве образования : теория и практика / Г. Егоров, Т. В. Меланина. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 115 с.
24. Полани М. Личностное знание : на пути к посткритической философии / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
25. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
26. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
27. Арндт Х. Кризис в воспитании / Х. Арндт // Арндт Х. Между прошлым и будущим : восемь упражнений в политической мысли. – М. : Изд-во Ин-та Гайдара, 2014. – С. 259–290.
28. Clark W. Academic Charisma and the Origins of the Research University / W. Clark. – Chicago : University of Chicago Press, 2006. – 636 p.
29. Графтон Э. История академической харизмы : гуманитарный аспект. (Рец. на кн. : Кларк У. Академическая харизма и возникновение исследовательского университета. Yale University Press, 2006) / Э. Графтон // Вопросы образования. 2006. – № 4. – С. 399–410.
30. Рингер Ф. Закат немецких мандаринов : академическое сообщество в Германии, 1890–1933 / Ф. Рингер. – М. : Новое лит. обозрение, 2008. – 648 с.

*Воронежский государственный университет  
Жаров С. Н., доктор философских наук, доцент  
кафедры онтологии и теории познания  
E-mail: zharov\_sn@mail.ru  
Тел.: 8 (473) 2-55-08-57*

*Voronezh State University  
Zharov S. N., Doctor of Philosophy, Associate  
Professor of the Ontology and Theory of Knowledge  
Department  
E-mail: zharov\_sn@mail.ru  
Tel.: 8 (473) 2-55-08-57*