Санкт-Петербургский государственный университет

***Волкова Анна Алексеевна***

**Выпускная квалификационная работа**

***Культура академического этоса в немецкой традиции***

Уровень образования: магистратура

Направление 47.04.02 «Прикладная этика»

Научный руководитель: к.филос.н., доцент Овчинникова Елена Анатольевна

Рецензент: Свешникова Ирина Геннадиевна, доцент

Кафедры философии и истории Театроведческого факультета, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный институт сценических искусств»

Санкт-Петербург

2020

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение………………………………………………………………………...3

1. Формирование академического этоса в Германии………………………...9

* 1. Определение понятия «культура академического этоса»……………..9
  2. Зарождение немецких университетов: от Средневековья до Гумбольдта……………………………………………………………...20
  3. Академическая свобода. История развития феномена………………37

2. Характеристика академического этоса современной Германии…………54

2.1. Роль системы школьного образования в формировании студенческой ментальности…………………………………………………………………..60

2.2. Институциональное устройство Университетов……………………….67

2.2.1. Земельные законы как трансляторы академических ценностей…….73

2.3. Повседневность немецкого университета. Результаты включённого наблюдения……………………………………………………………………80

2.4. «И на Солнце есть пятна». Краткий абрис проблем современных университетов………………………………………………………………..105

Заключение…………………………………………………………………..119

Список источников и литературы………………………………………….126

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность темы исследования** «Западный университет умер»[[1]](#footnote-1) — радикально констатирует английский исследователь Р. Барнетт, выражая пессимистичное настроение, царящее в научных кругах современности. Такое отношение к институции высшего образования связано с проходящим в настоящее время процессом её преображения, сопровождающегося метаморфозами единых ценностных ориентиров. Причиной тому послужили сложные многоуровневые процессы модернизации всего мирового сообщества, приведшие к возникновению целого ряда проблемных полей, в том числе и в сфере образования.

В ситуации размывания традиций общности и возникновения угрозы её нравственной солидаризации, согласно мнению венгерского философа Евы Анчел, активируется своеобразный культурный код организации— её этос.

Следовательно, мы можем утверждать, что в настоящее время, когда ситуация внутри академического сообщества всех без исключения стран может быть охарактеризована как критическая, проблема изучения университетского этоса приобретает особую актуальность.

На протяжении более восьми веков, идеи, исходившие из университетов приводили к глобальным изменениям общественных порядков, а потому академическое сообщество, его профессиональные и коммуникативные практики, а также комплексные системы ценностей, формирующиеся в стенах высших образовательных учреждений всегда будут вызывать интерес у исследователей различных дисциплин: от экономики до этики. XXI век в этой традиции не станет исключением.

Значительное воздействие на развитие институтов высшего образования западного мира оказала модель неоклассического университета, ассоциирующаяся с именем Вильгельма Гумбольдта, впервые реализованная на территории современной Германии. В процессе формирования российских университетов эта модель также была взята за образец.

Именно данная модель закрепила ключевое значение таких констант академического этоса как принцип индивидуальной ответственности, научной честности и солидарности учёных— нравственные установки, высоко ценимые академическим сообществом современности. Независимость преподавания и исследования стала определяющим фактором в жизни академического сообщества, а ценностным основанием новой системы послужил принцип академической свободы—свободы преподавания и обучения, свобода исследования, свобода от принуждения и вмешательства со стороны государства или иных авторитарных структур во внутреннюю жизнь и уклад университета.

Современное состояние университета характеризуется кризисом данной модели в результате вторжения процессов коммерциализации в пространство высшего образования. Следовательно, последовательный анализ развития академического этоса Германии сделает возможным выделение его основных черт и поможет составить представление о тех проблемах, с которыми столкнулись участники образовательного процесса в Германии

**Степень научной разработанности проблемы**

Академическая этика неоднократно становился объектом исследования как отечественной, так и зарубежной мысли. Ей посвящены работы Р.Г Апресяна, В.И. Бакштановского, Ю.В. Согомонова, О.Г. Дробницкого . Этике и философии высшего образования уделяет особое внимание М.В Богданова в текстах своих статей подробно рассматривающая проблематику университетского этоса.

Венгерский философ Ева Анчел и польский исследователь М. Оссовская в свои работах подробно рассмотрели тематику этоса, сформулировав его важнейшие характеристики, задействованные в работе. Нельзя обойти вниманием работы Р. Мертона, который активно задействовал понятие этоса в рамках развития социологии науки. Определения интересующего нас феномена мы также находим в трудах М. Вебера, использовавшего этос в целях расширения понимания морали.

Обращаясь к теме Университета как социокультурного института, мы должны заострить внимание на трудах таких зарубежных мыслителей как «Лекции о методе университетского образования» Ф.В.Й. Шеллинга, «Самоопределение немецкого университета» М. Хайдеггера и «Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn» Ф. Шлейермахера. Проблематика университетского образования затрагивается и в известном тексте М. Вебера «Наука как призвание и профессия». Сложно переоценить влияние на развитие идеи университета, которое оказал один из крупнейших философов эпохи романтизма И.Г.Фихте. Его идеологический оппонент и коллега по Берлинскому университету. В работе также был задействован текст автора новой модели немецкого университета В.фон Гумбольдта, заложившего основы немецкого классического университета и современной системы образования.

В работе задействован широкий спектр исторических, культурологических, социологических источников, авторство которых принадлежит немецкими исследователями. К таким можно отнести работы L. Boehm L и R.Müller Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Eine Universitätsgeschichte in Einzelsdarstellungen—об истории университетов Германии, Австрии и Швейцарии, S.Schindler «Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium?» — о социальной несправедливости в сфере образования, M. Lörz , H.Quast , J. Roloff «Konsequenzen der Bologna-Reform»— текст, посвящённый подробному анализу , который оказала Болонская реформа на высшие учебные заведения Германии.

К сожалению, работы доступны лишь на языке оригинала и находятся в фондах центральной библиотеки Мюнхенского университета и Баварской национальной библиотеки. Отечественной литературы, посвящённой истории немецких университетов, анализу традиций и обычаев, существовавших и продолжающих своё действие на русском языке, в рамках исследования практически не было обнаружено.

Стоит, однако, отметить, что и в немецких источниках, тема именно академического этоса исследована мало. Автор ознакомилась с текстами работ, посвящённых отдельным аспектам университетской жизни, но текст, в котором проводился был комплексный анализ ценностных установок и норм членов немецкого академического сообщества в совмещении с исторической составляющей обнаружено не было.

**Цель исследования и задачи**

Целью исследования в данной работе является проведение анализа развития и современного состояния академического этоса Германии

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

* Определить понятие этоса и интерпретировать его в рамках академической культуры.
* Провести анализ истории Университета Германии с целью выявления наиболее важных этапов его развития.
* Постулировать принцип академической свободы как определяющий для членов академического сообщества и иллюстрировать его проявление примерами из истории Университета
* Проанализировать систему мотивации современных студентов Германии на примере обучающихся Мюнхенского университета имени Людвига-и-Максимилиана
* Проанализировать внутреннюю структуру Мюнхенского университета, определить степень автономии
* Провести анализ нормативных документов, являющихся текстовым выражением академического этоса
* При использовании методов качественного анализа охарактеризовать актуальное состоянии и тенденции развития академического сообщества

**Предмет исследования** - академический этос в немецкой университетской традиции.

**Объектом исследования** стали особенности развития и состояние современного академического этоса в Германии , процесс формирования им нормативной базы и негласных правил, определяющих академическую жизнь сообщества.

**Методологические основы исследования**

В настоящем исследовании осуществляется синтез количественного и качественного методов исследования. В частности, производится **анализ** и **интерпретация** различных **документов**, определяющих нормы функционирования Университетов. К таковым относятся кодексы и уставы земель, где находятся известнейшие университеты страны: Берлин (Берлинский университет имени Гумбольдта, Свободный университет Берлина) и Баварии (Мюнхенский университет имени Людвига и Максимилиана, Мюнхенский технический университет) а также различные нормативные акты, уточняющего и дополняющего характера.

В работе осуществляется **исторический анализ** формирования культуры университетского этоса посредством ознакомления со свидетельствами современников, отражённых в биографических записках, художественных произведениях, нормативных документах. Активно задействовались труды немецких коллег, занимающихся историей развития Университетов. Эмпирическую часть исследования составляют результаты **включенного наблюдения**, а также проанализированные **нарративные** и **полуструктурированные** **интервью** со студентами и преподавателями Мюнхенского университета. Данную методику традиционно относят к качественным методам сбора и анализа эмпирического материала.

В целях получения наиболее полного представления об университетской этической культуре и установлении смыслов, вкладываемых членами немецкого академического сообщества в их повседневные профессиональные и коммуникативные практики, опрашиваемые лица были разделены на кластеры по возрасту и положению, занимаемому в университетской среде т.е на преподавателей и студентов. Преимущественно в исследовании были задействованы студенты магистратуры гуманитарных направлений, однако среди интервьюированных находились и представителей других специальностей: управления бизнесом, химии, и информатики. Бакалавры были исключены из группы опрашиваемых, поскольку, по мнению автора исследования, они не находились под влиянием академического этоса достаточное время, чтобы быть в состоянии критически проанализировать влияние этоса на их систему ценностей. Преподавательский состав был представлен доцентами гуманитарных факультетов.

**Новизна исследования**

Несмотря на обилие литературы, посвящённой академическому сообществу, академический этос представляется нам не до конца изученным. В процессе составления библиографии нами не были обнаружены работы, сосредотачивающие внимание на исторически обусловленных особенностях немецкого академического этоса.

В теоретической части работы активно задействованы источники библиотеки Мюнхенского университета и Баварской национальной библиотеки на немецком и английском языках, остающиеся, преимущественно, вне поля зрения отечественных исследователей.

В то время, как собрание работ, посвящённых теме российского академического сообщества, ежегодно обогащается, благодаря трудам отечественных исследователей, небезынтересный опыт зарубежных коллег преимущественно остаётся без внимания. Данная работа видит своей целью дать возможность ознакомиться с миром академического сообщества Германии. Этому должны способствовать и результаты наблюдений включённого наблюдения, проведённого на базе мюнхенского университета имени Людвига-и Максимилиана, а также экспертные интервью, предоставляющие уникальную возможность ознакомиться с проявлениями академического этоса Германии «изнутри» системы немецкого Университета.

Мы также выражаем надежду, что материалы магистерской диссертации могут быть использованы в дальнейших исследованиях академической этики. Поскольку работа содержит подробности немецкой академической повседневности, ранее не освещавшиеся в русскоязычной литературе, она может послужить импульсом и для междисциплинарных исследований (к примеру, в области культурологии).

**Апробация исследования**

Отдельные результаты исследования были представлены в рамках семинаров, проводившихся на базе Мюнхенского университета имени Людвига-и-Максимилиана. Отдельные аспекты прорабатывались во время дискуссий с организаторами коллоквиума, посвящённого теме привилегий на факультете прикладной культурологии (29.10.2019 – 22.01.2020).

**1.** **Формирование академического этоса в Германии**

* 1. **Определение понятия «культура академического этоса»**

Обращаясь к теме академического этоса, мы в первую очередь сталкиваемся с понятием Университета. Если представить Университет в качестве идеального типа, то он предстанет в роли института, задачей которого будет выполнение определённых социальных функций. Каждый из исследователей, занимавшихся его спецификой, расставлял в нём разнообразные акценты. В то время, как Ясперс выделяет такие характеристики как “совместный поиск истины сообществом исследователей и учеников” и определяет университет как “место, где общество и государство дают развиться самому ясному сознанию современности”[[2]](#footnote-2), Т. Парсонс отдаёт приоритет функции воспроизводства нормативно-ценностных регуляторов[[3]](#footnote-3). Иными словами, для него определяющей является роль университета в поддержании культурной подстистемы общества, призванной обеспечивать рациональную организацию общественной жизни. Ортега-и-Гассет утверждает, что только в стенах университета возможно подлинно «просвещать человека», приобщать его к культуре времени, открывать перед ним со всей ясностью и определённостью огромный современный мир, в который должна войти его жизнь».[[4]](#footnote-4) Батыгин Г.С обращает внимание на функцию обеспечения системных реквизитов адаптации, целевой ориентации, интеграции и поддержания ценностно-нормативных образцов[[5]](#footnote-5).

Важно отметить, что Университет не только выполняет определённые функции, но также наделён специфическим духом. Под влиянием университетского духа в его стенах происходит формирование спектра специфических профессиональных групп, каждая из которых имеет свою определённую культуру. Артёмов Г.П определяет профессиональную группу как «объединение людей, связанных общей системой ценностей»[[6]](#footnote-6). Модифицируя определение, сформированное М. Рокичем такая система представляет собой упорядоченную по значимости совокупность убеждений приоритетности одних целей и способов действия перед способами и целями противоположной направленности.

Непременной характеристикой является большая или меньшая идентификация индивидуальных убеждений членами сообществ с убеждениями групповыми. Она проявляется в степени приверженности субъектов ценностям сообщества и сопровождается постоянным обоснованием ими данной приверженности— легитимацией ценностей.

Нам хорошо известно о неоднородности академического сообщества и чётком разделении его на преподавателей-экспертов, административных служащих, студентов и работников сфер неакадемических. В данной работе нас интересует профессиональная группа напрямую связанная с академической деятельность. Её представляют преподаватели различных направлений и студенты, молодое поколение научных сотрудников.

Мы предполагаем, что они объединены академическим этосом, который пройдя многоуровневый процесс трансформации оказывает влияние на культурные особенности академического сообщества.

Автор придерживается гипотезы о решающей роли культурно-нравственных характеристик в процессе развития социальных институтов. При этом ценностные характеристики не просто сопровождают объективные изменения, но и выполняют мотивирующую, ориентирующую функцию в процессе трансформации.

Для определения ценностных характеристик академического сообщества нам, в первую очередь, необходимо определить понятие этоса. При анализе литературы становится очевидным неустойчивый терминологический статус понятия. Его возникновение можно отнести к периоду Античности, где он использовался для обозначения нрава, характера или обычая. В частности, в трудах Аристотеля мы находим трактовку этоса как способа изображения характера человека через стиль речи оного, где целенаправленность выступает основным признаком человеческой деятельности. «Этос» применялся для описания главным образом спокойного, нравственного характера, связывался с разумным стилем поведения. В противовес ему существовал «патос» —поведение иррациональное, оказывающее деструктивное воздействие на нормативный порядок социума[[7]](#footnote-7).

В нашем исследовании будет также интересно определение Вебера, который дефинировал этос не просто как совокупность правил житейского поведения, но как проявление объективированной морали, воплощённой в укладе, строе жизни, мироощущении людей. [[8]](#footnote-8)

Однако даже став объектом многочисленных исследований этос так и не обрёл единственно верной, строгой дефиниции.

В современной литературе, посвящённой проблемам этики, это понятие трактуется по-разному. Задачей этого параграфа, однако, не является подробный анализ процесса трансформации понятия в академическом дискурсе, мы попытаемся определить наиболее важные его характеристики.

Подчёркивая особое положение этоса, М. Оссовская определяет его как стиль жизни социальной группы, «важнейшей, но не единственной частью которого является мораль»[[9]](#footnote-9). Для неё этос выполняет функцию ориентации культуры, постулирует принятую иерархию ценностей. При этом исследователь подчёркивает групповой характер этоса.

«Мы занимаемся этикой, когда обсуждаем вопрос, позволяет ли уважение к человеку применять в медицине средства, которые могут изменить характер пациента. И мы занимаемся этосом какой-либо группы, когда констатируем, например, что ее членам присуща склонность решать конфликты мирным путем или, напротив, постоянно утверждать свое превосходство с оружием в руках... Термин "этос" применяется к группам, а не к индивидам. Его объем выходит за рамки ценностей, которыми занимается этика»[[10]](#footnote-10).

В своей работе Оссовская описывает формировавшиеся внутри групп средневековых рыцарей, английских и французских аристократов, высшего и среднего сословий специфические этосы, выражавшиеся в эмпирических основаниях нравственных установок их социальных практик.

Подводя итог можно сказать, что сущность этоса заключается в определении характеристики конституированного образа, которая моделирует стиль общественной жизни той или иной социальной группы. Исходя из этого наблюдения исследователь помещает этос в поле социологии культуры, обуславливая традицию междисциплинарного изучения понятия этос, которую продолжает данная работа.

Известный венгерский философ Ева Анчел рассматривает этос как «своеобразный культурный код, срабатывающий в ситуации размывания традиций общности, оснований ее нравственной солидаризации»[[11]](#footnote-11). Здесь представляется разумным вспомнить слова американского антрополога М. Мид, согласно которой современность относится к префигуративному типу культуры[[12]](#footnote-12), когда на фоне отсутствие единых ценностных ориентиров между и внутри сообществ нравственные конфликты приобретают особую остроту. Обесценивание опыта предков и размытие старых ценностей становятся последствиями стремительно сменяющих друг друга социальных перемен и появляющихся в результате новых областей действий. В таких условиях изучение этоса оказывается особенно продуктивным.

Ева Анчел применяет понятия этоса для описания неподдающихся рационалистическому объяснению поступков, поддерживающих единство определённой общности. Способность удерживать внутри неё нравственно-солидаристические связи философ считает важнейшей особенностью этоса.

Посвятившие значительную часть своих исследовательских трудов прояснению понятий этос и других этических феноменов В.И. Бакштановский и Ю.В. Согомонов определяют его как, «схватывающийособенности промежуточного уровня между нравами и моралью»[[13]](#footnote-13).

В понимании исследователей этос выступает в роли «специфического культурного кода, задающего ценностно-нормативные ориентиры деятельности в ситуации *здесь и сейчас*. Обозначаемый как ориентир *реально-должного[[14]](#footnote-14)*, этос «выходит за полюсы стихийного состояния нравов, с одной стороны, строгого порядка идеально-должного, − с другой»[[15]](#footnote-15). Таким образом этос является выражением ценностных установок и норм деятельности, соблюдение которых играет определяющую роль в процессе самоидентификации группы и специфике профессиональных практик.

Этос помещаемый исследователями на верхней границе донормативного уровня, выражает потенциал «*добровольного* подчинения профессионально-нравственным требованиям к поведению, принятым в некоторых социокультурных практиках, благодаря которому данные практики поднимаются над средним уровнем моральной порядочности»[[16]](#footnote-16)

Этот утверждение подтверждается тезисом Г.П Артёмова, который утверждает, что для практического воплощения любой модели социального взаимодействия члены профессиональной группы должны обладать внутренними побуждениями к соблюдению принятых правил.[[17]](#footnote-17)

Кроме того, авторы отмечают ещё один существенный признак этоса, а именно тот факт, что он «вносит существенные изменения в конфигурацию властных отношений современного общества и предназначен для уменьшения зависимости одного лица от другого, возникающей в виду различий их общественных функций и профессиональных статусов, для преодоления влияния патерналистских моделей в отношениях между людьми».[[18]](#footnote-18)

Другой интересной в контексте этой работы дефиницией «этоса» нас обеспечивает Р. Мертон. Рассматривая науку в качестве социального института [[19]](#footnote-19), мыслитель характеризовал этос как комплекс ценностей и норм, разделяемых учеными. К этим ценностям он относил универсализм, организованный скептицизм, незаинтересованность (в иных делах, кроме науки) и коммунизм.

Разделяемые всем научным сообществом, эти императивы устанавливают специфичную профессионально-нравственную позицию учёного по отношении к результатам деятельности его коллег, обеспечивая наилучшее выполнение научным сообществом своего общественного предназначенья.

Н.Сторер, развивавший идеи Р. Мертона, настаивал на том, что главным стимулом учёных для принятия этих всеобщих научных ценностей является заинтересованность в непрерывном развитии знания, основного продукта их деятельности. «Без шаблонов поведения и взаимоотношений между учеными, предписываемых этими ценностями, коллективные поиски истины оказались бы подорванными в результате своекорыстных побуждений, присущих каждому человеку»[[20]](#footnote-20).

Исходя из вышесказанного можно заключить, что этос служит установлению и поддержанию идентичности институции, являясь решающим фактором для её самоопределения как специфического социокультурного поля.

Подводя итоги, мы можем выделить следующие основные характеристики этоса, обладающие особой релевантностью в контексте данной работы:

* Этос – ценностный культурный код, элемент нормативно-ценностной системы профессиональных и надпрофессиональных практик, характеризующий реально-должное в таких практиках.
* Этос – выступает ориентиром и регулятором современных институционализированных практик в координатах «здесь и сейчас».
* Этос выделяет характерные черты институции, является определяющим в ситуации её самоопределения как специфическое социокультурное поле, наделённое своей идентичностью.

При попытке дать определение самому понятию «культура» мы сталкиваемся даже с большим разнообразием терминов, чем при определении «этоса».

От первоначального значения как возделывания земли человеком «культура» прошла долгий и ветвистый путь, так и не обретя точной общепринятой дефиниции. От процессов обработки материалов природы определение разрослось на сферу воспитания и обучения человека. Впервые в таком понимании термин был употреблён древнеримским оратором Цицероном для определения процесса «возделывания человеческого ума». В дальнейшем культурой стало обозначаться всё, сотворённое человеком в противоположность естественному, существовавшему в природе изначально.

Начиная со второй половины XVIII века культура стала рассматриваться в качестве ключевого аспекта жизни общества, связанного со способом человеческой деятельности в противовес животному существованию.

Если часть исследователей (представители школы немецкого романтизма и Просвещения) рассматривали культуру как процесс развития человеческого разума, то, к примеру, неокантианцы определяли её как систему ценностей и идей, обуславливающих тип социальной организации. Постепенно были добавлены понятия «материальная культура», «этнические обычаи», символические системы и разнообразия языков, что позволило более полно охватить поле действия культуры.

Каждой эпохе, каждому мыслителю свойственно создавать свою терминологию, что отчётливо выразилось в опубликованной в 1952 году книге А.Крёбера и К. Клакхона «Культура, критический обзор определений», где были собраны более 300 определений.

Их направленность разительно различается. Если, согласно К. Уисслеру, под культурой стоит понимать «образ жизни, которому следует община или племя...» т. е. «культура есть совокупность верований и практик...»,[[21]](#footnote-21) то авторы книги дают более развёрнутое определение. Согласно ему «культура состоит из внутренне содержащихся и внешне проявляемых норм, определяющих поведение, осваиваемое и опосредуемое при помощи символов; она возникает в результате деятельности людей, включая ее воплощение в [материальных] средствах. Сущностное ядро культуры составляют традиционные (исторически сложившиеся) идеи, в первую очередь те, которым приписывается особая ценность. Культурные системы могут рассматриваться, с одной стороны, как результаты деятельности людей, а с другой – как ее регуляторы».[[22]](#footnote-22)

Культура в данном понимании *является результатом деятельности людей, которая порождает регулятивные практики для следующих поколений*. Это определение понимается нами как ключевое в контексте данной работы.

Сходное определение даёт культуре и немецкий социолог Андреас Реквитц, рассматривающий её как «особую форму социальной практики внутри системы смыслов и норм, которая утверждает определённые требования к поведению своих участников, формам коммуникации и дискурсов, задействуя в процессе объекты материального мира, системы пространства и времени.»

Бесспорным остаётся тот факт, что культура, как и всякое другое явление проявляется и наиболее полно реализуется в деятельности людей. Последние, в свою очередь представляет собой воплощение тех или иных воспринятых, воспроизведённых или заново выработанных образцов культуры.

Продуктивным для данной работы мы можем назвать также определение культуры, данное в традиции семиотики.

«Говорим ли мы или пишем на каком-либо языке… наблюдаем ли сигнализацию уличных светофоров, читаем роман или смотрим кинофильм, улавливаем сигналы из космоса или дешифруем язык дельфинов, – мы стремимся включиться в некоторую систему коммуникаций и получить передаваемую с ее помощью информацию»[[23]](#footnote-23)

В таком случае культура будет представлять собой систему коммуникации, комплекс знаковых систем и подразумевать постоянный процесс передачи и обработки информации.

В данном подходе ключевую роль играет понятия текста, рассматриваемого не только в привычном понимании письменного выражения культуры (например, различных документов), но также как текста, воплощённого в определённых речевых и поведенческих конструкциях. Рассмотрению подлежит не только использование специфической лексики членами сообщества, но также их манера общения друг с другом, а также совершаемые коммуникативные акты.

Определённые знаки и коды, зашифрованные в действиях членов академического сообщества, имеют определяющее значение для регулирования мировосприятия, участвуют в коммуникативном процессе, транслируют групповые ценности и обычаи реализуемые в пространстве повседневности.

Сфера повседневного определяется как одна из важнейших предметно-тематических областей так называемых «культуральных исследований». Подобные исследования концентрируются на реконструкции социокультурных практик, разбирая в том числе вопрос о том, как и какие практики оказались допущенными или исключёнными из повседневности. Применение культуральных исследований позволяет расширить круг научных источников, модифицируя способы интерпретации полученной информации. В связи с этим, в интересах исследования была задействована методология данного направления. Главной целью является попытка связать социокультурную эмпирику с теоретическими абстракциями.

Культуральные исследования, однако, так же, как и остальные науки, декларирующие повседневность в качестве собственной проблематики, не выработали достаточного полного его определения.

В тексте работы мы будем рассматривать повседневность как повседневную жизнь, процесс жизнедеятельности индивидов, развертывающийся в привычных общеизвестных ситуациях на базе самоочевидных ожиданий.[[24]](#footnote-24)

Согласно терминологии Ю.М. Лотмана, исследование повседневности подразумевает установление так называемых «исторических подробностей», которое отражается в различных составляющих «быта» той или иной социальной группы в определённую историческую эпоху.

В этой связи, прежде чем приступить к описанию культуры этоса немецких университетов автору представляется необходимым совершить развёрнутый экскурс по истории образовательных учреждений и академических традиций Германии. Безусловно, претензию на полноценность данный анализ не выставляет — слишком широка тема, слишком массивен исторический материал. В этой связи автор постарался выделить наиболее, важные вехи в развитии Университета и выявить влияние исторических событий на нормы и обычаи, сложившиеся в академической среде.

* 1. **Зарождение немецких университетов: от Средневековья до Гумбольдта**

Как и во многих странах Европы, предшественниками университетов в Германии стали школы, открытые при мужских монастырях. Первоначально они предназначались исключительно для обучения монашеского духовенства. Основу обучения в них составляло богословие, включающее отдельный курс по изучению Библии, церковных приказов, церемоний и правил. Второй составляющей выступало преподавание семи свободных искусств, разделённых на Тривиум (грамматика, риторика и диалектика) и Квадриум (музыка арифметика, геометрия и астрономия).

Из этих дисциплин впоследствии будет сформирован учебный план для последующих образовательных учреждений. Преподавание велось монахами, а также магистрами, исключительно с разрешения церкви.

В начал XI происходят первые крупные изменения, наблюдается упадок монастырских школ. Причиной послужило происходящее перераспределение власти в государстве: светскую часть общества всё менее устраивала монополия церкви на знание, кроме того, растущие экономики требовали большего количества образованных людей.

В 1155 году император Фридрих I Барбаросса издаёт *Authentica Habita*. В тексте этого документа он впервые излагает некоторые правила, права и привилегии университетов. Среди них мы встречаем:

* Дарование учёным тех же иммунитетов и свободы, что и у духовенства
* Свобода передвижения и путешествий в целях обучения;
* Иммунитет от права на расправу
* Право быть судимым их главой объединения или епископским судом, а не местными гражданскими судами.[[25]](#footnote-25)

В 1348 году император Карл IV открывает в Праге первый университет Священной римской империи немецкой нации, превращая Богемию в культурный центр государства. Проходит чуть меньше сорока лет и в 1386 году курфюрст пфальцский Рупрехт I отстраивает с благословения Папы первый университет, на территории современной Германии в своей резиденции- Гейдельберге.

С одной стороны, открытие университета усилило позиции курфюрста, как покровителя наук и человека, стимулировавшего новый виток в развитии как города, так и земли в целом. С другой стороны, университет, оказавшийся под покровительством Папы мог особенно не страшиться немилости. В 1388 году открывается Кёльнский университет, в 1402 году открывает свои двери университет Вюрцбурга, а в 1409 году студенты, покинувшие университет Праги в результате политических конфликтов, основывают университет Лейпцига.

Характерной чертой большинства европейских университетов того времени являлась достаточно высокая самостоятельность учреждений.

Университеты имели право регулировать свои внутренние дела, не отчитываясь перед светскими или церковными властями. Структура управления университетом напоминала структуру управления вольным городом—у учебных заведений имелся свой бургомистр (ректор), сенат, канцлер, нотариус. Университет сам судил членов академического сообщества, причём к ним относились не только профессора и студенты, но и ремесленники (переплётчики книг, переписчики, аптекари) и сотрудничавшие с ним торговцы.

На начальном периоде развития университетов возрастные ограничения отсутствовали. Наиболее молодому известному на настоящее время студенту исполнилось на момент поступления 12 лет.[[26]](#footnote-26) В 1453 году Гейдельбергский университет вводит уточнение, запрещающее людям моложе 14 лет поступать на обучение.

Быть студентом в средневековом немецком университете — дорогостоящее мероприятие. Плату взимали при поступлении, в начале каждого учебного года, за прослушанные лекции и за сдачу экзамена. Если студент был уличён в ведении разговора на немецком, а не латыни (официальном языке учёных) ему грозил внушительный денежный штраф.

Два года обучения на факультете свободных искусств завершались (при успешной сдаче экзамена) получением степени бакалавра, следующие четыре года открывали доступ к степени магистра и затем доктора. Получение степени имело особенно высокую цену, а потому из всей массы поступивших степень бакалавра получали всего 25%, а высшей учёной степени добивались лишь 7% из них[[27]](#footnote-27).

Хотя предполагалось, что студента ничто не должно отвлекать от изучения наук, тяжёлое денежное положение заставляли многих устраиваться на работу подмастерьем, прислуживать в многочисленных пивных или же идти попрошайничать.

Жили немецкие студенты в группах до двадцати человек в специально построенных бурсах. Эти здания, оплачиваемые частично из студенческого кармана, частично самим университетом, выполняли роль не только общежития, но служили также замещением аудиторий. Места для учёбы катастрофически не хватало, поэтому занятия проходили также в различных частях города, церквях или даже в университетском саду. Занятия начинались в 5 или 6 утра, около 10 дня проходил обед и в 17 следовал ужин. Остальное время должно было посвящено учёбе. После лекций студенты проводили время во многочасовых диспутах, но до 21.00 обязаны были оказаться в своих комнатах, поскольку ворота общежитий запирались.

Шум, ношение оружия, роспись стен, как и пребывание женщин в общежитии были строжайше запрещены. Ни о какой личной жизни речи быть попросту не могло.

Отсутствие вступительных испытаний привело к дифференцированию студенчества по возрастному признаку. Наиболее молодые студенты попадали под надсмотр старших магистров, которые зачастую попросту терроризировали юношей. Последним приходилось выслушивать многочисленные оскорбления и довольствоваться самой дурной едой. Впрочем, качество питания в университетах того времени в целом находилось на весьма низком уровне. Исключения составляли празднования, по случаю дня рождения профессоров, рождественский и пасхальный ужин, когда накрывался щедрый стол, и преподаватели, по свидетельствам очевидцев, не уступали аппетитом студентам[[28]](#footnote-28).

Одним из важнейших событий средневековой университетской жизни становилось посвящение в студенты. На протяжении нового и позднего Средневековья, новичкам приходилось пройти процедуру, мало чем напоминающую праздничные обычаи настоящего времени. Так называемое “депонирование” было распространено по всей Германии и являлось необходимой ступенью академического процесса.

Посвящение было символическим заряженным: в то время как университет воспринимался как организация, очищающая человека посредством знания, абитуриент представлялся как неуправляемое, упрямое, грязное и вонючее животное. Обряд посвящения должен был очистить так называемого «beanus» (от фр. béjaune - зелёный рог) или «Bacchant» (беспутный последователь Бахуса), трансформировать его дикарскую натуру.

Дикость юноши визуализировалась в специфическом облачении, которым снабжал его декан факультета. Предметы облачения варьировались: ослиная голова на цепи (символ тщеславия и глупости), красный плащ (вероятнее всего представляющий собой шкуру быка), чёрная шляпа, на которой закреплялись рога и кабаньи зубы — несколько штук запихивались в рот юноши, как знак искореняемых плотских пороков. Звероподобный, он сопровождался в особую залу, где собирались старшие товарищи, студенты. Там он подвергался насмешкам, оскорблениям по завершении которых зубы выдирались у него изо рта, а рога сбивались или спиливались. Затем, в ход вступали деревянные ремесленные инструменты—ими сколачивали с тела неотёсанность юноши, совершенствуя его фигуру, оставляя многочисленные “памятные” синяки. По завершению процесса “очищения” декан вкладывал в рот молодому человеку щепотку соли и выливал на его голову стакан вина. После вкушения “соли мудрости и вина радости юноша торжественно провозглашался студентом”[[29]](#footnote-29).

Столь грубый и травмоопасный обряд инициации отражал положение студентов того времени, указывал им на их место в системе образования. Всё, к чему их принуждали старшие и профессора должно было исполняться. Контроль был повсеместным: студенты жили под присмотром лекторов в интернатах, так называемых “Буршах”. Как было сказано выше, любые занятия, отвлекающие от изучения предметов, искоренялись из жизни молодых учёных. Даже проживание с родственниками, или же приобретение собственного хозяйства со слугами могло быть возможно лишь после получения официального разрешения от университета.

Унизительным было положение студентов и на академическом уровне. Они рассматривались исключительно в качестве покорных учеников, которые должны были вникать каждому слову учителя. Университетские доктора не были готовы признать студента в качестве субъекта образовательной коммуникации.

Ле Гофф повсеместно подчеркивал ремесленнический характер труда университетского интеллектуала. «Школы суть мастерские, откуда экспортируются идеи, наподобие прочих товаров»; «как человек ремесла, интеллектуал сознает, что его профессия требует подготовки». Мэтры «продавали свою науку и образованность подобно ремесленникам, торгующим продуктами своего труда, и подкрепляли торговлю требованиями соответствующих законов»[[30]](#footnote-30).

Постепенно, под влиянием идей гуманизма и Реформации университеты потеряли свою связь с церковью и монастырской жизнью, однако обряд посвящения, путь и в несколько изменённом виде, остался. Он перекочевал в студенческие объединения —“буршеншафты”, которые не один десяток лет оказывали решающее влияние на образ жизни студенчества.

В XVIII веке “депонированием” стала обозначаться процедура вручения свидетельства о зачислении в Университет. Документ, особым образом оформленный подписывался лично деканом философского факультета и служил пропуском в мир науки.

Кроме того, в современном немецком языке всё ещё можно встретить выражения как “неотшлифованный парень” в смысле грубого, неотёсанного человека или же “рога спадают”—так характеризуют человека, который становится более разумным благодаря приобретённому опыту.

Университет, по сути, представлял собой «школу ремесла»—внося определённую плату и пройдя перечень испытаний, студент «обеспечивался» необходимой ему для благополучного устроения жизни (и собственного дела) информацией и , в большинстве случаев, покидал заведение, не оставаясь с ним в той или иной мере связанным .

Принципиально отличалась от Средневекового университета новая модель, получившая название “неоклассической”, которая служит идеалом для университетского сообщества на протяжении уже нескольких столетий. По её образцу формируются новые высшие учебные заведения как в Германии, так и в других странах

Революция во Франции, а затем установление нового авторитарного режима привели к значительным изменениям во всех сферах жизни, образования, в том числе. Под эгидой т. н. Имперского университета были объединены все высшие учебные заведения страны. Школы медицины, права, институты наук, искусств и теологии становятся отдельными факультетами. Таким образом, государством было создано подобие министерства образования, которое, стоя на службе режима, осуществляло пристальный контроль за миром науки. Строжайшая дисциплина, введённая как для педагогов, так и для студентов обеспечивала порядок, подавляла голоса недовольных[[31]](#footnote-31). Таким образом, в начале XIX века сама необходимость существования университетов в их роли главных образовательных и научных центров в Европе была поставлена под вопрос.

Как ответная реакция идейно-политического характера, который был подготовлен распространением новой идеологии, была разработана основа реформ университетов Германии. Задачей было сформировать учреждение, противоречащее системе французской, способное сплотить нацию, способствовать её политическому образованию.

Переустройство немецкого университета основывалось на новом понимании смысла образовательной деятельности и принципов научного исследования.

Предпосылки преобразования заложила работа И. Канта “Спор факультетов”. Ключом к реформированию высших учебных заведений должна была послужить борьба со сложившимися в результате многовековых традиций предрассудками на стороне принципов, выведенных из разума. Каждому должно было быть отведено его место, каждый должен был выполнять индивидуальную трудовую роль. Первостепенное значение в этой связи приобретал философский факультет. Именно он должен был послужить отправной точкой развития и “наставником” для трёх “высших” факультетов: медицины, права и теологии.

Сам философский факультет представлялся Канту следующим образом: “философский факультет имеет два отделения: отделение исторического познания (к которому относится история, география, языкознание, гуманистика со всем, что дает природоведение, опирающееся на эмпирическое знание) и отделение чистого познания разумом (чистой математики и чистой философии, метафизики природы и нравов); между обоими отделениями существует взаимная связь. Именно поэтому философский факультет включает все части человеческого знания (стало быть, исторически и высшие факультеты), но делает все эти части (а именно специфические учения или предписания высших факультетов) не содержанием, а лишь предметом своего исследования и своей критики, имея целью пользу всех наук”[[32]](#footnote-32).

Поскольку университет рассматривался Кантом в первую очередь как центр научного исследования, образовательные функции заведения были для мыслителя вторичны. Подобное концентрирование на исследовательской деятельности членов академического сообщества не могли вполне отвечать запросам нового времени и служить полноценному успешному реформированию заведения.

Необходимо было создать новую образовательную программу для нового университета, и эта задача легла на плечи философов следующего поколения.

Однако ещё до Канта, к идее реформирования университета путём противопоставления двух низших трём высшим факультетам обращался Фридрих Шиллер. При вступлении в должность профессора Йенского университета уже обрётший известность гений немецкой литературы, повлиявший на развитие немецкой философской мысли в своей речи «Что такое всеобщая история и с какой целью ее следует изучать?», противопоставлял две модели образования:

“Учебный план (Studierplan) ученого, работающего ради хлеба насущного (Brodgelehrte), отличается от учебного плана, который составляет себе философский ум (der philosophische Kopf). Первый, если он прилежен, заботится лишь о том, чтобы выполнить условия, вытекающие из его служебных обязанностей, и воспользоваться возможными выгодами. <…> Философский ум соединяет то, что ради хлеба ученый разъединяет”[[33]](#footnote-33).

Таким образом, университет должен был обеспечить образование, позволявшее человеку выйти за рамки обыденности, заняться изучением науки ради науки.

Именно университету, а главным образом философскому факультету, предстояло посредством «любви к мудрости» “образумить нацию”, воспитать её посредством культуры.

Идею Шиллера с воодушевлением подхватили философы. Многочисленные труды конца XVIII века были посвящены переосмыслению задач научной деятельности и критическому анализу университетского устройства. Среди них представляется необходимым выделить работы И.Г. Фихте «Лекции о назначении ученого» и Ф.В.Й Шеллинга «Лекции о методе академического образования» [[34]](#footnote-34).

Фихте, ставший впоследствии первым ректором Берлинского Университета, исходит из приоритезированного положения нравственного начала в процессе создания нового учебного заведения. В своих лекциях он формирует и развивает представление о миссии и задаче учёного. Последний, согласно его мнению, не только должен быть осведомлён об особенностях современной ему эпохи, обладать “подлинным чувством действительной жизни”. Не менее важной его задачей должна стать подготовка следующей, более прогрессивной эпохи..

В своём произведении “План нового Берлинского университета” (1807), мыслитель утверждает, что будущее возможно лишь в том случае, если высшей целью университета станет воспитание нации через науку и для науки.

Согласно изложенному в тексте мнению, наука должна пронизывать всё существование студентов и преподавателей; они должны “жить в ней”, чтобы достигнуть состояния, когда мысль и деятельность примут чисто научную форму. “Лишь после того, как университетская жизнь выступит в этой научной форме, сама наука станет жизненным, способным к деятельности занятием — искусством”[[35]](#footnote-35).

Ученику в новой системе надлежало быть не безмолвным слушателем, но живым собеседником, получающего знания в диалогической форме. Его внимание должно было быть целиком сосредоточено на словах преподавателя, научных текстах и рефлексии полученной информации. Для успешного осуществления подобного образа жизни студенту необходимо отделить себя от общества обычных горожан, изолировать себя от тяжести, забот и интересов обывателей. Посвятить себя искусству науки с целью образования последующих поколений — вот его цель.

Какая же наука в состоянии наполнить жизнь человека столь полно? По мнению Фихте наука, охватывающая все сферы жизни, наука всеобщая, наука вообще —это, безусловно, философия. Будучи одновременно способом и предметом изучения, именно она должна упорядочить и все области знания.

Наряду с изменениями, протекавшими в философском ландшафте, происходила смена парадигм и в, согласно Фихте, второй по значимости науке — филологии.

Новой задачей, которую ставили перед собой филологи, становится не просто интерпретация разночтений, присутствующих в тексте, но реконструкция полноценной истории текста, которую учёные могли осуществить, основываясь на обнаруженных расхождениях. Происходило переосмысление соотношения между историко - филологической интерпретацией, критикой и герменевтикой античных текстов.

Профессора ведущих университетов того времени — Христиан Хейне в Гёттингене, Готфрид Герман в Лейпциге и Август Вольф в Галле сформировали новый концепт обучения — филологический семинар. Нововведение быстро получило распространение и стала популярной в структуре университета[[36]](#footnote-36).

По задумке преподавателей, группа до десяти человек встречалась несколько раз в неделю на семинары для разбора текстов, как это происходило в школе, когда они лишь учились читать.

Согласно уставу Лейпцигского семинара, участники должны были отрывок за отрывком объяснять текст, уделяя внимание в первую очередь грамматическим, а не “эстетическим” интерпретациям. Каждое предложение, каждое слово пристально рассматривались, анализировались на предмет написания, этимологии, частоты употребления авторами различных эпох. полагалось “… не пропускать ни одного слова или грамматической формы, ни одного тропа, фигуры речи или периода и вообще ничего, что важно для установления подлинного текста, его разбора или иллюстрирования примерами”[[37]](#footnote-37)

Подобный формат проведения семинара оказал влияние и на содержание наиболее распространённой в то время формы преподавания — лекций.

Всё более начинали они планироваться как своеобразное введение, подготовку к самостоятельной научной работе, основу индивидуальной исследовательской деятельности, сформировался их пропедевтический характер.

Несмотря на то, что необходимость реформы ощущалась не только в интеллектуальных философских кругах Йены, консенсуса различных школ и интеллектуальных традиций долгое время не существовало. Столь фундаментальное изменение в структуре высшей школы как возникновение новой модели университета было возможно лишь благодаря тяжелейшим потрясениям общества и государственной системы. Помимо этого, требовался талантливый организатор, который смог бы урегулировать возникающие конфликты, согласовывать действия всех принимающих участие в процессе сторон. И, что немаловажно требовалась поддержка политической силы.

В 1797 году на прусский престол взошёл Фридрих Вильгельма III, мечтавший превратить Берлин в крупную научную метрополию. Его планам невольно помогло осуществиться наполеоновское вторжение: большая часть государства была оккупирована, а вместе с этим закрыт один из крупнейших университетов — в Галле.

Политические катаклизмы мобилизовали немецкое общество, не обойдя и академическое сообщество стороной. Вильгельм Гумбольдт, находящийся на посту “начальника секций по культуре, общественному преподаванию и медицинским учреждениям”[[38]](#footnote-38) обладавший как выдающимися организаторскими способностями, так и многочисленными контактами интеллектуальной среде станет тем, кто сделает изменение немецкого университета реалией. Студент Гёттинского университета, он был знаком и с последними тенденциями сфере образования не понаслышке.

Стоит упомянуть, что название “Университет” учебное заведение получило лишь после закрытия университета в Галле. Первоначально речь шла о “высшем учебном заведении нового типа” поскольку университеты того времени воспринимались как некое подобие цеховых мастерских, где подготавливали рабочих по определённым специальностям, что шло вразрез с гумбольдтовским пониманием научного заведения.

Необходимо отметить, что, говоря о гумбольдтовским университете мы имеем в виду не реформу уже существовавших заведений, но *основание* нового вида института, создаваемого для определения новых целей, не упраздняющее и не отрицающее своих предшественников. “Детище” Гумбольдта создало новую парадигму университета, закрепив его статус как прогрессивного интеллектуального института эпохи.

Гумбольдт не оставил многотомного труда, который мы могли бы рассматривать в качестве инструкции к построению университета. Однако его мысль можно отчётливо проследить, к примеру, в «Литовском школьном плане» (1809): “Университету по праву принадлежит то, что только человек может найти благодаря самому себе и в себе — постижение чистой науки. Для этого самостоятельного акта, осуществляемого в собственном рассудке, необходима свобода и содействующее уединение, и из этих обоих пунктов вытекает в то же время вся внешняя организация университетов”.[[39]](#footnote-39)

Наиболее полно идеи мыслителя представлены в тексте “О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине” (1803). Там постулируются фундаментальные принципы новых университетов:

1. Принцип академической свободы
2. Единство исследования и преподавания
3. Убеждение, что университет служит идее «чистой науки» и не ставит своей целью обеспечение своих воспитанников профессией, определяя образование само по себе как высшую ценность
4. Развитие у индивида определённых моральных качеств, превращающих его в нравственного лидера
5. Объединение всех наук под эгидой философского факультета.

Университет формировался как автономное высшее учебное заведение, которое находилось под правовым и финансовым патронатом государства, сохраняя при этом определённую независимость.[[40]](#footnote-40)

На момент своего основания заведение не имело уставного регламента. Первый был утверждён императором лишь в 1816 году, в то время как философский факультет оставался “безрегламентным” до 1838 года.

За Университетом закреплялось право совершать институциональное правосудие: то есть членов академического сообщества мог судить лишь университетский суд. Хозяйство Университет вёл также самостоятельно. Введённый Устав регулировал порядок присуждения научных должностей. Были прописаны условия габилитации — требования к защите диссертации. Создавались новые должности: ординарного и неординарного профессоров, “гонорар-профессора” и приват-доцента.

Распределение должностей, и присвоение звания осуществлялось независимо от государства, однако оно сохраняло за собой решающий голос при назначении на должность профессоров.

“Единство исследования и преподавания” воплотилось в фигуре профессора, который не только должен был заниматься наукой, но и указывать молодому поколению пути в научный мир. Используемые методы и темы занятий определялись профессором самостоятельно. Студентам же предоставлялась свобода в выборе лекций и семинаров. Частота появления на парах перестала быть принципиально важной. Считалось нормой проводить значительную часть времени в библиотеке, занимаясь собственными исследованиями.

Наукой в университете следовало заниматься в отрыве от любых практических целеполаганий, поскольку она — самый существенный вклад, который человек может сделать в свою жизнь. “Ибо только наука, которая вырастает из внутренней жизни и на ее же почву может быть высажена, преобразовывает также характер, а государству, как и человечеству, нет дела до знаний и речей, а только до характера и действия.”[[41]](#footnote-41)

Духовной концепцией нового университета стала идея воспитания, как фундаментальной нравственной настроенности (sittlicher Grundeinstimmung) жизни на основании Науки с большой буквы, то есть философии.

«Общее образование...есть процесс самостоятельного развития всех сил индивида, в том числе и нравственных, и поэтому образование через науку есть...одновременно и воспитание нравственности человека: от самостоятельного философского мышления истины в ее всеобщности ожидается, что она определит правильное место и человеческому действию». [[42]](#footnote-42)

Именно наука понималась как наиболее предпочтительный метод формирования характера человека, а образ человека ищущего, который путём самостоятельной научной (философской) деятельности доходит до нравственного совершенства и высшего понимания можно назвать идеалом гумбольдтовского образования.

Самостоятельная деятельность и уединение объединяют всех участников академического сообщества. Перед лицом науки они все оказываются равны, что приводит к развитию нового концепта общения между преподавателем и студентами. Идеал Гумбольдта — это сократический диалог, где каждая сторона вносит что-то и одновременно что-то и получает. В то время, как преподаватели наделены бóльшим опытом, более широкими знаниями, студенты обладают бóльшим энтузиазмом и нескончаемым количеством вопросов, стимулирующих дальнейшее развитие науки.

Гумбольдт отрицает необходимость всякого принуждения к обучению, учебных планов и экзаменов по профессиональному образованию. Студенту должна предоставляться полная физическая, интеллектуальная и нравственная свобода. Освобождённый от принуждения он не впадёт ни в праздность, ни вынужден будет утруждать себя заботами практической жизни. Предоставленный сам себе он будет, занимаясь наукой работать над собой, что приведёт к его нравственному совершенствованию.

Самостоятельное занятие наукой и уединение должны, по мысли Гумбольдта, свести профессоров и студентов в свободном академическом диалоге, служа, таким образом, дальнейшему развитию науки.

Свобода понималась также и как свобода выбора места обучения. Студенты могли путешествовать из одного вуза в другой с целью послушать лекции интересовавших их мыслителей. Свобода и индивидуальность процесса познания стали главными определяющими академического этоса данной модели.

Исходя из вышеописанных характеристик гумбольдтовской системы мы можем установить, что важнейшими ценностями в новой системе стали научная честность, объективность и ответственность, а в основу деятельности институции Университета был положен принцип академической свободы. Определяя столь высокое положение данного понятия, в следующем разделе мы посчитали нужным остановиться на его рассмотрении более подробно, выявить специфику его дефиниции и проиллюстрировать формы его проявления на выборочных исторических примерах.

**1.3.** **Академическая свобода. История развития феномена**

Институция Университет представляет собой весьма неоднозначное явление.

С одной стороны, он интегрирован в государственную систему, находится под влиянием установленного нормативного порядка. С другой стороны, деятельность научного сообщества посвящена поиску и доказательству научных истин, свободна от реакции социума или того же государства (свобода исследования и преподавания). Нельзя отрицать, что сила нового знания, обуславливающая обновление мыслительных установок студентов, непременно приводит их к столкновению с теми аспектами общественной жизни, которые безапелляционно диктуют свою правоту.

В случае установления авторитарного режима, принцип свободы самовыражения, существующий в университете, провозглашающий ценности демократии, универсализма непременно должен породить конфликт ценностей.

Принцип академической свободы был выявлен нами как определяющий в системе гумбольдтовского университета, а значит относящий к одной из основ специфической ментальности немецких студентов.

С момента основания факультета понятие свободы находило несколько трактовок. В 1811 году первый ректор Берлинского университета Иоганн Готтлиб Фихте выступает с речью, в которой утверждает, что академическая свобода — это свобода выражения мыслей, личная свобода человека «в рамках закона и добрых обычаев»[[43]](#footnote-43), моральная беспристрастность и неиспорченность студентов.

Такая свобода представлялась ему как моральная задача и этическая основа университета, которая может подвергаться опасности только изнутри.

Традиции шпажных боёв, пьянство и разгульный образ жизни, распространявшийся в студенческих орденах — буршеншафтах представлялись ему большей угрозой академической свободе, чем государство или общество. По замыслу мыслителя, студенты должны быть изолированы от общества с целью посвящения себя науке. Наука должна «очищать» [[44]](#footnote-44)их, делая более нравственными существами, достойными своего дела.

Другой идейный вдохновитель университета — Шлейермахер возражал ему. В контексте мысли XVII- XVIII веков академическая свобода представлялась ему привилегией, подразумевающей возможность выбора студентами и преподавателя: между напряжённой интеллектуальной работой и мыслительным бездействием, между маленькими и большими излишествами. То, что юные члены академического сообщества могут позволять себе вольности в поведении для него, было приемлемо, пока определённые границы не были переуступлены.

В проекте Берлинского университета Гумбольдт утверждает, что сущность высших научных заведений состоит в развитии духовной жизни людей, которых досуг или внутреннее стремление приводят к науке и исследованию. Согласно ему замыслу, в университете должна царить полная свобода преподавания (Lehrfreiheit)и свобода обучения (Lernfreitheit). Профессора наделялись практически абсолютной свободой исследования и выражения мысли в аудитории[[45]](#footnote-45).

Всякое принуждение студентов в выборе того или иного образовательного учреждения, направления в науке или списка семинаров для посещения недопустим. Университет должен был стать местом свободной мысли, связанной, однако с государством и обществом. Воспитанники университета, выработавшие за время обучения высокие нравственные стандарты, обладавшие обширными знаниями и стремлением улучшить жизнь в стране и мире поступали на государственную службу. Во время обучения они формировали определённый культурный тип (следует заметить, что возникший в контексте противостояния французскому влиянию университет был сосредоточен на продвижении именно *немецкого духа*) а следовательно, осуществляли вклад в развитие культуры Германии.

Таким образом, Гумбольдт пытался создать сбалансированную систему, которая отвечала бы идее «чистой науки» и в то же время играла бы важную роль в государстве.

В данной модели наиболее свободной группой оставались студенты. Покинув стены гимназии и обретя определённую самостоятельность в университете они были избавлены от необходимости посвящать своё время чужим интереса и могли « жить единственным стремлением к тому лучшему и благороднейшему в знании и взглядах, что обрел человеческий род, причем в постоянном соперничестве с множеством товарищей, разделяющих его устремления, и в ежедневном духовном общении с учителями, от которых студент научается самостоятельности мысли»[[46]](#footnote-46).

Вне стен университета они были предоставлены сами себе и, если не вступали в конфликты «блюстителями порядка», могли делать что им заблагорассудится. Единственной инстанцией, в некоторой степени контролирующей поведение студентов, выступали его товарищи. Честь студенческого сословия поддерживались её членами самостоятельно. Оставаться достойным доверия, оказанным университетом было задачей не из простых. Свобода, всегда означающая собой повышенную ответственность за свои поступки, служила испытанием. «Для неустойчивого характера свобода — столь же  
губительный дар, сколь драгоценна она для сильных...но государству и народу лучше служат те, что способны выдержать свободу и доказали, что умеют трудиться и достигать поставленных целей своими собственными силами, на основе собственного благоразумия и интереса к науке»[[47]](#footnote-47).

Занимаясь свободным изучением науки, студент должен был вырабатывать в себе высокие нравственные качества, оттачивать критическое мышление и восприятие мира.

Такое по замыслу гумбольдтовской модели могло произойти лишь в случае предоставления независимости от авторитетов различного толка. Преподаватели должны были восприниматься не как истина в последней инстанции, но как носители идей, источники информации. Они, наравне со студентами занимались «искусством науки» и в своих лекциях делились своими убеждениями и научным открытиями. К преподаванию допускался любой желающий, однако быть университетским профессором означало повышенную нагрузку, потому этим занимались лучшие из лучших, совмещавших исследования с разъяснением своего дела, приходившим на лекции. Студенты при таком подходе выступали не только слушателями, но и коллегами, привносящими свои идеи.  
Получение высшего образования в Германии таким образом способствовало не только усвоению накопленного и кодифицированного знания, но и активному развитию критического мышления, самостоятельному осмыслению достижений научной мысли.

Студенты поощрялась не молчаливо воспринимать основополагающие концепции, но формулировать собственную картину научного (и политического) мира, находя в ней индивидуальные пути. Стимулировалась способность к пониманию абстрактных идей, тщательному анализу получаемой информации и выработке творческого подхода.

Можно заключить, что комплексная категория «академической свободы» обуславливала независимость университетского сообщества в рамках академической деятельности, постулировала возможность самостоятельного принятия его членами решений как в сфере научных исследований и образования, так и индивидуального поведения.

Стремление принимать участие в общественной жизни, желание усовершенствовать государственную систему приводили к тому, что студенчество легче других социальных групп вовлекалось в различные политические движения.

Когда в 1848 году в Германии вспыхнула революция, студенты оказались в самой гуще событий. Вдохновлённые идеями о ликвидации феодальных порядков, уничтожении абсолютизма и установлении конституционного строя, свободе слова совести и собраний студенты организовывали демонстрации, дрались на баррикадах.

Среди требований, сформулированных студентами были: свобода прессы и свобода слова, свобода формировать студенческие объединения (уже упомянутые буршеншафты были запрещены по решению Меттерниха), разделение административной и судебной власти, введение городских и окружных судов, вооружение нации и национальное объединение[[48]](#footnote-48).

От Университета студенты требовали полной свободы обучения и преподавания (напомним, что принципы гумбольдтовской модели образования распространялись по всей Германии на протяжении долгого времени), реформы устава и отмену Карлсбадских указов.[[49]](#footnote-49)

Были и более локальные требования. К примеру, в Гёттинге студенчество восстало против государственного комиссара и начальники местной полиции, которые установили жёсткий контроль за университетом и диктовали членам академического сообщества определённые поведенческие нормы. Протест был выражен в достаточно распространённой тогда форме выражения студенческого недовольства — 17 марта 1848 состоялся Auszug.[[50]](#footnote-50) Смысл его заключался в том, что студенты все факультетов и курсов покидали город, в котором они обучались и не возвращались, пока справедливость не была восстановлена. Профессора, получавшие жалованье в зависимости от посещаемости лекций и город, живший порой за счёт контактов со студентами, теряли огромную долю своих доходов и были вынуждены прислушиваться к требованиям.

Протест увенчался успехом, ганноверский курфюрст не только отстранил вызвавших неудовольствие студентов от должности, но также сменил министра образования, выбрав его из ряда более либеральных политиков. После вступления решения в силу студенты с триумфом возвратились в город.

Другим традиционным средством студенческого протеста было бойкотирование пар. В архивах Марбургского университета, к примеру, хранится запись о трёхдневной забастовке, вызванной неправомерными действиями государственного комиссара и начальника полиции города. В результате оба чиновника потеряли свои должности.[[51]](#footnote-51)  
В большинстве университетов студенты поддерживали петиции из сената университета, в которых они призывали правительства своих штатов провести политические и университетские политические реформы. Студенты также составляли собственные петиции-например, в Берлине, Эрлангене, Гиссене, Ростоке и Вюрцбурге в марте 1848 года[[52]](#footnote-52).

В результате Карлсбадские указы были отменены, что означало возможность создания студенческих объединений, снятие цензуры с университетских изданий.

В первой общегерманской конституции Паульскирхе (1848) и прусской конституции (1850) свободы преподавания и учения были закреплены на государственном уровне.

Студенты оставались одной из наиболее активных социальных групп на протяжении всей истории развития Германии, однако пожалуй наиболее ярко выражение духа академической свободы в их деятельности можно проиллюстрировать на примере инцидента, произошедшего уже в XX веке. На этот раз речь пойдёт не о выходе на баррикады, но о беспрецедентном мирном выступлении против всего государства, подвергшее критике как руководство страны, так и саму немецкую общественность.

Речь идёт о деятельности движения «Белая Роза», основанного студентами Мюнхенского университета, возглавляемого Гансом и Софи Шолль[[53]](#footnote-53).

Ганс Шолль стремительно поднимался по карьерной лестнице Гитлерюгенда, дослужился до командира отряда (в его подчинении было более 150 человек). Однако уже через два года произошёл поворот – представлявший на партийном съезде в Нюрнберге ульмскую организацию гитлер-югенда Ганс Шолль уловил в речах лидеров партии мотивы, расходящиеся с его нравственными убеждениями.

Ограничение личной свободы, введение цензуры, вмешательство государства во все сферы жизни, культ фюрера, приобретавший всё большие масштабы, обострение «еврейского вопроса» вызывали в нём отторжение. Побывав на французском фронте, Ганс возвращается к обучению на медицинском факультете Мюнхенского университета. Однако увиденное за короткий срок службы, прежде всего жестокость солдат Вермахта в Бельгии по отношению к мирному населению окончательно сделали его противником режима.

Нацистская идеология, шедшая вразрез с идеалами гумбольдтовской модели, была на тот момент с большей или меньшей поддержкой принята университетами. Ректора университетов и деканы стали назначаться министром науки и образования. Он же выбирал руководителей Союза студентов и Союза преподавателей университетов. Членство в этих союзах было обязательным. О свободе слова и мысли, праве на собственное мнение не могло быть речи, истинную науку, правильное мышление диктовала партия[[54]](#footnote-54).

Этические принципы наук, в особенности медицины и философии были принесены в жертву политике. В списке предметов появились “расовая наука” и “евгеника”, ежемесячно появлялись тексты, в которых доказывалось превосходство арийской нации и её особенного мышления. Студенты вынуждались к отказу от того, что делало их студентами — они не были вольны ни выбирать предмет изучения, ни получать знания не подвергшиеся влиянию политической идеологии.

Точное количество членов академического сообщества, потерявших своё место в результате своей принадлежности к так называемой “еврейской расе”, по причинам, связанных с их происхождением или сексуальной ориентацией и просто «инакомыслию» подсчитать практически невозможно.

Несмотря на то, что фактически лишь 10% профессоров занимались активной деятельностью по поддержке партии, бездействие большинства, посвятившего себя науке, ставшего пассивными наблюдателями играло на руку режиму[[55]](#footnote-55).

Формирование в мае 1942 года в Мюнхене, негласной столице национал-социализма, объединения “Белая роза” было реакцией на бесчеловечность политики.

Основу этой группы составили пять студентов медицинского и философского факультетов в возрасте от 21 до 25 лет: Ганс и Софи Шолль (поступившая на тот момент на факультет философии), Александр Шморелл, Вилли Граф и Кристоф Пробст. Наставником стал профессор философского факультета Курт Хубер, ранее уже вступавший в конфликт с национал-социалистами.[[56]](#footnote-56)

Организация не призывала к вооружённым восстаниям, она взывала к совести немцев. Целью было пробудить в людях сомнения, подорвать веру в Гитлера, показать немцам их вину в творящихся зверствах и, таким образом, избавиться от нацистского режима изнутри, силами народа.

В первой листовке "Белой розы" говорилось:

«Нет большего бесчестья для культурной нации, чем без сопротивления покориться власти безответственных и тёмных сил. Уже сейчас каждый честный немец стыдится своего правительства. Трудно вообразить, какой позор падёт на нас и наших детей, когда пелена спадёт с глаз людей и откроются ужаснейшие неисчислимые преступления правящего режима».[[57]](#footnote-57)

В листовке рассказывалось о преступлениях, совершаемых против евреев, о массовой отправке молодых поляков в концентрационные лагеря и слышался горький упрёк. «Вы можете как угодно относиться к людям других национальностей. Но вы не можете себе позволить забыть, что они люди, имеющие такое право на жизнь и свободу, как и мы» [[58]](#footnote-58).

В июне и июле 1942 года в Мюнхене было издано четыре листовки, в основном написанные Гансом Шоллем и Александром Шмореллом. Листовки были растиражированы и тысячами распространены по городу. Они были адресованы образованной буржуазии, из которой вышли авторы и распространялись по почте по всему Мюнхену, а также в близлежащих городах. Авторы ночью раскладывали их в телефонных будках, перед дверями магазинов и общественных учреждений. Наполненные цитатами из классической литературы, апеллирующие к христианской морали они призывали к пассивному сопротивлению преступной войне гитлеровского режима. Их идеализм и их безоговорочная приверженность гуманизму убедили множество студентов в необходимости сопротивлении.

Способом противостояния режиму студенты видели в совместной работе людей, осведомлённых об истинном положении дел в стране, понимающих, куда ведёт их нацистская идеология. Объединившись, немецкий народ должен был начать действовать против режима, а студенты, как интеллектуальная элита, должны были стоять во главе освобождения страны.

Текст шестой листовки, был обращён именно к ним.

«Студентки! Студенты! На вас смотрит немецкий народ! Вы-его будущее! Как 1813 годы студенчество объединилось для борьбы с тиранией Наполеона, так и в 1943 годы мы должны силой Духа вырваться из-под гнёта нацистов!

Для нас существует только один девиз: борись против партии! Покидайте лекции эсэсовцев, лизоблюдов Гитлера, которые заставляют вас забыть о своём мнении, которые затыкают вам рот! Нам важны истинная наука и свобода мысли, свобода духа! Никакими угрозами нас не запугать, даже закрытием университетов! Единственное, что имеет значение это борьба каждого из нас за наше будущее, нашу свободу и честь, наша ответственность за нравственное развитие государства!”[[59]](#footnote-59)

В этих словах нашёл своё отражение конфликт ценностей, происходивший в университете.

Стремление к свободе, убеждённость праве на свою позицию, свободе защищать разнообразие точек зрения и готовность нести полную ответственность за свои поступки—добродетели, которые были развиты благодаря приобщению к университетскому этосу

Когда Софи с братом разбрасывали листовки в внутреннем дворе университета их заметил охранник и передал Гестапо. После короткого суда, на котором они были объявлены предателями Родины, 21-летнюю Софи, Ганса и профессора Хубера гильотинировали. Последними словами Ганса Шолля стали «Да здравствует свобода!»[[60]](#footnote-60).

В поствоенной Германии наследие «Белой Розы» стало одним из ключевых элементов в немецкой академической культуре. Площадь перед зданием Мюнхенского университета названа в честь брата и сестры Шолль, их портреты висят почти на каждом из факультетов, а они сами являются образцом немецкого студента — свободолюбивого и мыслящего самостоятельно.

Студенты оставались главными актёрами протестных выступлений на протяжении всего XX века. Важным этапом в истории ФРГ являются студенческие протесты, разразившиеся в результате охватившего мир движения против войны во Вьетнаме.[[61]](#footnote-61)

Возникновение "большой коалиции" 1966 года, объединившей две крупнейшие партии ХДС/ХСС и социал-демократов вызывало опасения студенчества в том, что Германия может вновь стать жертвой авторитарного режима. «Социалистический союз немецких студентов» стал ведущей организацией, объединившей недовольных ситуацией в стране.

Согласно его идее, университеты могли бы послужить центрами революционного протеста, призванными оказывать сопротивление притеснениям со стороны власти, устанавливать связи с рабочим классом и трансформировать низовые общественные структуры таким образом, чтобы гражданское население получило возможность предотвращать империалистические войны, подобные вьетнамской[[62]](#footnote-62).

Присутствие в зданиях университета и кампуса полиции жёстко критиковалось. Также критике подвергалось снисходительное отношение руководства учебных заведений к профессорам с нацистским прошлым. В Мюнхенском университете группа студентов организовывала массовый срыв занятий подобных преподавателей, настаивая на необходимости их отставки.[[63]](#footnote-63)

Сами студенты активно вовлекались в проведение специфических акций протеста-так называемых *teach-ins*, включающих в себя элементы учебного семинара, научной дискуссии и политического митинга[[64]](#footnote-64).

Во время таких дискуссий каждый желающий получал свободу высказаться и внести вклад в формирование политической дискуссии. Студенты занимались тем, что приписывалось им академической этикой — отстаиванием свободы мысли и слова, развитием критического мышления. В рамках семинаров нарушался привычный распорядок дня, приостанавливалось действие социальных правил, по которым проводились разного рода общественные мероприятия, проходила трансформация принятых авторитарных практик что также было радикальным выражением академической свободы.

Студенты требовали реформировать университет, вернуть им свободу обучения, освободить от надсмотра и других ограничений, в частности, платы за обучения. Отсутствие в администрации университетов студенческого представительства, и вытекающий из него диктат норм и правил поведения коллегией администраторов (некоторые из которых имеют весьма сомнительное прошлое) рассматривался ими как недопустимый[[65]](#footnote-65).

Весьма скоро, движение за обновление университета стало требовать реформирования всего общества путём распространения на него ценностей утилитаризма, действовавших в университете. Капиталистическая система, которая одного человека делает рабом другого, выступает за принижение индивидуальности в интересах личности подвергалась ими жёсткой критике.

Во время проведения в Западном Берлине международного конгресса по Вьетнаму более 10 000 студентов примыкают к демонстрации против продолжения войны. В ответ на бездействие властей, а также заявление федерального канцлера Георга Кизингера о том, что в случае продолжения протестов участники будут подвержены уголовному преследованию движение радикализируется. Столкновения с полицией, насильственные акции и вандализм, направленные на проамериканские газетные издания и оранизации, представляющие по мнению студентов угрозу свободному обществу уже проводились демонстрантами, однако после покушения на лидера движения, акции протеста принимают до того невиданный размах.[[66]](#footnote-66)

В крупых университетских городах Мюнхене, Дюссельдорфе, Кёльне, Гейдельберге, Фрайбурге, Эссене, Баден-Бадене и Франкфурте происходят массовые акции протеста. В Берлине в демонстрации принимают более 300 000 возмущённых студентов.

Студенты факультета журналистики Свободного университета в Западном Берлине организуют бойкот лекций в знак протеста против оттягивания университетских реформ и отсутствия студенческого представительства в органах управления вузами.

Франкфуртские студенты, тараном взламывая дверь университета на четыре дня захватывают здание. После принятия законов о чрезвычайном положении все университеты Германии объявляют забастовку. [[67]](#footnote-67)

Вследствие раскола интересов движение постепенно разделяется, а враждующие лагеря и постепенно сходит на нет. Однако последствия его оказали значительное влияние на дальнейшее развитие Германии. Повышается уровень политической заинтересованности среди молодого поколения. Проблема равноправия полов, а также отношения к людям с нетрадиционной ориентацией становятся предметами общественного дискурса. Проводится ряд университетских реформ, в частности отменяется плата за обучение и понижаются цены на проезд для студентов.

Радикальных изменений в системе в виде социалистической революции не произошло, однако по словам Юргена Хабермаса, антиавторитарные послания вызвали «фундаментальную либерализацию»[[68]](#footnote-68) западногерманского общества.

В данной главе нами был проведён исторический анализ этапов развития институции Университет, оказавших значительное влияние на формирование академического этоса. Нами было установлено, что само понятие этоса, несмотря на продолжительную историю своего существования, так и не обрело строгой дефиниции. Опираясь на работы отечественных и зарубежных исследователей, мы определяем «этос» в контексте данной работы как ценностный культурный код, характеризующий реально-должное в практиках немецкого академического сообщества. Существуя как комплекс ценностей и норм, разделяемых членами данного сообщество, он одновременно выступает ориентиром и регулятором их деятельности. Этос уменьшает зависимость одного лица от другого, способствуя установлению равноправных отношений среди членов профессиональной группы, поддержанию внутри неё нравственно-солидаристические связей. Подчинение подобным профессионально-нравственным требованиям осуществляется исключительно добровольно— этос не признаёт властного «насаждения» идеологий с внешней позиции власти.

Этос проявляется в строе жизни и мироощущении его носителей и действует в координатах здесь и сейчас. Каждой профессиональной группе присущ свой особый тип этоса, специфика которого обусловлена в ходе его исторического развития.

При обращении к академическому этосу современной Германии мы не берёмся утверждать, что особенности Университета эпохи Средневековья играют определяющую роль в положении научного сообщества современности. Однако, мы считаем, что некоторые исторически сложившиеся идеи, пусть и в изменённом виде, в ситуациях повседневности прослеживаются. В ходе анализа нами было отмечено, что высшее образование, уже на первых порах своего существования воспринималось как имеющее особую ценность. Однако, его получение было сопряжено с рядом суровых испытаний, включавших готовность вести нищенское существование, необходимость подстраивать индивидуальную систему ценностей под требования группы, организовывать свою деятельность строго в рамках, разрешённых университетским сообществом.

Ключевым для развития академического этоса Германии нам представляется реформа, проведённая В.фон. Гумбольдта и создание системы неоклассического университета и её основные ценности.

Новая система провозглашала независимость преподавания и исследователя. Вместе с ней в жизнь академического сообщества проник принцип индивидуальной ответственности учёного. Взаимоуважение и солидарность среди членов академического сообщества стали обязательной константой нормативно-ценностной системы. Особую роль приобрела автономия университета — деятельность его членов освобождалась от требований государства к подчинению в угоду политическим нуждам и потребностям. Образование понималось как самостоятельный процесс, в котором человек, в первую очередь, занимался развитием интеллекта и индивидуальных сил, в том числе и нравственных. Таким образом, процесс преумножения и совершенствования знания сопровождался нравственным ростом члена академического сообщества, формированием у них системы ценностей, ориентировавшейся на идеалы академического сообщества: принципа честности, ответственности, солидарности и справедливости.

Ключевую позицию новой модели занял принцип академической свободы. Приведя высказывания учёных, концепции и идеи которых оказали значительное влияние на развитие неоклассического университета, мы смогли дать обширное определение данному феномену. Академическая свобода, понимается как свобода преподавания и обучения, а также как свобода от принуждения и вмешательства со стороны государства или иных авторитарных структур во внутреннюю жизнь и уклад университета.

Нравственное развитие, происходившее с членами академического сообщества в стенах университета под воздействием академического этоса обуславливало развитие у них обострённого морального чувства, которое не позволяло им оставаться пассивными наблюдателями в контексте социальной несправедливости. Данная гипотеза была подтверждена нами в ходе анализа исторических событий, таких как революция 1848 года, Вторая мировая война, турбулентный период 70-х годов.

В эти кризисные для страны моменты преподаватели и студенты, не желая примириться с безнравственностью властных структур отстаивали идеалы свободы и демократии не только на лекциях, но и на баррикадах, демонстрациях и тайных акциях, невзирая на то, что подобное поведение может иметь для них самые тяжёлые последствия.

Мы можем предположить, что в ходе исторического развития, вследствие деятельности предыдущих поколений студентов и преподавателей Университета академический этос претерпел ряд изменений. В связи с этим в следующей главе мы уделим внимание современному состоянию немецкого Университета и его сообщества и постараемся выявить, актуальны ли ещё ценностно-нормативные установки, являвшиеся основополагающими для предыдущих моделей и с какими новыми трудностями сталкивается Университет сегодня.

**2 .Характеристика академического этоса современной Германии**

Данная глава представляет собой характеристику современного положения в высших учебных заведений Германии.

В тексте первого параграфа был проведён краткий анализ немецкой системы среднего образования как формирующей особый менталитет немецкого студенчества, а также рассмотрены мотивации для построения академической карьеры.

Во втором параграфе был проведён анализ административной структуры на базе Мюнхенского университета, а также изучен ряд нормативных документов, в которых закреплены основные принципы академического этоса немецкого университетского сообщества. Поскольку использованные в тексте работы документы существуют лишь на языке оригинала (немецком) в тексте использованы переведённые выдержки наиболее релевантных параграфов. Использованные отрывки представлены в работе в виде приложений.

Значительную часть третьего и четвёртого параграфов составляют результаты, полученные методом включённого наблюдения за период с 2017-2019 гг. Автор имел возможность продолжать свои наблюдения и на протяжении 2020 года, однако, в частности в силу изменений-результатов пандемии, временные рамки были оставлены без изменений.

В ходе работы были применены так называемые «мягкие»[[69]](#footnote-69), качественные методы сбора и анализа эмпирического материала. Данные технологии основываются на понимании смыслов социальных действий. Таким образом, исследователь получает возможность включиться в процесс повседневной жизни изучаемых, понять мотивацию их поведения, проследить насколько соответствуют поведенческие практики членов академического сообщества заявленным в кодексах и сформировавшимся нравственным идеалам. К качественным методам принято относить включенное наблюдение, анализ биографии, глубинное интервью, формирование и опрос фокус-груп­п.[[70]](#footnote-70)

В.В. Семенова выделяет следующие особенности технологии качественного исследования:

1. Инструментарий создается в ходе полевой, а не подготови­тельной части исследования.
2. Результаты исследования представлены в виде текстов (вы­сказывания, фрагменты документов, транскрипты), а не цифр (ста­тистические распределения, шкальные значения, коэффициенты).
3. Исследовательские процедуры индивидуальны и не стандар­тизированы.
4. Анализ данных имеет содержательный (выделение тем, обоб­щение идей), а не статистический характер (расчет распределения признаков, построение статистических таблиц, выявление зависи­мостей между признаками[[71]](#footnote-71)).

Выборка респондентов осуществляется как выбор типичных представителей изучаемых социальных категорий с целью наилучшего пониманий смыслов, вкладываемого участниками групп в то или иное социальное действие.

Работа развивалась в три этапа: подготовительный, полевой, аналитический. При этом, ключевую роль в исследовании приобрёл этап именно полевой, поскольку включал в себя одновременно как переосмысление заранее разработанной концептуализации, так и процесс анализа полученной информации. Таким образом, автор действовал в роли полевика и аналитика одновременно.

Программа исследования была разработана заранее и ставила своей целью выявить основные особенности академического этоса современной Германии.

В связи с этим автором был(о):

* сформирован ряд вопросов касающихся биографии респондентов, их опыту в рамках принадлежности к академическому сообществу для проведения индивидуального интервью,
* подготовлен для анализа список документов, фиксировавших основные положения академического этоса
* выбрано поле для использования метода наблюдения (Мюнхенский университет)

Под *наблюдением* в работе автор понимает «целе­направленную, непосредственную визуальную регистрацию событий социальной жизни».[[72]](#footnote-72)

Так как автор имел возможность осуществлять наблюдение в качестве члена академического сообщества т.е. будучи включённым в изучаемую социальную систему, то мы можем говорить о использовании метода включённого наблюдения.

При этом автор, получивший степень бакалавра по программе «культура Германии» в стенах Санкт-Петербургского государственного университета, как представитель отличной от немецкой академической традиции, мог вычленить особенности, характерные именно для немецкой университетской повседневности.

Важно отметить, что поскольку выбранное нами эмпирическое поле, несмотря на повседневный характер действий, в нём происходящих, отличается своей непредсказуемостью, был применён неструктурированный тип наблюдения. В процессе исследования автором осуществлялись дневниковые записи, где фиксировалось время и место наблюдаемого явления, число и качественный состав присутствующих. Отдельно отмечался список обсуждаемых тем, наиболее жарко дискутировавшихся вопросов, характерные реплики и реакция членов академического сообщества, создававшие особую атмосферу события.

При иллюстрировании процессов университетской повседневности автором был использован метод, широко распространённый в «культуральных исследованиях». Речь идёт о методе «насыщенного описания», введённого Клиффордом Гирцем[[73]](#footnote-73), для максимально подробного отображения действительности.

Описываемые ситуации можно назвать естественными и неуправляемыми, потому как они развивались вне участия автора. Большинство лиц, было осведомлено о научном интересе автора, однако, можно утверждать, что определяющей роли в их действиях это не играло. Данный факт был подтверждён опросами, которые были проведены автором по завершении исследования. Встречные вопросы и реплики опрашиваемых явственно свидетельствовали о том, что их действиями руководили исключительно личные побуждения.

С целью получения информации от экспертов— носителей академического этоса были организованы качественные интервью[[74]](#footnote-74).

Респонденты были разделены на группы в зависимости от их позиции в университетском сообществе: преподавателей и студентов. В рамках исследования, автором было опрошено более 40 обучающихся мюнхенского университета с различных курсов и направлений. Наибольшей группой были представлены студенты первого курса магистратуры по направлению “Культурная антропология”, однако среди интервьюированных находились и представителей других специальностей: политологии, информатики, управления бизнесом, истории, и информатики. Респондентами стали преимущественно студенты-магистры, так как по мнению автора студенты бакалавриата не в полной мере способны оценить влияние академического этоса на их развитие в короткий и весьма загруженный период обучения.

Преподавательский состав был представлен доцентами гуманитарных факультетов.

Проведённые нами интервью можно разделить на *нарративные* и *полуструктурированные[[75]](#footnote-75)*.

Во время первых, рассказчику предоставлялась полная свобода повествования, участие интервьюера ограничивалось короткими восклицаниями и невербальными знаками внимании, что стимулировало процесс рассказа. Предполагалось, что эпизоды, представляющие наибольшую субъективную ценность, а значит наиболее релевантные в нашем исследовании будут всплывать в первую очередь. Данная гипотеза оправдалась. В ходе интервью респондент заново обдумывал свою путь в структуре университета, начиная с описания моментов, которые оказали значительное влияние на становление их как членов академического сообщества. Большим преимуществом стал тот факт, что немцы как представители «индивидуалисткой» культуры, привыкли рассматривать себя в категории «я». Развитое за время обучения критическое мышление также помогло им во время рассказа вычленить поворотные моменты их «университетской» биографии.

По завершению рассказа респондента автор прибегал к методу вопроса. Сами вопросы делятся по своей структуре делятся на открытые, закрытые и полузакры­тые.[[76]](#footnote-76) В контексте данного исследования автором были задействованы преимущественно открытые вопросы. Их, в свою очередь, можно разделить на следующие типы: фильтрующие— с целью выяснить насколько участник осознаёт влияние темы на его повседневные действия, открытые—позволяли респонденту выразить своё мнение на озвученную тему, причинные—для установления оснований мнений респондентов и, наконец, специфические— концентрирующиеся на отдельных аспектах темы (к примеру, как изменилась политическая активность респондента после приобщения к академическому этосу).

В разговоре со студентами отдельно затрагивалась тема их мотивации поступления университет, а также продолжения обучения после завершения первой ступени-бакалавриата.

Второй тип интервью носит название полуструктурированного[[77]](#footnote-77). Оно применялось в основном при беседе с преподавателем, поскольку их временной ресурс не позволял провести полноценное нарративное интервью. Предварительно автором составлялся общий план разговора, где перечислялись тематические блоки, представлявшие исследовательский интерес, а также были выделены аспекты, требовавшие более детальной информации. Среди доминирующих тем можно выделить: особенности проведения учебного процесса, содержания и границ проблемных ситуаций, существующих в современном университете.

Форма вопросов и ответов оставалась открытой. Вопросы задавались в русле разговорного характера беседы, не нарушая её динамики. Поскольку большинство преподавателей относилось к исследователям гуманитарных областей, то их осведомлённость в вопросах методики помогла сделать данный тип получения информации наиболее продуктивным.

Беседы проводились в неформальной обстановке и представляли собой разговор тет-а-тет, т.е. был задействован метод так называемого индивидуального интервью. Такое решение было принято исходя из желания обеспечить максимально комфортные условия и свободу выражения мнения представителям академического сообщества.

Интервью продолжались в общей сложности на протяжении не менее 1,5 часов, при этом к некоторым респондентам автор возвращался несколько раз с целью уточнения деталей, углубления темы. Вычислить точное время, потраченное на проведение интервью и обработку информации не представляется возможным.

Выборочные ответы представлены в работе в виде выдержек, часть информация размещена в виде нарратива.

Из вышеупомянутых соображений личные данные респондентов были анонимизированы. Имена и направления, встречающиеся в тексте работы были введены автором.

Поскольку академический этос передаётся, среди прочего зашифрованным в виде текста, нами был произведён анализ документов[[78]](#footnote-78), имеющих непосредственное отношение к институции Университета. Первоначально на рассмотрение были взяты университетские уставы, однако затем было принято решение сместить фокус в сторону земельных законов об образовании. Был проведён традиционный анализ текстов Hochschulgesetz земель Берлин и Бавария, что подразумевает осмысление и понимание данных документальных источников.

* 1. **.** **Роль системы школьного образования в формировании студенческой ментальности**

Говорить о современном университетском образовании представляется, невозможным, без краткой характеристики образования школьного. Именно оно закладывает специфические особенности студенческой ментальности.

По сравнению с профессиональным и высшим образованием, получившим общемировое признание, немецкое школьное образование, а именно начальная его ступень, остаются предметом резкой критики. Причиной этому служит проводимая там ранняя дифференциация, даже селекция детей.

По завершении этапа начальной школы, в возрасте 11-12 лет обучающиеся пишут” итоговые экзамены”. Исходя из результатов, а также оценок, полученных на протяжении обучения, дети распределяются в одну из трёх ветвей среднего образования: гимназию, реальную школу и основную школу. В настоящей момент, к ним добавился и четвёртый вид-общая школа, однако в силу своей новизны, её роль для современного студенчества невелика. Распределение же в одну из трёх школ является судьбоносным. Низшей ступенью признано образование в основной школе, продолжающееся пять лет. Туда отправляются наиболее слабые ученики. Выпускники подобных школ изначально ориентируются на получение профессионального технического образования. Окончание подобной школы даёт право выхода на работу или же обучения определённой профессии в специализированном учебном заведении с последующей работой по специальности. Доступ же к университетскому образованию оказывается для них закрыт.

Учащиеся реальной школы, “средней одарённости”, находятся в более привилегированном положении. Обучение здесь длится на протяжении шести лет и отмечено более широким списком предметов. Высокие отметки, а также активная социальная деятельность (организация различных мероприятий, участие в волонтёрском движении, работа в доме престарелых и пр.) имеющая своим результатом положительные рекомендации со стороны организаций и преподавателей, дают обучающемуся шанс поступить в университет. Однако, по рассказам многих собеседников, выстраивание университетской карьеры особого поощрения в стенах этих школ не находит. Большинство выпускников выходят на работу.

Таким образом, проходящие на следующую ступень обучения, гимназию, ученики уже ориентированы на результат, а также обладают ярко выраженным индивидуалистическим мышлением, поскольку на протяжении всего школьного курса вынуждены были бороться за свои интересы и более благополучное будущее.

Эта ориентированность на успех в настоящий момент сказывается на положении выпускников после завершения школы. “Я была совершенно потеряна-утверждает Анника, студентка факультета культурологии, сменившая три специальности — поэтому, когда подошло время определяться с предметом я просто открыла университетский сайт с алфавитным перечнем факультетов и, начиная с буквы А, читала описания предметов, прикидывая подходит мне он или нет. Это было вечером, поэтому на букве Е я уже устала. Последняя ссылка, которую я открыла, была “Европейская Этнология”. Описание звучало неплохо, и поэтому я подала туда документы.”

Тема случайного выбора звучала для автора в данном контексте весьма неожиданно, поскольку в настоящей момент Анника — одна из лучших на своём курсе, постоянно участвующая в конференциях и работающая над развитием популярности предмета.

В результате анализа интервью было выявлено несколько мотиваций к началу университетской учёбы.

• практическая мотивация

Обучение в университете позволяет студентам получить специализацию сразу в нескольких областях, что открывает им доступ к широкому спектру применения своих знаний, даёт больше возможностей выбора последующей профессии. Это приводит к тому, что уровень безработицы среди ученых ниже, чем в других группах населения.

Отсутствие же университетской степени практически гарантирует столкновение с так называемым “стеклянным потолком”. Вне зависимости от профессиональных качеств претендента, работодатели предпочитают видеть в рядах своих сотрудников членов научного сообщества. Степень выступает определённым “гарантом качества” и служит повышению престижа корпорации. Диплом также гарантирует быстрый рост по карьерной лестнице.

Кроме того, многочисленные опросы показывают, что выпускники университетов зарабатывают за свою трудовую жизнь больше, чем те, кто начал свой карьерный путь после завершения реальной школы. Правило, что за равное количество проделанной работы сотрудник с дипломом получает более высокую зарплату было проверено многими студентами на практике.

Кроме того, обучение в гимназии предполагает, что по завершении 13-го класса выпускник отправится в университет. “Если ты не поступаешь, это выступает признаком слабости. В конце концов, зачем было так долго учится, если ты уже после реальной школы мог пойти работать. Семья, знакомые, друзья, они все ждут, что ты продолжишь обучение, хочешь ты этого или нет. Ты просто должен, таковы правила” — говорит, покачивая головой Филипп.

Исходя из вышеперечисленного, мотивация для поступления в университет носила чисто рациональный характер.

• страх оказаться “не у дел”

Многие опрошенные высказали мнение, что университет был для них “самой простой и надёжной опцией”. Получение высшего образования рассматривалась как возможность провести относительно спокойные 4-6 лет, изучая не столько предмет, сколько разбираясь в собственных интересах без необходимости оказываться в неудобном положении ничего не делающего “большого ребёнка”.

«Самым священным, что есть у немца, является работа» писал в 1925 году немецкий писатель еврейского происхождения Курт Тухольский.

Трудолюбие действительно является одной из основополагающих ценностей в контексте немецкой культуры на протяжении столетий. Эта черта характера немецкого народа легла в основу одного из крупнейших национальных стереотипов, встречающегося на страницах литературных произведений немецких и иностранных авторов, отражённого в фольклоре различных стран. Как становится ясно из опроса Pew research Center, этот стереотип не потерял своей актуальности и в настоящее время.



Потому представляется неудивительным, что на вопрос “почему ты решил/а поступить в университет?” весьма распространённым ответом служит фраза “ну надо же было что-то делать”.

Представление о том, что добродетельный человек — это, не в последнюю очередь человек трудолюбивый, распространено и среди молодых учёных немецких университетов. Несмотря на долю иронии, с которой они ссылаются на культурную установку, в их высказываниях прослеживается эмоциональная привязанность к подобной характеристике. Вследствие этого, молодые люди ощущают резкую потребность к деятельности по завершении школьного обучения.

Впрочем, не все из них поступают в университет сразу же после завершения гимназии. Многие берут так называемый “свободный год”. Эти 12 месяцев они посвящают тому, что принято называть «самопознанием». Преимущественно, выпускники устраиваются на работу в какую-либо общественную организацию. Места работы различаются: некоторые, задавшись целью познакомиться с миром уезжают заграницу— чаще Испанию или Штаты, многие покидают родной город с целью получше узнать регион. Наиболее распространённой практикой среди студентов культурологического факультета служила работа в гастрономии, детских учреждениях или домах престарелых. За время работы накапливается не только определённая сумма денег, которая затем идёт на оплату университетских взносов и общежития, но и жизненный опыт. Даниель, студент изучавший культурологию и географию, изменил решение поступать на предмет “социальная педагогика” после советов коллеги, с которой они вместе организовывали досуг пенсионеров Мюнхена, получившей докторскую степень по этой специальности. “Занимайся всем чем угодно, но только не социальной педагогикой”, повторяла мне она каждый раз и в какой-то момент я решил посмотреть какие ещё предметы могут быть мне интересны. Когда я вышел с собеседования по культурной антропологии, то понял, что нашёл своё дело”.

• стремление к независимости от родителей

Для многих студентов поступление в университет означает начало новой, свободной жизни. Нильс, изучающий химию в Мюнхенском университете уже седьмой семестр признаётся, что его главной мотивацией было покинуть родные стены. Родился и вырос он в маленьком городе на севере Германии между Ганновером и Гёттингеном и, узнав о высоком качестве образования баварских вузов, решил переехать в Мюнхен. Для него быть студентом означает, прежде всего, личную ответственность за свою учёбу и жизнь в целом.

Весьма немногочисленная группа студентов, которой, однако нельзя отказать в праве на существование, являются те, кто намеренно пришёл на ту или иную программу.

Хелена, студентка по направлению “Этнология” утверждает, возвращение в университет стало для неё спасением от поглощения рутиной. Получив после завершения гимназии профессию парикмахера и отработав два года, она поняла, что “...тупеет на глазах. Разговоры велись только о личной жизни, клиентах и всякой чепухе. У меня было ощущение, что я выбрасываю свою жизнь на помойку, даже не начав как следует жить. Я всегда увлекалась историей и с удовольствием знакомилась с культурами различных народов. Поэтому одной ночью я не выдержала. Открыла сайт университета и стала читать описания программ. По ключевым словам “критическое мышление, путешествия, знакомство с культурами других народов, новый взгляд на знакомые вещи” выбрала своё направление. Мне хотелось изучать мир, разбираться в его устройстве, а не просто сидеть на диване. Кроме того, чтение всегда было одним из любимых занятий.»

Требования для поступления в бакалавриат различаются между собой несущественно. В настоящее время, процесс происходит онлайн: заполняется анкета с персональными данными и прикрепляются копии необходимых документов. Как правило, это-копия паспорта, страхового свидетельства, при наличии рекомендательные письма и, главное, абитур-документ, выдаваемый по окончанию гимназии. Чем выше средний балл, тем больше шанс у абитуриента на поступления.

* 1. **Институциональное устройство Университетов**

В настоящий момент на территории федеративной республики Германии работают 426 высших учебных заведения, 106 из которых — университеты.[[79]](#footnote-79)

В отличие от других форм учебных заведений, университет нацелен на научную деятельность, а значит наибольшее внимание уделяется теоретической подготовке и передаче фундаментальных знаний по широкому спектру предметов, в то время как высшие школы направлены в основном на подготовку к карьере в определённой сфере.

Многообразие университетов можно условно разделить на:

* технические университеты
* медицинские университеты
* общеакадемические университеты

Предметом рассмотрения в данном параграфе станет последний тип университета, как обладатель наиболее древних традиций и ярко выраженного академического этоса.

Для анализа университетской структуры нами был выбран Мюнхенский Университет Людвига и Максимилиана. Один из старейших и крупнейших в стране он прекрасно иллюстрирует тип организации высших учебных заведений.

Руководящий орган Университета состоит из *президента* и пяти *вице-президентов*, выбираемых университетским сообществом. Каждый из вице-президентов ответственен за определённое направление: образование, исследование и diversity, распределение должностей, международный отдел, экономическое и кадровое управление. Вторым по важности органом выступает так называемое *расширенное управление университетом*. Оно устанавливает план развития университета, и определяет разделение университета на факультеты. Председателем является президент университета, всего в составе расширенного управления входят 27 человек. Среди них находится деканы 18 факультетов, научные сотрудники, представитель студенчества и глава комитета по равным правам женщин. Упоминая последний, мы отмечаем, что из 32 двух членов руководства, 27 — мужчины. И это несмотря на политику «равноправия полов», проводимую государством в последние пять лет! При оценке данной суммы, однако, стоит учитывать специфику региона. Бавария не случайно считается наиболее консервативной федеративной землёй Республики: социальные изменения, касающиеся области равноправия закрепляются здесь значительно медленнее, что признаётся самими профессорами. Однако, нет сомнений, что эта положительная (по мнения автора) тенденция станет константой университетского сообщества. Хорошим подтверждением тому служит Гумбольдтовский университет в Берлине, где президент и половина руководящего состава — женщины.

*Университетский сенат* занимается решением вопросов, имеющих принципиальное значение для проводимых исследований и продвижения молодых исследователей. Он следит за исполнением мандата на равенство (равного распределения возможностей в рамках научной деятельности для всех её участников, вне зависимости от пола, национальности, сексуальной ориентации и пр.) Сенатом контролируются экзаменационные и учебные положениях Университета, а также высказываются мнения по поводу предложений о назначении новых работников учебного заведения.

Сложно переоценить роль, которую играет *Hochschulrat — Университетский совет.*

В качестве центрального органа принимающего решения он выполняет функции наблюдательного совета. Комиссия избирает как президента, так и вице-президентов университета, может принять решение об их увольнении. Совет оказывает существенное влияние при приёме или увольнении профессоров, регулируя, порядок преподавания в университете. Советом также определяется порядок прохождения экзаменов, стиль организации обучения и процесс оценки его результатов. Кроме того, совет может вносить изменения в Основной закон университета. Членство в совете имеют 10 представителей академического сообщества— представители различных факультетов, 10 представителей других организаций (к примеру генеральный секретарь баварской академии наук или генеральный секретарь Европейской ассоциации университетов) и семи экспертов-советников (высшее руководство университета, не имеющее право голоса).

Помощь в принятии решения ему оказывают *центральные комитеты*. *Комитет по стратегии* консультирует и поддерживает администрацию университета, расширенное руководство университета и сенат по межфакультетским вопросам. К задачам данного комитета относятся: разработка миссии университета, составление рекомендаций по основным вопросами управления бюджетом и бюджетного права (включая вопросы, касающиеся университетских помещений). В комитете состоят шестеро профессоров, двое научных сотрудников, ненаучный сотрудник, представительница комитета по правам женщин, вице-президент по экономике и кадрам и представитель студенчества.

*Комитет по расследованию* занимается рассмотрением сообщений о научных проступках. Разобрав дело, пятеро профессоров, два научных сотрудника, представительница комитета по правам женщин и представитель студенчества формируют рекомендацию по дальнейшим действиям для администрации университета.

*Преподавательский комитет* участвует в разработке и реформировании учебной программы, работает над совершенствованием системы обучения. На основе отчетов об обучении, участниками комитета (четверо профессоров, четыре студента, два научных сотрудника и два ненаучных сотрудника и представительница комитета по правам женщин) разрабатываются предложения по повышению качества преподавания и учебы.

Более 20 членов *кураториума*, не принадлежащие академическому сообществу университета, занимаются представлением общественных интересов университета, выступают его “послами”. Орган консультирует университет и поощряет его выполнять свои задачи.

*Три конвента*: научных сотрудников, неакадемического состава и фахшафтов, (студенческих советов) осуществляют вспомогательную функцию. Каждая из этих организаций занимается представлением интересов своей групп.

Различные аспекты академической жизни регулируются *комитетами/*уполномоченными по:

* вопросам педагогического образования
* делам студентов с ограниченными возможностями и хроническими заболеваниями
* пожарной безопасности
* спорту
* защите животных
* транспортировке опасных грузов
* управлению отходами
* безопасности
* защите данных
* правам женщин
* разрешению конфликтных ситуаций
* самоконтролю в науке

Наибольший интерес для данной работы представляет последний комитет, поскольку именно в его юрисдикции находится соблюдение членами академического сообщества моральных принципов и поддержание правил “хорошей научной практики”.

Данные правила сформулированы широким научным советом, включающим в себя представителей всех групп, которые ведут свою деятельность на базе университета. Правила содержат:

1. Общие принципы научной работы

* сохранение строгой честности по отношении ко вкладу партнеров, конкурентов и предшественников
* необходимость подвергать результаты исследований сомнению, критическое их восприятие
* совместная ответственность авторов; исключение подчёркивания индивидуальной роли
* достоверное документирование результатов исследований

2. Перечень специальных норм для отдельных дисциплин

3. Утверждение ответственности факультетов за уровень образованности и нравственности следующего поколения учёных.

Отдельным пунктом оговаривается необходимость поддерживать студентов, молодое поколение научных сотрудников, в их исследованиях.

Особенно чётко прописаны правила регулирования научных конфликтов, правонарушений. Научный проступок определяется как намеренное или по небрежности совершённое:

* *внесение искажений* в результаты исследования/ текст работы (манипулирование изображением или иллюстрацией, выборочная публикация результатов с утаиванием данных, неудобных в исследовании)
* *нарушение интеллектуальной собственности* других
* *оказание негативного влияния* на процесс исследования каким-либо другим образом (саботаж исследовательской деятельности (в том числе уничтожение или манипулирование экспериментальными установками, оборудованием, документацией, химикатами или другими вещами, которые могут препятствовать проведению эксперимента)
* *создание конфликта* в контексте выполнения исследовательских проектов или оформления научных публикаций.

В случае столкновения с научным проступком член академического сообщества имеет право обратиться в комитет или же «компетентному лицу». Личные данные при этом анонимизируются.

В правилах утверждается, что в случае совершения правонарушения порядок расследования будет одинаков вне зависимости от занимаемой совершившим проступок должности. Глава комитета проверяет правдоподобие, конкретность и значение обвинения, старается установить мотивы. Ему вменяется в обязанность задействование всех письменных или устных свидетельств, которые могли бы повлиять на исход дела.

Обвиняемый уведомляется о поступившей компрометирующей его информации и получает право на оправдание своих действий через доверенное лицо или во время личной встречи с ведущим расследование.

В случае достоверности информации подавшего жалобу и установлении вины, уполномоченный по самоконтролю в науке составляет рекомендации по дальнейшему действию и направляет их в университетский совет.

Строгость наказания в таких случаях будет зависеть от тяжести проступка. Если в одних случаях нарушитель может отделаться выговором, то для более серьёзных проступков существуют наказания в виде понижения зарплаты, сокращения или лишения пенсии вплоть до увольнения со службы. В случае похищения интеллектуальной собственности университет выставляет требование о её возвращении (проводится отзыв публикации/исследования и изменение авторства, пострадавшему должен быть возмещён ущерб).

Лишить нарушителя звания, однако, университет может лишь в том случае, если степень была получена при этой же институции. В противном случае решение передаётся коллегам из соответствующей организации. Виновному же могут просто запретить вход на территории университета.

**2.2.1** **Земельные законы как трансляторы академических ценностей**

С целью рассмотрения способов внедрения ценностных установок в жизнь университетского сообщества, нами было принято решение проанализировать уставы двух элитных, а значит выступающих в роли ориентиров, университетов страны: уже упомянутого Мюнхенского университета им. Людвига-Максимилиана и Берлинского университета им. Гумбольдта. Решение также обосновано результатами интервью, проведённых во время исследования. Важность соблюдения устава лейтмотивом проходила через ответы преподавателей: как начинающих, так и имеющих внушительный профессиональный стаж.

В текстах самих уставов университетов нередки ссылки на *Staatliche Hochschulgestz* — закон, издаваемый федеративной землёй, превалирующий над уставом университета и утверждающий модель процесса образования региона. В данном законе содержатся предписания, которые обязаны выполнять все высшие учебные заведения земли — от Hochshule für Kunst (художественная Академия) до главного Университета.

Учитывая первостепенную роль этого документа, было принято решение проанализировать основные положения, относящиеся непосредственно к задачам Университета и преподавателей, как главных его представителей.

**Hochschulgestz Федеральной земли Берлин**

Закон открывается разделами, в которых прописывается модель образцового преподавателя и закрепляются идеалы научной деятельности.

В берлинской версии, уже в четвёртом параграфе первого раздела подробно описываются задачи высших учебных заведений: развитие науки, искусства посредством исследования, преподавания и обучения. Главным призванием университетов называется *поддержка и развитие демократического строя* и *социального равенства* в государстве. Второй важнейшей задачей указано *улучшение жизни человечества* и планеты в целом. Ответственность за успешное исполнение данных задач возлагается, преимущественно, на преподавателей. Именно они должны выступать воплощением академических идеалов, создавая, таким образом, определённую ценностную установку, формируя модель для подражания у своих студентов.

Как уже было сказано, научное сообщество видит себя как тесно связанные друг с другом единицы одной сети. Ответственность за благополучие одной группы несёт всё сообщество. Данный принцип отражается в обязательстве университета перед своими студентами. Университет *обязывается* поддерживать молодых учёных, не только помогая в их исследованиях, но также, в случае необходимости, предоставлять оборудование[[80]](#footnote-80)/изобретения университета в целях лечения.[[81]](#footnote-81)

Ценность открытости знаний и прозрачности информации явственно видна из параграфа четыре. Он постулирует, что для обмена информацией, наиболее продуктивного развития науки и улучшению качества образования в интересах общества университет в обязательном порядке сотрудничает с другими обучающими организациями. Особое внимание уделяется международному сотрудничеству.

Принцип справедливости и, опять-таки, требование общедоступности знаний проявляются, когда в тексте документа фиксируется необходимость принятия в ряды студентов представителей различных культур. При этом особо оговаривается, что хотя такие студенты имеют право на особенную поддержку преподавателей, они считаются равноправными членами академического сообщества,[[82]](#footnote-82) и ничем не отличаются от обучающихся, имеющих немецкое гражданство[[83]](#footnote-83).

Пятый параграф утверждает важнейший принцип академического мира в Германии – *Принцип свободы науки и искусства*. Он подтверждает статус преподавателя(и любого члена академического сообщества)как *свободного исследователя*. Профессора обязуются поддерживать этот принцип и способствовать развитию мышления своих студентов, необходимого для продолжения академической традиции и развития науки.

Тема гендерной справедливости уже встречалась на страницах данной работы. В тексте документа проблематика равноправия полов занимает особое место (и отдельный подраздел). Подчёркивается, что семейный статус женщины не должен оказывать влияния на процесс её обучения. Преподавателям-мужчинам вменяется в обязанность поддерживать коллег противоположного пола. Кодекс запрещает мешать проведению занятий и исследований женщин-учёных, препятствовать деятельности студенток, а также неуважительно относиться к «обслуживающему персоналу»(уборщицы, заведующие хозяйством). Особо строго отношение к теме сексуального домогательства: кодекс грозит лишением должности в случае совершения данного проступка и обязует коллег-мужчин защищать женскую часть академического сообщества при возникновении опасности[[84]](#footnote-84).

Возвращаясь к теме поддержки молодого поколения, хочется отметить первые положения 21-го параграфа. Согласно им, преподаватель обязан оказать поддержку студенту в случае, если тот изъявляет желание продолжить обучение вне стен учебного заведения, самостоятельно[[85]](#footnote-85). В течение учебного года преподаватель обязывается прививать студенту навыки, необходимые для проведения самостоятельных исследований, обеспечивать наиболее релевантной информацией, снабжать литературой, способствовать повышению качества приобретаемого знания. Центральную роль при этом играет развитие критического мышления, необходимого основания ответственного и демократичного социального взаимодействия.

**Hochschulgestz федеративной земли Бавария**

Закон земли Бавария представляет собой схожий по строению документ. Задачи Университета здесь, однако, прописаны сразу во втором параграфе. Согласно ему, высшие учебные заведения служат *процветанию науки и искусств через преподавание, исследования и дальнейшее образование*, в соответствие с нормами демократического государства. Преподавание в обязательном порядке должно быть совмещено с исследовательской деятельностью. При этом вузы обязаны заниматься постоянным повышением квалификации своих сотрудников.[[86]](#footnote-86)

Преподаватель университета и в Баварии обязан не только обеспечивать студентов информацией о предмете, но также поддерживать их в собственных научных исследованиях. Его долгом является поощрять исследовательский интерес и обеспечивать студентов имеющимися у него материалами/знаниями по интересующих последних темам. Если того требует ситуация, преподаватель обязан продвигать студента и социально. Во время своих занятий он учитывает особенности своих студентов (малообеспеченных, с ограниченными возможностями, молодых родителей) и помогает по мере возможного. Таким образом, представители различных социальных групп становятся равны в стенах университета. О выполнении своих задач преподаватели обязаны информировать общественность.

Третьим параграфом утверждается уже упомянутый *принцип свободы науки и искусства*[[87]](#footnote-87). В Баварии, однако, этот параграф разделён на три подраздела, каждый из которых посвящён *исследованию*, *преподаванию* и *обучению* как таковым. Во втором разделе «Свободы преподавания» закрепляется право преподавателя самостоятельно выбирать тему своих лекций/семинаров, определять используемую методологию, представлять индивидуальную трактовку существующих научных доктрин. Непосредственной обязанностью преподавателя является постоянное приобретение новых знаний в целях развития науки и улучшения качества обучения. Его профессиональное развитие, однако, не должно становиться препятствием на пути других членов академического сообщества. Как глубокое оскорбление всему университету воспринимается попрание принципов научной честности: строжайше запрещается использование интеллектуального труда студентов и/или коллег без получения их согласия. Особым пунктом преподавателю воспрещается ограничивать свободу мысли своих подопечных (какие последствия имеет данный пункт станет заметно из второй части параграфа, где собраны эмпирические наблюдения).

Кодекс устанавливает, что преподаватель имеет право использовать лишь ту информацию, которую он приобрёл в результате самостоятельного исследования. При публикации результатов исследования все, участвовавшие в его проведении, должны быть указаны в качестве соавторов. Те, кто внёс свой собственный научный или иной существенный вклад должны быть тем или иным образом отмечены[[88]](#footnote-88). Нецитируемое использование трудов других авторов – плагиат — табуирован.

Студентов также не обходит этот пункт. Кодексом они обязываются к подписанию определённого документа по завершении всех своих научных трудов (реферат в рамках семинара контролируется также строго на предмет плагиата, как и магистерская работа).Подпись означает, что текст работы свободен от заимствований и, в случае если они всё же будут обнаружены, студент соглашается с отчислением из университета.[[89]](#footnote-89)

Артикль 18 постановляет, что все члены Университета обязаны вести себя так, чтобы Университет мог выполнять свою задачу — продвижение науки и улучшение жизни общества в целом. Запрещено ущемление прав или намеренный вред работе сотрудников. В обязанность им вменяется активное участие в жизни и управлении университетом.

Кроме устава университета, существуют отдельные документы, регулирующие нормы поведения членов академического сообщества.

В университете проводит активную деятельность группа, гарантирующая учащимся свободу от домогательств независимо от пола, гендерной идентичности, способа самовыражения, сексуальной ориентации, инвалидности, внешнего вида, размеров тела, расы, возраста или религии.

В кодексе данной институции, опубликованном на сайте университета[[90]](#footnote-90), находится описание типов преследования, при встрече с которыми обучающиеся могут обратиться за помощью:

·Устные комментарии, которые усиливают стереотипы или дискриминацию любого рода (связанные с полом, гендерной идентичностью, сексуальной ориентацией, инвалидностью, внешним видом, размером тела, расой, возрастом, религией или социально-экономическим прошлым)

·Устные комментарии, воспринимаемые как неуважительные или вредные

·Периодическое нарушение программы семинара и дискуссий

·Сексистское поведение или замечания, касающиеся внешности, поведения или личной жизни

· Неуместный физический контакт

В случае грубого нарушения данных правил преподаватель может быть отстранён от ведения семинара/ программы на определённое количество времени или даже навсегда.

На основании проведённого анализа университетского устройства и главных документов, в которых отражены главные ценности академического сообщества мы можем сделать несколько выводов.

Как для земли Берлин, так и для Баварии основными ценностями можно назвать *универсализм*, *самостоятельность* и «доброе»[[91]](#footnote-91) отношение к другим членам академического сообщества.

Определяющим принципом научной деятельности для всех членов академического сообщества можно назвать принцип свободы преподавания и учения. Чрезвычайно важно, что данный принцип закреплён не только в уставах учебных заведений, но и на федеративном уровне. Этот факт подчёркивает особое положение Университета и его представителей в обществе.

Автономность организации становится очевидной при знакомстве с внутренним устройством институции, её многочисленными комитетами. Неслучайно университеты характеризуются как «государства в государстве». Не смотря на экономизацию сферы высшего образования и связанные с этим проблемы финансирования, университеты ревностно оберегают свою независимость, подчёркивая всеми силами свой особый статус.

Роль преподавателя в этой системе чрезвычайно велика. На его плечи возлагается роль некоего морального идеала. Проводя исследования и занимаясь педагогической деятельностью, он обязан оставаться высоко нравственной личностью. Его задача в получении и распространении новой информации для улучшения жизни человечества и одновременно помощь молодому поколению в достижении наибольших успехов в их профессиональной деятельности вне зависимости от их национальности, пола или других признаков.

Молодое поколение, в свою очередь, обязывается прилагать все силы для развития критического мышления и проведения активной научной деятельности, основанной на принципах честности и справедливости.

Данные законы выполняют функцию моральных ориентиров, воплощая в себе либеральные ценности демократического общества, и подчёркивая статус Университета как структуры, обеспечивающей позитивное социальное развитие.

Все члены академического сообщества рассматриваются как звенья одной цепи, заслуживающие справедливого отношения и честного обращения с их интеллектуальной собственностью и личностью исследователей как таковых.

* 1. **Повседневность немецкого университета. Результаты включённого наблюдения**

В данном разделе мы постарались вычленить несколько общих принципов учебного процесса, характерного для университетского обучения в Германии. Следует отметить, что при описании процесса обучения необходимо учитывать контекст, в рамках которого университеты проводят свою деятельность. Особенности образовательного процесса связаны как с культурными традициями региона, так и с особенностями исторического развития самого заведения, и с политическим позиционированием земли в которой университет находится. Не последнюю роль играет процесс размер университета: он определяет количество программ, которые предлагаются на выбор студентам.

Мюнхенский Университет Людвига и Максимилиана предлагает более 150 программ на 18 факультетах, Берлинский университет им. Гумбольдта 185 программ, Гейдельбергский Университет-также более 150 программ, в то время как технический Университет Дортмунда-предлагает обучение по 40 специальностям.

Наравне с основной специальностью студент может выбрать один или несколько “дополнительных” предметов. Для студентов факультета философии ими могут стать социология, педагогика, политология. Если удастся убедить администрацию в том, что некая естественнонаучная дисциплина комбинируется с гуманитарной, тогда возможно и её включение в программу обучения.

Таким образом, студенты приобретают знания в нескольких учебных областях одновременно, не будучи вынуждены жертвовать интересами ради учёбы.

Как правило, программа получения степени бакалавра длится шесть семестров, в которых необходимо получить 180 кредитных баллов. Стоит, однако, отметить, что количество студентов, справляющихся с программой курсов в указанное время весьма невелика. Многие прибегают к возможности использовать дополнительные семестра и продлевают обучение минимум на год.

Следующей ступенью университетского образования является магистратура. Отбор на места осуществляется уже в более строгом порядке. Среди необходимых для поступления документов появляются мотивационное письмо, с подробным описанием того, почему изучение этого предмета столь важно для абитуриента и план магистерской работы, с описанием методов и теорий, которые студент собирается применять. За этим скрывается желанием узнать, насколько компетентен в своей деятельности будущий магистрант, разделяет ли он идеалы академического сообщества.

Сама процедура отбора представляет собой особый интерес с точки зрения академической этики.

Принимать участие в конкурсном отборе имеют правила все студенты, окончившие бакалавриат по избранной специальности или же аналогичной ей. Это означает, что хотя, к примеру, для выпускников физического факультета поступление в магистратуру философии невозможно, студенты “родственных предметов” - социологии, культурологии, политологии, имеют определённый шанс.

Отбором абитуриентов занимается избирательная комиссия, состоящая, преимущественно из двух профессоров факультета, двух докторов, которые участвуют в процедуре ежегодно и одного участника академического сообщества, выбранным произвольно. Зачастую эту роль исполняет Akademischer Rat — представитель академического сообщества, которому государством присуждается должность чиновника. Для принятия конкурсанта необходимо единодушное утверждение его кандидатуры всеми членами комиссии.

В ходе разговора с членом избирательной комиссии по специальности “Этнология”, автором было выявлено негласное правило, в соответствии с которым осуществляется отбор 16 (таково количество выделяемых университетом мест) магистрантов. Это правило было разработано вскоре после того, как Болонская система вступила в силу деканом, старшими профессорами и докторами университета. Согласно ему, одно место предусматривается для претендента из других стран. При этом не играет существенной роли прибывает ли потенциальный магистрант из соседней Австрии или Казахстана.

Ещё одна позиция отводится соискателю из другого университета. Студент с бакалаврской степенью по сходной специальности также имеет шанс на успешное прохождение отбора. В Германии нередок случай, что после окончания бакалавриата студенты посвящают год прохождению практик в различных компаниях, устраиваются на работу или же берут так называемый gap year, пытаясь определить свой дальнейший путь. Для тех, кто после раздумий решает вернуться в университет, с целью продолжить обучение отводится 30% выделенных мест. Судьба остальных зависит от среднего балла бакалаврского диплома. В настоящее время уже хорошо известно, что если балл выше 1,6, это сулит вполне реальный шанс на поступление.

Впрочем, эта пусть негласная, но теория не всегда отвечает реалиям жизни. Как утверждают абитуриенты и признают участники многих комиссий, весьма значительную роль играют личные преференции ответственных за принятие решения.

В результате опроса 30 студентов факультета культурологии было выяснено, что они лично, или через знакомых сталкивались с подобной ситуацией. Одна из опрошенных автором студенток, поступила в магистратуру лишь со второй попытки — недоброжелательно настроенный профессор находился в то время на исследованиях и не мог принять участие в голосовании.

На вопрос о том, известны ли им случаи, когда место в магистратуре приобреталось в обмен на определённую сумму денег как студенты, так и члены комиссии отвечали отрицательно. Стоит, однако, принять во внимание, что все опрашиваемые принадлежали к сравнительно небольшому факультету культурологии, который нельзя назвать к наиболее престижным отделений университета. Впрочем, по словам одного из профессоров, трудно представить, чтобы такая практика была широко распространена в стенах университета. Преклонение немцев перед буквой закона и принципы академической честности делают взяточничество на этом этапе совершенно невозможным. “Если ты предложишь взятку одному из профессоров, то обязательно будешь вызван в суд или получишь штраф за мошенничество”— убеждены профессора и студенты. Таковы правила.

Обращаясь к теме мотивации для продолжения обучения в статусе магистра автором было обнаружено неоспоримое влияние академического этоса на индивидуальность опрошенных. Прагматическая составляющая исчезла из перечня причин, по которым они решили посвятить следующие два года изучению науки. Превалирующим стало стремление расширить собственные знания с целью последующего более успешного их применения в рамках профессиональной деятельности. “Мне хотелось узнать больше и, в то же время, получить более точную информацию.... В бакалавриате получаемые знания более общие, разрозненные, а магистратура позволяет сосредоточиться на предмете и тех темах, которые мне в нём наиболее интересны— констатирует Доминик, студент 2-го курса магистратуры. Выбор предметов не столь широк, как в первые годы обучения, зато предостаточно времени для проведения свободного, самостоятельного исследования. Если мы хотим стать учёными, то наша задача— не заучивание существующих теорий и концепций, а развитие новых. Мне кажется, что только так и возможен прогресс, только так может развиваться наука.

Я провожу очень много времени в библиотеке поскольку тексты, выдаваемые на семинарах требуют большей концентрации внимания, чем раньше. Кроме того, они зачастую содержат ссылки на другие интересные работы. В таком случае я ту же могу отыскать эти книги, посмотреть их в поиске новых идей.”[[92]](#footnote-92)

Уже встречавшаяся нам в тексте Хелена после успешно завершённого обучения в бакалавриате подала документы лишь в одну магистратуру — по той же специальности. «Я знаю, что это то, чем я хочу заниматься, это— моё призвание и моё дело. Мне нравится читать многотомные тексты, изучать язык кечуа, а потом применять его на практике. Я уверена, то теоретические знания должны быть сопряжены с эмпирическими исследованиями и приносить реальную пользу людям. В этом смысл науки— делать жизнь людей несколько лучше»[[93]](#footnote-93). Стоить отметить, как изменилась главная мотивация студентки за четыре года, проведённые в университете. От способа разнообразить свою жизнь наука стала восприниматься ею как инструмент, необходимый для улучшения жизни общества в целом.

«В бакалавриат большинство пошли, потому что не знали, что делать, а потом не смогли или не захотели бросить. Магистратура — другое дело. Это уже личный выбор каждого, выбор осознанный и взвешенный»[[94]](#footnote-94)- считает Сара, также студентка 2-го курса.

Ответы некоторых студентов ей противоречат. Они признают, что продолжили обучение в магистратуре поскольку из-за укороченного срока обучения не были готовы к началу профессиональной деятельности. Отношение к работе как призванию на всю жизнь у современных студентов не столь ярко выражено, как у предыдущих поколений, однако получение должности ассоциируется со стабильностью, устроенностью в жизни, знаком того, что человек “ нашёл себя”. Многие не были уверены, что точно знают, чем они хотели бы заниматься дальше и дополнительные два года необходимы им, чтобы расставить точки над и.

Гибкость и открытость университетской системы обеспечивают шанс на обучение и тем, кто уже построил карьеру. Потому среди студентов магистратуры можно встретить тех, чей возраст превышает преподавательский или примерно равняется ему. Шестидесятитрёхлетняя Мануэла, работник крупной компании и одновременно организатор выставок переписывается в промежутках между парами со своими внуками, помогая им с домашними заданиями или отвечает на сообщения электронной почты по работе. Окончив бакалавриат по направлению “управление бизнесом” и проработав более сорока лет она приняла решение вернуться в университет для продолжения обучения. “Мне интересно, дискутировать на различные темы с молодыми учёными, узнавать новое. Конечно, это странно, когда ты старше преподавателя на 20 лет, да и одногруппники косятся с недоумением —что эта сумасшедшая здесь забыла? — но потом они привыкают. Да мне в общем-то и всё равно, я здесь для себя”[[95]](#footnote-95). В группе из двадцати человек она— одна из трёх, перешагнувших порог в 40 лет.

Впрочем, говоря о процессе немецкого образования сложно применять термин группа, поскольку как таковых групп не существует. Поступившие на курс студенты проходят обучение по модулям: по три-четыре на каждый семестр. В каждом из модулей на выбор представлены от двух до шести дисциплин. Изучением какой из них посвятить своё время каждый решает самостоятельно. Таким образом и получается, что весь курс, к примеру, культурной антропологии собирается полным составом лишь на одну лекцию— введение в предмет.

Немецкая университетская система поощряет студентов получать максимально большой объём знаний, перекладывая ответственность за своё обучение в их руки. Случаи, когда на паре по лингвистике собеседником оказывается студент, занимающийся изучением спорта, а на пару по физике приходит группа историков пришедшие с целью расширить свои горизонты— скорее правило, чем исключение.

Расписание составляется студентами самостоятельно. Регистрация на пары происходит через онлайн-портал “LSF-Lehre Studium Forschung”. На протяжении двух недель студенты подают заявку на участие в том или ином учебном мероприятии. Студентам предоставляется полная свобода в выборе предметов. Главное— набрать к концу обучения необходимые ECTS, а уж сделает ли это студент в первые два семестра или растянет на несколько лет— это его выбор.

Изменения в университетской системе последних лет привели к тому, что на ограниченное количество предметов появился повышенный спрос. Оттого, на семинарских занятиях устанавливается барьер в 25 участников. Имена счастливчиков решается случай по принципу “first come— first served” т.е. подавшие заявление первыми получают место. Судьба остальных зависит от преподавателя: многие устраивают в процессе первой пары конкурсный отбор и отсеивают недостаточно осведомлённых по теме студентов, некоторые организуют подобие лотереи—из всех желающих лишь пятеро получают счастливый билет. Существуют и те кто, понимая положение студента, разрешают остаться на курсе. Результатом этого становится изменение динамики семинара и увеличение нагрузки на преподавателя.

Следует отметить, что официально закреплённых правил поведения в университете, кроме вышеупомянутого Hochschulgesetz, не существует. Документы, издаваемые руководством факультетов, регулируют время начала и окончания занятия, закрепляют необходимость наличия перерыва между парами. Однако на этом, регулирующие действия заканчиваются. Поведенческие модели студентов во время лекций и семинаров формируются скорее интуитивно.

Это приводит к появлению весьма необычных студенту другой культурной принадлежности феноменов. Отношение к опозданиям весьма спокойное. Многие залы оборудованы верхним этажом с отдельным входом, куда опоздавшие могут пройти, не мешая ведению лекции. Покинуть занятие разрешается в любой момент, извиняться или даже спрашивать разрешения на это преподавателя необязательно. Желательно сделать это не привлекая внимания, поэтому, как правило, уходящие раньше студенты, а также опоздавшие занимают места наиболее близки к выходу.

В процессе двухлетних наблюдений, автором были отмечены такие случаи девиантного поведения как просмотр футбольных матчей и сериалов во время лекции; свадьба принца Гарри и Меган Маркл транслировалась сразу несколькими студентками и обсуждалась в режиме реального времени в группах Whatsapp.

На одном из занятий физического факультета с последнего на первый ряды запускались бумажные самолётики. Реакция профессора была для автора работы удивительна: нарушители не только не были вынуждены покинуть аудиторию, преподавателем было предложено в рамках последнего занятия устроить соревнование. Те, кто смог запустить свои бумажные “аппараты” на более дальнее расстояние по максимально ровной прямой получили дополнительный балл к оценке.

Достаточно свободно и отношение к другим посторонним занятиям во время лекции.

К примеру, на середине пары студент может развернуть свой сэндвич/ланчбокс и.т.п. и отобедать, не опасаясь критики со стороны преподавателя или сокурсников. Утолять голод во время занятия считается нормой. Из уважения к одногруппникам, однако, такие действия проводятся на задних рядах и максимально тихо. Существует негласный запрет на ряд продуктов таких как донеры и другие элементы фаст-фуда. Причина: громко шуршащая, отвлекающая упаковка.

Необходимым атрибут студенческой повседневности являются бутылки с водой. Всех форм, цветов и размеров они выстраиваются на столах наравне с компьютерами, тетрадями и письменными принадлежностями. “Я и не представляю, как может быть иначе — утверждает Симоне-студентка магистратуры 1-го курса-если мне хочется есть, то я не могу достаточно сконцентрироваться на предмете. Кроме того, некоторые занятия длятся дольше обычного, и я не успеваю перекусить в перерыве. По какой причине я должна морить себя голодом? Это не знак того, что я не уважаю преподавателя, но дань уважения своему здоровью. Что касается воды— это же норма! Она необходима организму для нормального функционирования, учёные советуют выпивать до двух литров в день. Кроме того, без неё сидеть на лекции, особенно в летнее время иногда совершенно невозможно”[[96]](#footnote-96).

Одна из студенток, посещала лекции вооружившись помимо компьютера уютным пледом, в который она закутывалась, забираясь с ногами на стул и иногда засыпала. Никакой реакции, кроме юмористического замечания одного из преподавателей “неужели моя пара действительно такая скучная?” не последовало. “Это не наше дело—контролировать поведение студентов—комментирует этот инцидент Мириам, доктор наук на факультете философии—каждый сам ответственен за своё образование. Моя задача заключается в том, чтобы максимально подробно изложить студентам материал, поделиться своими знаниями. Как они с ним поступят уже их личная ответственность.”[[97]](#footnote-97)

Запретным является то поведение, которое резко контрастирует с атмосферой, царящей в аудитории, и отвлекает наибольшее количество участников. К таким относятся: приведение себя в порядок (подстригание ногтей, расчёсывание волос и т.д.), а также объятия и флирт. Студенты относятся к этому с пониманием “Мы всё же не на вечеринке и не себя дома-соглашается Симоне. Для всего должно быть своё место, личное и приватное пространство. Что ещё очень раздражает, так это когда люди приходят сразу после спортивных занятий. Душевыми кабинами оборудованы все спортивные комплексы университета и если уж ты не успел туда заглянуть, то пользуйся хотя бы дезодорантом”[[98]](#footnote-98). Исходя из этого принципа многие студенты имеют с собой запасной комплект одежды— не все из них занимаются спортом, многие просто приезжает в спешке на велосипеде. “ Мне кажется, неуважительно появляться в неопрятном виде на занятие-поддерживает её Озан, магистр 2-го курса. Кроме того, мне и самому неприятно создавать такое впечатление о себе”.[[99]](#footnote-99)

Формат семинара несколько ограничивает данные свободы. В небольшой группе от 4 до 25 человек практиковать вышеописанное поведение намного сложнее. Кроме того, семинар эта форма занятия, где инициатива практически полностью перекладывается в руки студентов. Традиционно в начале семестра преподаватель проводит введение в курс, намечает основные цели, знакомит учащихся со списком литературы. В конце занятия происходит распределение рефератов— в одиночку, но чаще в группах по два три человека студенты выбирают тему одного из занятий и ставят своей задачей его проведение. Недостаточно просто прочитать подобранные профессором по теме тексты, студентам вменяется в обязанность обработать до трёх самостоятельных источников и подготовить вспомогательный материал: видео, аудио-подкасты, предметы материальной культуры, иллюстрирующие тему. Обязательна подготовка раздаточного материала— хендаутов.

Реферат состоит из двух частей: где первая — непосредственно сам по себе реферат. Каждому говорящему отводится до тридцати минут. Докладчику разрешается пользоваться карточками, где коротко отмечены основные мысли его речи, однако чтение с листа недопустимо и приводит к снижению баллов при выставлении оценки. Во время реферата обязательно должен присутствовать контакт с аудиторией в виде открытых вопросов или иной форме. Вторая часть реферата — открытая дискуссия, также подготавливается делающими реферат. Они подбирают материал—отправную точку дискуссии и формулируют до пяти дискуссионных вопросов. Исходя из прочитанных текстов, уже имеющихся сведений и знанию, полученному во время реферата, участники семинара начинают обмен мнениями. Преподаватель выступает в роли модератора, передавая права говорить от одной стороны к другой. Впрочем, ему не всегда это даётся. Немецкие студенты, получившие в гимназии навык выражения своего мнения, охотно делятся своими мыслями и представлениями. Перебивать преподавателя в рамках подобных дискуссий не считается чем-то предрассудительным.

Более того, даже во время обычного семинара, когда происходит обсуждение прочитанных дома текстов, преподаватель, как правило, участвует в беседе не более 15 минут от двухчасового занятия. Как правило, содержание одного из текстов представляется группой студентов, а затем основные положения подвергаются критике. Каждый получает возможность выразить своё (не)согласие с основными тезисами, при этом тщательно аргументируя свою позицию. Двумя предложениями речь не ограничивается никогда, немецкие студенты с удовольствием придают концепту работы собственное осмысление, подкрепляя его примерами из реальной жизни, развивая его собственными идеями. Это, в свою очередь, порождает бурную реакцию, и следующий участник, вступающий в дискуссию, оспаривает мнение оппонента исходя из собственного опыта и взглядов. Будучи убежденными в праве и необходимости выражения своего мнения, студенты склонны забывать о группе и о быстро проходящем времени занятия, дискуссии вокруг одной темы возникают стихийно и могут длиться до окончания занятия. Если в аудитории витает тишина и безынициативность, преподаватель настаивает, чтобы студенты выразили своё мнение и задавать вопросы, а не просто поглощать подаваемую информацию.

Такой “интерактивно-дискурсивный” стиль преподавания можно назвать одной из характерных черт немецкого академического сообщества. В его основе лежит свобода в обращении между преподавателями и студентами. В отличие от, к примеру, стран Восточной Европы, где профессор занимает авторитарную позицию, немецкий преподаватель выступает в роли более опытного, но коллеги. Потому, преимущественно на гуманитарных факультетах, между преподавателями и студентами устанавливаются партнёрские отношения.

Семантическим проявлением этого феномена является различия в способах коммуникации. Если в начале обучения студенты обращаются к преподавателю на “Вы”, то уже примерно с середины семестра осуществляется переход на “Ты”. Вместо “Добрый день, господин Мюллер” студенты приветствуют пожилого профессора “Привет, Гарри”. Влияние этого прослеживаются в аудитории — барьер между старшими и более юными коллегами уменьшается, что способствует более интенсивному обмену идеями и снижает страх сказать что-то неправильно.

Кроме того, в практике преподавания последних лет получил распространение формат экскурсии. Обыкновенно длящиеся около недели подобные мероприятия переводят преподавателей и студентов на совершенной иной уровень общения. В рамках экскурсий посещаются музеи, конференции, а вечером обязательным пунктом программы является совместное отмечание удачно прошедшего дня. “Помню первую свою экскурсию—рассказывает, улыбаясь Леони. Мы были на этнологическом конгрессе в Вене с Йоханнесом, в смысле, профессором Мозером. Вечером отмечали прибытие, а наутро должны были слушать доклады пять часов. Если бы не он, то я точно на глазах бы у всех заснула. Каким-то образом ему удавалось вопросы интересные задавать, и в нужный момент что-то мне говорить, вырывая из дремоты. Когда мы вышли с конференции он подмигнул мне и сказал-спасибо, что не дали заснуть, это была одна из самых скучных конференций в моей жизни. После этого я знала, что встречу понимание с его стороны”.[[100]](#footnote-100)

Тот факт, что студентка исправилась при упоминании титула профессора весьма показателен. Йоханнес Мозер является деканом факультета культурологии. Его эпистемологический авторитет как декана становится заметным в стиле обращения с коллегами. Он—единственный из работников факультета обращается ко всем —коллегам и студентам— на «Вы» и они отвечают ему тем же.

Многие профессора утверждают, что им есть чему поучиться у современных студентов. “ Зачастую темы, которые не вписываются в рамки наших научных интересов остаются без внимания, хотя они не менее важны для современного общества. Недавно мне довелось оценивать работу, посвящённую рок-музыке правой сцены. Ранее я сталкивался с её представителями лишь на демонстрациях и среди общего шума не мог разобрать о чём именно идёт речь в сопровождающих шествие композициях. Я представить себе не мог насколько брутальны и бесчеловечны могут быть тексты и какое влияние они оказывают на людей, слушающих их каждый день. Сам автор работы лишь недавно покинул ряды правых популистов и имел во много раз лучшее представление о том, как эта социальная группа функционирует. Я бы никогда не смог получить доступ к подобной информации, слишком различаются наши идеологические позиции.”[[101]](#footnote-101)

В случае несогласия с тем, что говорит преподаватель студенты вступают с ним в открытую конфронтацию. Возражать, излагать альтернативную преподавательской точку зрения не считается оскорблением или проявлением неуважения, даже наоборот. “Если студент способен чётко и аргументированно мне возразить это значит, что я правильно выполняю свою работу.”[[102]](#footnote-102) — утверждает доктор наук с кафедры культурной антропологии. Нормой также считается исправлять ошибки, появляющиеся в преподавательской речи. Нельзя утверждать, что это—широко распространенная практика, однако, к примеру во время пары по культурологии, доцент говоривший о формировании габитуса учителей был исправлен студенткой, указавшей ему на необходимость говорить и об учительницах также. “Извините, но таковы новые правила языка, мы больше не можем говорить о всех профессиях исключительно в мужском роде”- убеждена она. Профессор извинился и продолжил лекцию, скорректировав манеру речи.

Феномен, получивший в последнее время широкое распространение в академической среде, к которому апеллировала студентка носит название *gendern*.

Суть его заключается в использовании языка, отдающего должное равенству полов, оказывая внимание в равной степени как мужскому, так и женскому роду. Например, обращаясь к коллегам, преподаватель обязан начинать свою речь словами «уважаемые преподаватели и преподавательницы». Использование существительных женского рода призвано сделать позицию женщин в университете более видимой, подчеркнуть важность их положения посредством языка.

На государственном уровне это требование уже официально закреплено и в настоящее время медленно распространяется в общественной сфере.

Университетское сообщество одним из первых переняло эту практику.

При каждом университете издаются руководства по так называемому «гендерно-справедливому» языку, который учитывает позицию женщин; студентам и преподавателям рекомендуется использовать его при написании работ.

Кроме того, к примеру, Гамбургский университет даже создал отдельную отдел, который дает советы по языковым нормам, учитывающим гендерную проблематику в рамках усилий по достижению равенства.[[103]](#footnote-103)

Многие преподаватели при проверке работ засчитывают отсутствие *gendern* как ошибку, которая приводит к существенной потере баллов. Несмотря на некоторое раздражение, вызванное нововведением распространение языковой нормы, происходит довольно успешно. В анализируемом Мюнхенском университете эта практика уже стала неотъемлемой частью повседневности. Иллюстрацией тому может послужить вышеупомянутый пример или же недавно осуществлённое переименование существующего на факультете с 1983 года “Общества друзей философии” в “Общество друзей и подруг...”. Однако, стоит отметить, что у этой нормы уже появились многочисленные противники: согласно им, *gendern* не столько укрепляет права женщин, сколько мешает при написании текстов и препятствует привычному способу выражения мыслей. Некоторым раздражением отмечена также и речь профессоров “старшего поколения”, когда им приходится поправляться во время ведения пары. Большинство всё же уверены в правильности и необходимости подобных мер.

Установлению партнёрских отношений между преподавателями и студентами способствует наличие Sprechstunde, максимально близким по смыслу будет перевод “часы приёма”. Каждый преподаватель, вне зависимости от занимаемой должности обязан выделить в своём рабочем графике до четырёх часов свободного времени, которое будет посвящено исключительно консультированию студентов по интересующих их вопросам. Пройдя по ссылке с фамилией преподавателя на сайте факультета, студент получает информацию о часах приёма доцента, а также его адрес электронной почты и рабочий номер телефона. Благодаря подобной открытости существует возможность поддерживать контакт с профессором и вне рабочего времени.

Сами часы приёма организуются различно. Многие доктора объявляют “open door policy”, что означает возможность студента просто постучаться в указанный промежуток времени и спросить совета. Некоторые наиболее часто контактируемые фигуры, преимущественно заведующие кафедр, просят заранее зарегистрироваться через онлайн-формуляр или проинформировать по электронной почте в какое время и с каким вопросом студент намеревается к ним обратиться. Это помогает не только сэкономить время обеим сторонам, но также даёт возможность профессору подготовиться к встрече. За день до приёма, на двери кабинета вывешивается список фамилий и время, отведённое для разговора.

Таким образом сохраняется равное отношение к студентам: каждый заранее знает, что ему будет отведено определённое количество минут и помнит о необходимости уложиться в этот промежуток, ведь следующий человек уже будет ждать своей очереди.

Во время приёмных часов преподаватели осуществляют в основном консультации по содержанию рефератов, Hausarbeit или бакалаврских и магистерских диссертаций. Студенты могут обратиться за помощью в формировании теоретического концепта работы или в случае, когда по интересующей их теме самостоятельный поиск теоретического материала результатов не дал.

Необходимо отметить, что все замечания носят чисто рекомендательный характер. Более важным представляется необходимость стимулировать индивидуальное мышление обучающихся.

Многие доценты не только охотно дают советы при составлении библиографических источников, но зачастую и делятся литературой, которая, возможно ещё не поступила в библиотеку.

Поддержка оказывается и в случаях, когда студент находится в поиске необходимой для успешного завершения учёбы практику. Преподаватели в таком случае не только подсказывают, в какую институцию предпочтительнее обратиться, исходя из интересов обучающегося, но и составляют рекомендательные письма.

Зачастую, преподаватели приходят на помощь и в сферах жизни, лишь условно имеющими отношение к самой учебной деятельности. Автору работы известны случаи, когда преподаватели поддерживали студентов в сложной жизненной ситуации, причём не только советом, выслушав о существующих проблемах, но и делом— в поисках жилья, урегулировании личных конфликтов с другими студентами.

Открытость и в общении членов академической среды наиболее ярко просматривается во время организуемых на факультете праздников. Например, в начале семестра Институт культурологии проводит акцию “Пиво в фойе” во время которой в главном фойе института ставится небольшая палатка с напитками и закусками. Вокруг расставляются несколько столов, желающие могут переместиться в сад института. В неформальной обстановке студенты получают возможность прямого контакта с преподавателями, чьи тексты они до этого лишь читали.

“Это было невероятно —делится Силена— Я стояла в очереди за пивом и разговорилась с самой профессор Гёртц. Это же одна из известнейших специалистов в этнологии! Её показывают по телевизору, её работы публикуют в научных журналах многих стран и немецких газетах! Книги, которые она написала считаются совершенным must have в любой работе, посвящённой труду и изменению роли женщины в XX веке. По её текстам мне она всегда представлялась очень рациональной, сдержанной и холодной. Пока наша очередь не подошла, мы обменялись парой шуток, а затем разговорились. Оказалось, что она очень интересный человек и умеет прекрасно рассказывать истории! Я поделилась с нею своими тревогами по поводу будущей учёбы. Мне тогда весь мир науки представлялся пугающим и чуждым, я не знала найду ли в нём когда-нибудь своё место. Как же меня поразило, что в начале она испытывала тот же самый страх! А как тяжело ей пришлось, первой женщине-профессору на факультете! В Институте всегда царила достаточно демократическая атмосфера, однако косые взгляды некоторых коллег-мужчин она ловит до сих пор! Просто поразительно, как легко мы забываем, что самые именитые профессора на деле такие же люди, как и мы.

После этого вечера я перестала трепетать от страха сказать или сделать что-то не то. Она вдохновила меня своим примером. Наверное, поэтому придя на культурную антропологию практически случайно я нисколько не сомневалась, что пойду в магистратуру.”[[104]](#footnote-104)

Как мы можем заключить из данного комментария, знакомство с преподавателем в неформальной среде помогло сократить барьер между начинающей свою научную карьеру и признанным экспертом предмета. Осознавая, что профессора — такие же люди, как и они сами, студенты устанавливают доверительные отношения со старшими коллегами. Те, в свою очередь, за фамилиями и именами обучающихся начинают видеть индивидуумов, а также будущих коллег. Это способствует тому, что в научные проекты, ведущиеся на факультете, активно вовлекаются молодые специалисты.

Другим примером служит совместное празднование Рождества.

Организацией празднества занимается фахшафт—аналог существующего в России студенческого совета, с тем лишь отличием, что фахшафты существуют на каждом отдельном направлении. Таким образом, на факультете культурологии сотрудничают фахшафты культурной антропологии, этнологии, японологии, археологии, культуры восточных стран и прочих предметов.

Каждый из предметов организует праздничный вечер самостоятельно. Местом действия служит факультетская столовая, которая за несколько часов до начала торжества декорируется членами фахшафта. Блюда для праздничного стола заранее обсуждаются и распределяются между студентами и преподавателями. Небольшая тривиальная деталь, которая, кажется, не заслуживает упоминания в тексте работы, однако оказывает большое влияние на восприятие студентом преподавательского состава, помогает сформировать у него связь с различными его членами.

Особенно интересным материалом при проведении включённого наблюдения обеспечило автора празднование 60-летия декана факультета культурной антропологии. Вместо шикарного ресторана юбилей был отмечен в помещении факультетской столовой, куда был приглашены все желающие. Мероприятие организовывалось силами коллег-преподаватель, выпускников и студентов, у которых профессор выступал научным руководителем. Закуски и напитки готовились и финансировались, соответственно, вскладчину. Празднование оставалось сюрпризом до последнего момента и началось во время вечернего научного коллоквиума, проходившего в тот день: в самом начале якобы возникли неполадки с проектором, поэтому слушателям, в числе которых находился и именинник, пришлось переместиться в другую аудиторию. Там их ждала коллега и давняя знакомая декана, которая после короткой приветственной речи зачитала доклад по теме озеленения городов и будущего сельской местности. Изучению этой темы были посвящены последние исследования именинника. Доклад продлился не более ни менее полтора часа. Затем, как и всегда это происходит н конференции, последовала череда вопросов и небольшая дискуссия.

Лишь после этого слушатели переместились в факультетскую столовую, где уже был подготовлен праздничный ужин. Студенты и преподаватели разделились на группы, профессор же в течение вечера перемещался от одной к другой, вступал с гостями в дискуссии—таким образом никто не был уделён вниманием.

Необходимо заметить, что такое поведение характерно для факультета культурологии, в то время как множество факультетов проводят торжественные церемонии в более закрытом формате. Тем не менее стремление проводить времени со студентами в неформальной атмосфере, устанавливая личный, а не только деловой контакт можно назвать важной чертой немецкой академической культуры.

Одной из традиций, прочно вошедших в университетскую повседневность, является стук по столу после завершения лекции. После того, как преподаватель произносит заключительные слова и благодарит пришедших за внимание, студенты дружно вытягивают вперёд руку и несколько секунд стучат по столу костяшками пальцев. Эту традицию в настоящее время можно встретить и за стенами университета — в школах и конференц-залах, там она знаменует окончание урока или доклада соответственно.

Что означает этот стук по столу в университетском контексте?

“Таким образом мы благодарим преподавателя за проведённое занятие-утверждает Себастиан —не будешь же каждый раз говорить всей группой “спасибо” за уделённое время и полученные знания. Стук —это аплодисменты, только университетского формата”[[105]](#footnote-105). Впрочем, можно встретить различные толкования. Юлия, одна из опрошенных студенток утверждает, что обычай пришёл из Средних веков, когда не существовало звонков, а лекции зачитывались профессором по книге. Зачастую лектор столь увлекался, что и не замечал, как время подходило к концу. Открыто сказать о том, что пора отпускать группу считалось невежливым, потому студенты нашли выход: стуком они давали понять, что занятие окончено. Обычай прижился и, пережив трансформацию смысла, продолжил своё существование в университетских стенах.

Фридхельм Голюке, председатель Немецкой ассоциации истории студентов в Эссене утверждает, что хотя тема стучания по столу особенно не исследовалась в немецкой исторической традиции, можно предположить, что обычай уходит корнями в XVIII век. В это время произошёл резкий рост количества “обществ свободных студентов” и других студенческих организаций. “Громом” костяшек по столу приветствовались “фуксы” —студенты-новички. Стук раздавался и в том случае, если лекция профессора не находила у слушателя положительного отклика. В таком случае стук был всеобщим выражением критического мнения[[106]](#footnote-106).

В настоящее время, эта практика является неотъемлемой частью пар по всей Германии. Многие первокурсники не отдают себе отчёта почему они присоединяются ко всеобщему стуку и приходят к объяснению его самостоятельно. Старшие курсы (не)стучат уже осознанно.

Возникают и новые спорные традиции. В университете города Гёттинген, Рейнском университете Бонна и некоторых других частью студенческой повседневности являются так называемые экспресс-паузы. Во время лекций в аудиторию заходит тренер и на протяжении семи минут повторяет со студентами простейшие упражнения, чтобы расшевелить их в прямом и переносном смысле. Принимать участие в акции никого не обязывают, это время студенты могут просто отдохнуть от лекции. Кроме того, обеденную паузу можно посвятить занятию по йоге—оно проводится в главном корпусе университета.

В последнее время здоровью учащихся уделяется особое внимание. Любой интересующий вопрос студенты могут задать во время семинаров Healthy Hour. Согласно сайту вуза, тема вопросов может быть любой: от способов профилактики “выгорания” (когда человек, перегруженный работой просто не в состоянии продолжать принимать участие в какой-либо деятельности) до инструкций по правильному питанию в период сессии.

В каждом университете существует так называемая линия поддержки. Туда можно обратиться за помощью с шести утра до трёх часов ночи и поделиться своими тревогами, страхами, опасениями. На линии дежурят эксперты, в основном выпускники факультетов психологии. Таким образом университет поддерживает членов академического сообщества своими силами.[[107]](#footnote-107)

В ряде заведений также проводятся курсы по здоровому образу жизни, тематические занятия во время которых студентам оказывается поддержка в планировании их учебного года с наименьшим вредом для здоровья. Участие в таких мероприятиях бесплатное.

Традицией, необходимость которой споров не вызывает, является проходящая в конце каждого семестра эвалюация. Примерно за две недели до окончания занятий на электронную почту студентов приходит уведомление, с просьбой заполнить специальный формуляр, определяющий насколько они довольны тем или иным курсом. Опрос проходит двухступенчато. Во время первой части студенту необходимо оценить по шкале от одного до десяти тот или иной аспект лекции. Среди вопросов: насколько преподаватель был готов к занятиям? Как вы оцениваете его вовлеченность в предмет? Способствовал ли он тому, что вы захотели заняться изучением этой темы?

Часть вопросов посвящена атмосфере занятия: было ли оно для вас интересным? Получили ли вы новые знания? Считаете ли вы, что подобный предмет должен оставаться в учебном плане? Достаточно ли хорошо преподаватель организовывал коммуникацию между участниками? Отдельное внимание уделяется технической стороне занятия: были ли задействованы в полной мере технические возможности аудитории? Удовлетворены ли вы инфраструктурой института в целом? Считаете ли вы, что в будущем университет должен проводить больше практико-ориентированных занятий.

Во второй части студента просят пояснить данные ответы, сформулировать критическую характеристику курсу и предложить улучшения.

На заполнения формуляра выделяется до двух недель. По завершению данные анонимизируются и отправляются студенческому координатору, администратору предмета. Обработанные данные затем рассылаются преподавателям, обсуждаются на совете факультета. Результаты оказывают непосредственное воздействие на процесс преподавания. К примеру, если на протяжении нескольких семестров студенты систематически выказывают недовольство тем или иным членом преподавательского состава, рабочий контракт последнего скорее всего не будет продлён. Поскольку университет видит одной из своих основных задач поддерживать высокий уровень удовлетворённости обучающих, результаты опроса влияют и на предлагаемый перечень предметов. Таким образом студенты также получают возможность контролировать тип проведения и тематику занятий.

Всё же, влияние эвалюации не столь велико, как может показаться с первого взгляда. В частности, потому что многие студенты не принимают участие в процессе оценивания: в силу нехватки времени или энтузиазма. Известно, что в оценивании преподавателей за зимний семестр 2019 года из 147 студентов- бакалавров анкетирование прошли лишь 15 человек. Кроме того, и здесь мы можем с уверенностью говорить лишь о студентах гуманитарных направлений, с которыми говорила автор, большинство обучающихся высоко оценивают работу преподавателей, что помогает тем выстраивать программу преимущественно по собственному усмотрению.

В представлении большинства опрошенных современный университет, должен иметь больше связей с реальным миром. Занятие наукой, если оно не приносит пользы обществу, рассматривается ими как практически лишённое смысла. Таким образом, идеал учёного, погружённого в исследования, окружённого книгами и учениками уходит в прошлое. На смену ему приходит новый идеал исследователя- активного деятеля.

В духе этой тенденции студентами ежегодно организуются различные инициативы, формируются организации. Одним из ярчайших примеров можно назвать проект берлинского студента Филиппа Хумбуша “Каждый может быть героем”. Двадцатисемилетний студент медицинского факультета при берлинском центре Charité, подрабатывающий с начала учёбы в скорой помощи знает не понаслышке, что зачастую люди, оказавшиеся в критической ситуации на улице, не получают немедленной помощи поскольку прохожие элементарно не знают, как поступить. Поскольку, обеспечивая широким спектром теоретических знаний университет предлагал и целый ряд практических семинаров, у Филлипа родилась идея основать организацию и вынести полученные знания за стены учреждения. В рамках своего проекта Филипп с другими студентами медиками проводит в школах бесплатные курсы по оказанию неотложной помощи. Пока молодые люди работают только в землях Бранденбург и Берлин, где обучение прошли уже более 4000 детей, но планируют охватывать и более дальние регионы ФРГ.

Филипп рассказывает, что ему всегда хотелось помогать людям, однако именно пребывание в университете сделало воплощение этой инициативы возможным[[108]](#footnote-108).

Студентка факультета культурологии Табеа до начала обучения в университете была “ вполне обычным человеком, особенно не участвовавшей в мероприятиях, напрямую не связанных с привычным кругом общения“. Интерес к общественной жизни и желание что-то изменить в окружающем её мире развился у неё на протяжении обучения в университете. “Я столкнулась с множеством различных миров и мнений. Пузырь лопнул и оказалось, что мир намного более сложный и жёсткий, чем я предполагала. Знаю, звучит невероятно наивно, но университет научил меня думать не только о себе”[[109]](#footnote-109).

* 1. **«И на Солнце есть пятна». Краткий абрис проблем современных университетов**

Во время ознакомления с текстом предыдущего параграфа непроизвольно возникает ощущение недоверия. Слишком идиллическим предстаёт академический мир Германии, неправдоподобно хорошо в современных условиях функционирует столь многоплановая и неоднозначная система как Университет. Действительно, при более внимательном рассмотрении возникает целый перечень проблем.

Несмотря на столь положительную оценку студентами вклада университета в их процесс становления личностями, необходимо отметить, что университетский этос за последние десятилетия столкнулся с рядом весьма серьёзных испытаний. Подробное раскрытие, хотя бы, последствий Болонской реформы разбирается немецкими специалистами из разных областей знаний на протяжении уже нескольких лет. При этом отдельным аспектам проблемы посвящаются книги[[110]](#footnote-110).

Напомним, что тремя основными задачами Болонской реформы было:

* гармонизировать учебные структуры в Европе и, как следствие, обеспечить высокий уровень академической мобильности.
* увеличить количество студентов, получающих качественное образование в более сжатые сроки
* облегчить доступ к обучению представителей менее образованных классов[[111]](#footnote-111)

В результате, во всех высших учебных заведениях Европы была введена система «бакалавр- магистр», система оценок была заменена оценочными пунктами ECTS, произошёл целый ряд изменений бюрократического характера.

До «Болонской реформы» обучение в ФРГ состояло только из одного этапа. Студенты сдавали промежуточный экзамен, а также писали работы в рамках выбранных курсов. Завершалось обучение написанием научного труда, положительная оценка которого обеспечивала диплом или степень магистра в зависимости от специальности. Обучение было рассчитано на пять лет, однако, в силу того что студенты могли самостоятельно принимать решение о ходе учёбы, в частности о проведении семестра за границей (теперь это возможно лишь в определённое время, определяемое деканатом) сроки обучения значительно растягивались.

Теперь у бакалавров есть только три года на успешное прохождение программы. Магистратура выступает не столько логическим продолжением, сколько необходимостью: объём знаний, полученный в бакалавриате, не даёт возможности назвать себя специалистом в выбранной специальности. Запланированного облегчения доступа на рынок труда не произошло: работодатели склонны отказывать претендентам-бакалаврам, предпочитая им «полноценных» специалистов-магистров. Даже в случае, если на работу человек с бакалаврской степенью попадает, уровень его заработной платы будет значительно более низким, чем у работника с пометкой М.А (магистр).

Кроме того, анализ исследований, проведённых немецкими социологами, демонстрируют, что выходцы из менее обеспеченных семей реже продолжают своё обучение и добиваются степени магистра.[[112]](#footnote-112)Таким образом вертикальная дифференциация университетских степеней, связанная с реформой структуры обучения, становится причиной укрепления социально неравных карьерных возможностей.

Данная ситуация не могла не сказаться на характере университетского обучения. Стараясь использовать время, проводимое в стенах университета «по максимуму», студенты разрываются между многочисленными курсами, написанием работ и подработкой (в Германии, большинство стремится совмещать учёбу с работой с целью накопления опыта и финансирования учёбы). Пытающиеся успеть за всё более и более плотным графиком, молодые учёные просто не успевают не только понять суть предмета, но и проникнуться «академическим духом». Из коллег одногруппники постепенно превращаются в конкурентов, что затрудняет распространения принципа солидарности.[[113]](#footnote-113)

В результате страдает не только уровень знаний и развитие критического мышления, а также отношения внутри самой академической системы. Получение степени становится самоцелью, в то время как приобщение к ценностям академического сообщества отходит на второй план.

Многократно возрастает давление и на преподавателей. Они обязаны не только посвящать своё время преподаванию (подготовке, проведению и обработке результатов занятий), проводить исследования, подтверждать свою «полезность» новыми курсами и публикациями и отвечать всё новым запросам системы. О том, сколько времени остаётся у них на личную жизнь многие предпочитают не думать. Если ранее преподавание рассматривалось как вспомогательный процесс, теперь многие доценты расценивают его как перерыв в научных исследованиях.[[114]](#footnote-114) Неслучайно, знакомясь с расписаниями различных факультетов можно отметить, что несмотря на обширный преподавательский штат *де факто* занятия ведёт менее десятка человек.

Так происходит и на факультете культурной антропологии. Перед началом каждого учебного года работники факультета проводят совещание, куда допускаются и члены студенческого сообщества. «Если честно, я был немало удивлён, когда впервые оказался на совете —усмехается Роберт, глава фахшафта— После утверждения тем курсов, которые будут проводиться в следующем семестре декан спросил, кто какой предмет будет вести. В ответ— тишина. Потом Даниель вызвался взять пять курсов, Маркета взяла ещё три. Еле уговорили Лукаса провести один семинар— он занят в гранте венского университета и будет приезжать несколько раз в год, чтобы провести занятие. Лаура объяснила, что работает над завершением книги и ведёт исследовательский проект в кооперации с другим факультетом, поэтому в этом семестре преподавать не сможет. Она договорилась, что «возьмёт» один из курсов Даниеля в следующем семестре. Я так понимаю, они преподают по очереди. Часть коллег занимается исследованиями, другая—ведёт занятия, потом они меняются. Как они не сходят с ума, и как такая напряжённая обстановка сказывается на качестве нашего образования…. Хороший вопрос». [[115]](#footnote-115)

Роль преподавателя в новых условиях подвергается критическим изменениям. Из «преподавателя-ученого» он превращается в «исследователя-эксперта». Преподаватели становятся некими операторами информационной системы, «агентами передачи информации», становясь своего рода аниматорами обучающихся. Многие профессора отмечают, что в поставленных рамках организация дискуссий и продуктивной совместной работы со студентами просто невозможны. [[116]](#footnote-116)

Несмотря на то, что от учёных требуется невероятная профессиональная гибкость и предоставление высочайших показателей, это, однако, не гарантирует продление их контракта. Надо сказать, что их продолжительность в университетах варьируется: от одного месяца до пяти лет. В таких условиях не только исследовательская деятельность, но и создание семьи воспринимается большей частью преподавательского состава как авантюра, ведь контракты, с ограниченными сроками действия оказывают непосредственное влияние на возможность планировать собственную жизнь.

В результате вероятность остаться «молодым ученым навечно» значительно выше, чем возможность получить профессорскую должность и следовательно, закрепиться при том или ином институте. На этом трудности докторов наук не подходят к концу. В соответствии с государственным законом о «контракте на научное время» (WissZeitVG) после получения докторской степени учёному разрешается продолжать работу в университете на срок до шести лет, в области медицины - до девяти лет. Если время истекает, а профессорская степень так и не достигнута, исследователь будет вынужден покинуть стены образовательного учреждения. Эта печальная необходимость закреплена, подчёркиваю, на юридическом уровне самого высокого порядка[[117]](#footnote-117).

На протяжении упомянутых шести лет, молодые доктора наук обязаны преподавать на территории Федеративной Республики, иначе им грозит лишение «разрешения на преподавание» (venia legendi).

В чём современные немецкие университеты преуспевают, так это в присуждении себе высоких оценок. На официальных сайтах практических всех крупнейших учебных заведений можно увидеть такие слова как «чтущий традиции», «устремлённый в будущее», «инновативный» и «благоприятный для семьи»[[118]](#footnote-118). Большинство работников говорят, что такие заявления можно считать не менее логичными, чем «безбарьерная верёвочная лестница». «Благоприятные условия» зачастую оказываются пустой фразой, на деле прикрывающей чрезвычайно трудные обстоятельства, в которых оказываются молодые учёные. Многие оказываются перед старинной дилеммой: работа или семья

При сравнении, с университетами других европейских государств, многие преподаватели всё же отмечают улучшения немецкой системы.

«До начала работы в Мюнхенском университете, я проходила собеседование на должность в Швейцарии»- рассказывает Юлия, руководительница одного из исследовательских проектов на факультете политологии. От профессоров, которые проводили собеседование услышала: "Мы сомневаемся, что вы тут потянете с ребенком. Да, и не надейтесь, как многие приезжие, что сможете остаться работать дальше после завершения контракта". В описании же вакансии при Мюнхенском университете сразу обозначалось, что заявления от женщин с детьми и миграционным прошлым будут рассматриваться с особым вниманием. А при университете есть специальные программы поддержки семей, которые, как меня убедили на интервью, во всем сопровождают женщин с детьми. Сейчас я понимаю, что не во всём и меры вполне себе половинчатые. Например, бесплатно услугами няни сотрудник может пользоваться только 30 дней в году, остальное время нужно платить из своего кармана. Если нет места в саду, как в случае с нашей дочкой, то я должна была бы отдавать всю свою зарплату на оплату няни при университете, что абсурдно». [[119]](#footnote-119)

Таким образом, проблемные области ещё достаточно широки. На первое место помещается продуктивность преподавателей, в то время как их личные интересы оттесняются на второй план. Причиной тому служит коммерциализация высших учебных заведений, вызванных Болонской реформой, которая превращает образование в одну из ветвей экономической макросистемы. Преподавательский (да и учебный) процесс приобретает характер «гонки с препятствиями», что делает университет отделом «экономики, основанной на знаниях», частью сферы предоставления «товаров и услуг».

Сложно переоценить губительное воздействие, которое оказывают подобные метаморфозы на духа Университета и академический этос. Происходит разложение важнейших ценностей академического сообщества.

О деформации духа университета в последнее время можно услышать достаточно часто. Получает распространение мнение, что в то время, как задачей университета является оставаться нейтральным пространством плюралистического мышления, давая свободу голоса различным мнениям, в последние годы радикально левые настроения начинают задавать тон всему учебному процессу.

Результаты опроса, проведённого Институтом дермоскопии Алленсбаха, показали, что более 1000 немецких профессоров отмечают ограниченность и нетерпимость мнений, царящих в университетской атмосфере.

Как уже было упомянуто, различные ограничения —из-за нехватки средств, ограниченного количества времени, растущей бюрократии— стали неотъемлемой частью быта немецких преподавателей. Теперь к этому списку добавились двойные моральные стандарты. Почти треть преподавателей университетов заявили, что они чувствовали себя ограниченными доминирующими принципами политкорректности (формальными или неформальными). С такими ограничениями сталкиваются в большей степени исследователи в области медицины (40%), однако показатель среди преподавателей гуманитарных областей также высок (36%).

Вероятно, значительную роль в такой статистике играет « климат мнений» в политических, религиозных и гендерных вопросах. Так, профессор Мюнхенского университета рассказывает, что получил письмо от одного из своих студентов: тот требовал объяснения, как может себе занимающий столь высокую позицию человек позволять своим студентам решать, самостоятельно используют ли они в своих докладах и работах уже упомянутый язык gendergerechte Sprache.

В поле политического дискурса ситуация ещё более напряжённая.

Начиная с 2013 года в Германии отмечен всплеск активности групп правой и радикально правой направленности. Представляющая интересы данных групп людей партия «Альтернатива для Германии» получила места в немецком парламенте.

Около 79 % университетских лекторов считают, что следует разрешить пригласить правого популиста на групповое обсуждение. Однако 74% уверенно утверждают, что они столкнутся со значительным сопротивлением в университете — со стороны студентов или руководства университета. При этом, 84% пригласили бы на свой семинар популиста из левого крыла и лишь 21% предполагает возможность сопротивления.

Подтверждение такого мнения не заставляет себя долго ждать.

Одним из примеров может послужить инцидент, произошедший зимой 2018 года в университете города Зигена. Профессор философии, известный своими трудами на тему кантианской философии Дитер Шёнекер пригласил на свой семинар, посвящённый теме свободы мнения, политика из правой партии. Представитель «Альтернативы для Германии» должен был выступить с докладом «From free speech to hate speech». Протесты студентов не заставили себя долго ждать. Несколько сотен требовали недопущения правой полемики в стены университета. Таким образом, утверждали учащиеся, люди крайне правых убеждений получают возможность выйти в свет, стать темой в «приличном обществе». Под давлением общественности университет отменил выступление политика и официально дистанцировался от действий профессора. Некоторые коллеги публично выступили с критикой его действия[[120]](#footnote-120).

Похожий прецедент имел место быть в октябре 2019 года, когда для проведения лекции по макроэкономике в университет был приглашён со-основатель «Альтернативы для Германии». Студенты с транспарантами ворвались в аудиторию, скандируя «Долой нацистов» и сорвали доклад. При повторении лекции через неделю они окружили ту часть здания университета, где должно было состояться занятие. В итоге лекция проводилась под охраной полиции и сопровождалась возмущёнными протестными криками- демонстранты не расходились до самого конца[[121]](#footnote-121).

Столичные вузы также не обошла стороной эта тенденция. Участниками экологического (и лево-настроенного) климатического движения Fridays for future (Пятницы ради будущего) была организована акция «Изменение климата и вопросы гендера» на базе Свободного Университета Берлина. Одна из активных политиков правой сцены Беатрикс фон Шторх объявила о намерении посетить мероприятие и выступить с обращением к участникам. После этого более 100 студентов собрались перед зданием университета на демонстрацию, требуя не допустить выступления идеолога правого сектора. Буквально через несколько дней было объявлено об отмене мероприятия без объяснения причин.[[122]](#footnote-122)

С одной стороны, можно усмотреть в данном феномене выражение права на забастовку студентов. С другой стороны, подобная нетерпимость к противоположному мнению идёт вразрез с главными ценностями академического сообщества. Возникает опасность диктата мнения и, если раньше его связывали с традициями консервативными, то теперь речь идёт о «левом диктате». Его проявления заметны не только в экстремальных ситуациях как срыв занятий - смещение мировоззрения заметно и в рамках повседневных практик.

Автором было отмечено, как в течение двух лет усилилось негативное восприятие тех студентов, которые в открытую высказывали своё отрицательное отношение к, казалось бы, нерелевантной для учебного процесса темы как «вегетарианство». Последнее, под влиянием последних политических тенденций, приобрело особенно широкий характер. Представители противоположного мнения были стигматизированы своими одногруппниками как образцы «старых белых мужчин» — пережиток системы, до которых ещё не дошло развитие общества.

Такое поведение нарушает принцип взаимоуважения членов академического сообщества, а установка так называемого «фильтра мнений» указывает на тревожную тенденцию, прямо противоположно принципу свободы, являющимся определяющим для университета. Неудивительно, что 13% преподавателей утверждают, что проблемы подобного толка не дают развивать исследования в желательном направлении.

Цензура действует и в отношении студентов. Несмотря на видимую свободу и простоту в общении многие студенты рассказывают о жёстких правилах, которые прочно закрепились в сознании педагогов, когда дело касается написания научных работ. К примеру, на факультете культурологии существует определённый список источников, обращение к которым обязательно, если автор рассчитывает на хорошую оценку. “Для нас это — Мишель Фуко и Пьер Бурдье-говорит Алекс. Если ты попытаешься написать работу, опираясь на современные теории, приведёшь книги мыслителей XXI века, а этих “титанов” оставишь в стороне, поскольку по твоему мнению их подход несколько устарел, то ничего хорошего не жди...В одной из Hausarbeit мне был снят целый балл, не одна десятая, но целый балл за то, что я не использовала в работе текст, посоветованный мне преподавателем. Я прочитала эту книгу и объяснила во время приёмных часов почему не собираюсь её использовать! Большинство профессоров просто не любят, когда ты слишком много думаешь самостоятельно. Да, это их работа стимулировать индивидуальное мышление, но…некоторые из нас быть может захотят выстраивать преподавательскую карьеру, а значит мы превращаемся потенциальных и более молодых конкурентов, что им не выгодно. Им бы хотелось оставить всё как есть, это заметно даже во время лекций. Не скажу, что это— распространённая практика на нашем факультете, но таких историй я слышала более чем достаточно”[[123]](#footnote-123). Из коллег студенты и преподаватели превращаются в конкурентов, что разрушает доверительные отношения внутри академического сообщества, тормозит развитие науки.

Мы упомянули лишь два проблемных момента в положении современных университетов. К ним можно было бы добавить проблемы двухвекторной системы образования (особенно интересной в данном случае представляется ступень бакалавриата), сомнительную систему определений кредитных баллов и то, какое влияние оказывает данный подход оценки деятельности студентов на развитие академического этоса. В связи с принципом научной честности небезынтересны области, связанные с процессом финансирования университета: начиная от введения некоторыми регионами платы за обучения для иностранных студентов (насколько это отвечает идеалу доступности знания) до так называемой Excellenzinitiative (поддержки государством наиболее преуспевшие в исследованиях университеты—не происходит ли замещение «учащей науки» на «преподающее государство»?). Этические исследования позиций молодых преподавателей, подробное рассмотрение проблематики гендерного равенства и социальной справедливости в стенах университета также могли бы стать объектами этического анализа.

Однако дать должное представление всем упомянутым темам в рамках одной работы не представляется возможным. Мы посчитали более важным осветить некоторые проблемные области с целью мотивирования дальнейших исследований в области этики и смежных гуманитарных наук.

По мере развития общества и науки институция Университета сталкивается с новыми вызовами, вступает в новые проблемные поля. В настоящее время университеты Германии находятся в процессе трансформации, вызванном проведением Болонской реформы и последовавшей за ней экономизацией высшего образования, что обуславливает непростое положение академического этоса.

Особенности школьного образования приводят к формированию конкурсно-ориентированной и сконцентрированной на личностном развитии индивида ментальности немецких студентов. На протяжении многих лет традиционные университетские ценности способствовали формированию из разрозненных индивидов сообщества, объединённого принципами честности, солидарности и свободы. Такой подход обуславливал развитие науки и способствовал нравственному росту исследователей.

Текущая ситуация, однако, характеризуется противостоянием классических ценностей процессу коммерциализации высших учебных заведений. Академическая свобода сохраняет статус детерминанты академического этоса, и в то же время она подвергается всё более и более строгим ограничениям. Объём нагрузки как преподавателей, так и студентов растёт в геометрической прогрессии, и вместе с тем всё ускоряющийся темп жизни неумолимо сокращает количество времени, которое они могли бы посвятить выполнению поставленных задач. В результате страдает не только качество преподавания/обучения— атмосфера «гонки с препятствиями», постоянная необходимость подтверждать собственную релевантность системе оказывает негативное влияние на состояние университетского духа. Единство преподавания и исследования грозит превратиться в красивую легенду— исследователи разрываются под напором новых экономико-ориентированных требований. В условиях высоко конкурентной среды принцип солидарности оказывается под угрозой. Однако, несмотря на то что ещё в XX веке Макс Вебер сетовал на «выхолащивание духа немецких университетов»[[124]](#footnote-124), наследие гумбольдтовской модели ещё не утрачено.

Основные ценности: личной ответственности, равноправия, научной честности явственно проявляются в поступках членов академического сообщества. Проведя анализ включённого наблюдения и более 40 экспертных интервью, мы смогли установить неопровержимое влияние академического этоса на личностное развитие преподавателей и студентов. Последние, придя в университет иногда случайно, сформировали индивидуальную систему ценностей, ориентируясь на идеалы академического сообщества. Именно в стенах университета ими был получен импульс к началу активной общественной деятельности. Таким образом, традиция воспитания ума и души, приводившая к формированию экспертов, действовавших на благо обществу, не была потеряна в ходе исторического развития. Преподаватели несмотря на высокую занятость, продолжают выкраивать время для поддержки студентов— как интеллектуально, так и в сложных жизненных ситуациях. Они также разрабатывают новые форматы обучения, создают альтернативные пространства для общения со студентами, когда в неформальной, доверительной обстановке становится возможным многоплановый обмен опытом, происходит сплочение академического сообщества.

Проанализировав тексты, в которых зафиксированы ценностные ориентиры академического сообщества и наблюдая за ситуациями повседневности мы смогли отметить, что Университет не избег столкновения с темами, имеющими особую релевантность в современном обществе. Одной из них стала проблема гендерной справедливости. Процесс внедрения справедливого отношения к коллегам-женщинам и носителям другой гендерной принадлежности, состоявшийся на бумаге на деле далёк от завершения. Впрочем, в силу действующего принципа равноправия и солидарности, явно прослеживается наличие положительных тенденций.

Таким образом, университет продолжает быть пространством, не полностью подчинённым законам рынка, где свобода мысли и слова, а также способность постановки собственных целей, прокладывание индивидуального пути при поддержке академического сообщества остаются возможными.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведенное в магистерской диссертации исследование особенностей культуры академического этоса позволило прийти к следующим выводам.

В рамках данного исследования ключевую позицию занимает понятия *этоса*. Впервые появившись в научном лексиконе ещё во времена Античности, оно получило множество трактовок как в работах зарубежных авторов, так и трудах отечественных исследователей. Чёткой дефиниции, однако, учёными выработано не было. Проведение анализа существующих формулировок позволило нам определить этос как культурный код, характеризующий реально-должное в практиках определённой социальной группы. Его проявление как характерной системы ценностей находит своё выражение в деятельности членов сообщества в ситуации *здесь и сейчас.* Этос не может быть искусственно навязан тому или иному сообществу с позиции подавления, со стороны внешней властной инициативы. Его поддержание возможно исключительно изнутри, по добровольному решению участников группы. Этос способствует установлению равноправных отношений и между самим участниками, уменьшая зависимость одного лица от другого, обеспечивая поддержание нравственно-солидаристических связей между ними.

Исследованная в контексте работы группа представлена членами академического сообщества Германии.

Существуя как комплекс ценностей и норм, разделяемых участниками профессиональной группы, этос одновременно выступает ориентиром и регулятором деятельности для преподавателей и студентов. Это свидетельствует о том, что что жизни университетского сообщества, характер его профессиональной и коммуникативной деятельности находится в прямой зависимости от ценностных установок и норм, транслируемых в академическом этосе. Таким образом, выбранный для анализа феномен служит установлению и поддержанию идентичности институции Университет, являясь решающим фактором для её самоопределения как специфического социокультурного поля.

Следует отметить, что специфика этоса профессиональной группы складывается в ходе её исторического развития. В этой связи нами был осуществлён анализ трансформации институции Университет, начиная с условного момента его возникновения, до настоящего времени. В силу широты временных рамок, нами был произведена оценка лишь выборочных этапов развития институции. Мы утверждаем, что хотя что особенности университетского сообщества эпохи Средневековья не играют решающую роль в ситуациях повседневности, следы заложенных в ранний период развития идей прослеживаются и сейчас. В ходе анализа нами было отмечено, что высшее образование, уже на первых порах своего существования воспринималось как имеющее особую ценность. Статус привилегии, получение которой сопряжено с рядом суровых испытаний, сформировал его особый статус в немецком обществе, о чём свидетельствуют многочисленные документы, а также лингвистические особенности языка проявившиеся в образовании устойчивых выражений на университетскую тематику.

Ключевым для развития академического этоса Германии нам представляется возникновение неоклассического университета, ставшего возможным после реформы, проведённой Вильгельмом Гумбольдтом.

Вместе с установлением новой системы, независимость преподавания и исследователя стала определяющим фактором в жизни академического сообщества. Произошло закрепление принципов индивидуальной ответственности, научной честности и солидарности учёны в качестве констант академического этоса.

Проанализировав высказывания учёных, концепции и идеи которых оказали значительное влияние на развитие неоклассического университета, мы выявили, что ключевым для новой модели академического этоса стал принцип академической свободы. Своё выражение принцип находил как в свободе преподавания и обучения, а так и свободе от принуждения и вмешательства со стороны государства или иных авторитарных структур во внутреннюю жизнь и уклад университета. Свобода Университета от сфер, которые стремились бы использовать его в целях получения практической или иной пользы была закреплена институционно. В то время, как подчинение нуждам государства было для новой институции недопустимо, предполагалось, что в стенах университета подготавливались личности, которые завершению обучения смогут служить своей стране и развитию немецкой культуры в более масштабной перспективе, чем от них может потребовать любая властная инстанция.

Задачей университета становилось не только развитие интеллектуальной мощи своих воспитанников, но и обогащение их духовной жизни, осуществлявшееся в процессе поиска истины. Университетское обучение, согласно убеждению Гумбольдта, должно являть собой духовную и нравственную деятельность, в процессе которой объективное знание и субъективное образование становились бы единым целым. По замыслу философов, стоявших у его основания, неоклассический университет должен был стать учреждением, формирующим профессионала-исследователя и воспитывающим гражданина.

Процессу формирования данного типа личности были посвящены все университетские практики: преподавания, научного исследования и сократического диалога между преподавателями и студентами, во время которого знания умудрённых опытом, объединяясь с энергией только начинающих учёных, способствовали развитию всего научного сообщества. Положение преподавателя обладало исключительной важностью: погружённый в свои исследования он делился полученными знаниями во время практики преподавания со своими студентами, демонстрируя, при этом важнейшие университетские ценности и служа, таким образом, идеалом для студентов.

Нравственное развитие, происходившее с членами академического сообщества в стенах университета под воздействием академического этоса, обуславливало развитие у них обострённого морального чувства, которое не позволяло им оставаться пассивными наблюдателями в контексте социальной несправедливости. Данная гипотеза была подтверждена нами в ходе анализа исторических событий, таких как революция 1848 года, Вторая мировая война, турбулентный период 70-х годов, когда члены академического сообщества принимали активное участие в деятельности, отстаивающей идеалы свободы и демократии

Нами было установлено, что в ходе исторического развития, институция Университета претерпела ряд трансформаций. В связи с этим нами был проведён анализ современного состояния академического сообщества.

Сделать выводы о процессе формирования конкурсно- ориентированной и сконцентрированной на личностном развитии индивида ментальности немецкого студенчества и выявить основные мотивационные установки, характерные для начинающих академическую карьеру нам позволил обзор системы среднего образования. Чрезвычайную важность в контексте данной работы сыграло многоуровневое описание повседневности немецкого Университета.

Поскольку академический этос находит своё выражение будучи, среди прочего, зашифрованным в виде текста, нами был произведён анализ ряда нормативных документов, в которых закреплены основные принципы современной институции Университета. Эффективность функционирования данных принципов и различные проявления академического этоса в Университете XXI века были продемонстрированы на основании обширной эмпирической базы/ социологической составляющей исследования. Полем для сбора эмпирического материала послужил Мюнхенский университет имении Людвига-и-Максимилиана в период 2017-2019 год.

В ходе исследования были применены так называемые «мягкие», качественные методы сбора и анализа эмпирического материала. Метод включённого наблюдения позволил исследователю включиться в процесс повседневной жизни изучаемых носителей немецкого академического этоса. При помощи нарративных и полуструктурированных экспертных интервью была получена уникальная информация, которая позволила раскрыть смыслы социальных действий, а также мотивацию студентов и преподавателей Университета в рамках их профессиональных и коммуникационных практик. Было доказано влияние нравственных идеалов гумбольдтовской модели на членов современного академического сообщества.

Вместе с тем нами было отмечена кризисная ситуация, в которой находится академический этос. Причиной такого положения мы можем назвать процесс экономизацией высшего образования, начавшийся вследствие проведения Болонской реформы.

Последовавшие изменения в университетской жизни привели, с одной стороны, к большей открытости институции, с другой же создали ряд серьёзных испытаний для членов академического сообщества. Происходит процесс переоценки традиционных ценностей Университета в рамках экономической макросистемы. Нравственный идеал «преподавателя-учёного», характерный для гумбольдтовской модели оттесняется фигурой «исследователя-эксперта», служащего передаче информации и выступающим в роли «аниматора» обучающихся. Единство преподавания и исследования грозит превратиться в красивую легенду — под напором новых экономико-ориентированных требований преподавательская деятельность начинает рассматриваться как перерыв в деятельности исследовательской, а не как её логическое продолжение.

Для студентов получение степени, результирующее в повышении карьерных шансов, становится самоцелью, в то время как приобщение к ценностям академического сообщества отходит на второй план. Молодые люди, разрывающиеся между многочисленными курсами, написанием работ и подработкой (с целью накопления опыта и финансирования учёбы), сосредоточенные на материальной стороне обучения оказываются просто не в состоянии проникнуться «академическим духом».

Из коллег одногруппники постепенно превращаются в конкурентов, что ведёт к разрушению нравственно-солидаристических связей между ними. Процессы обучения и преподавания, приобретающие характер «гонки с препятствиями» обуславливают новый статус университета в качестве отдела «экономики, основанной на знаниях», делают его частью сферы предоставления «товаров и услуг». Сложно переоценить губительное воздействие, которое оказывают подобные метаморфозы на духа Университета и академический этос. Происходит разложение важнейших ценностей академического сообщества.

Несмотря на то, крайне негативное влияние процесса коммерциализации высшего образования результаты включённого наблюдения, а также анализ экспертные интервью дают понять, что принципы академической свободы, научной честности и ответственности продолжают оставаться ценностно-нормативными идеалами академического сообщества. Его участники осознают серьёзность положения, в котором оказался Университет и разрабатывают индивидуальные стратегии сопротивления экономическим тенденциям в образовании.

Преподаватели несмотря на высокую занятость, продолжают выкраивать время для поддержки студентов— как интеллектуально, так и в сложных жизненных ситуациях. Они также разрабатывают новые форматы обучения, создают альтернативные пространства для общения со студентами, когда в неформальной, доверительной обстановке становится возможным многоплановый обмен опытом, происходит сплочение академического сообщества.

Студенты отмечают, что проекты, осуществляемые ими в рамках практических семинаров, послужили для них импульсом к началу активной общественной деятельности. Таким образом, традиция воспитания ума и души, приводившая к формированию экспертов, действовавших на благо обществу, не была потеряна в ходе исторического развития.

Университет борется за свою автономию и традиции академической этики. Он продолжает быть пространством, не полностью подчинённым законам рынка, где свобода мысли и слова, а также способность постановки собственных целей, прокладывание индивидуального пути при поддержке академического сообщества остаются возможными. Происходит трансформация академического этоса, однако важнейшие ценности сохраняются.

**Список источников и литературы**

1. Анчел Е. Этос и история.— М.: Прогресс, 1988.
2. Апресян Р.Г. Этика в высшем образовании // Ведомости прикладной этики. Вып. 26: Этика образования—Тюмень: ТюмГНГУ, 2005.
3. Артёмов, Г. П. Национальные особенности ценностных приоритетов профессиональных групп (на примере Германии и России). Дискурсы этики, (2), 2013.
4. Артемов Г.П. Политическая социология Учебное пособие. - М: Логос, 2002.
5. Артёмов Г.П. Нравственная культура: определение и типы // Альманах «Дискурсы этики» / Под ред. В.Ю. Перова. Вып. 1 (12). СПб.: 2016.
6. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этос среднего класса:нормативная модель и отечественные реалии / Под ред. Г.С.Батыгина. Тюмень: Центр прикладной этики; НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2000.
7. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В Этика и этос воспитания: социодинамика контекстов. Тюмень: Центр прикладной этики; НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2002.
8. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Социология морали: ценностно-нормативные системы // Социологические исследования. 2003. № 5.
9. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика: идея, основания, способ существования // Вопросы философии, 2007.
10. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Профессиональная этика: социологические ракурсы // Социологические исследования. 2005.
11. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Социология морали: нормативно-ценностные системы // Социологические исследования. 2003.
12. Бакштановский В.И. Этика успеха: от идейно-нравственной доктрины – к проектно-ориентированной конкретизации в ценностях высоких профессий // Этическая мысль. 2016
13. Батыгин Г.С., Градосельская Г.В. Сетевые взаимосвязи в профессиональном сообществе социологов: методика контент-аналитического исследования биографий // Социологический журнал. 2001.
14. Батыгин Г.С. Этос науки // Ведомости. Вып. 18. Тюмень: НИИ ПЭ. 2001.
15. Богданова М.В. Этос университета: социологическая операционализация потенциала «неписаных правил» // Социологический журнал. 2017.
16. Богданова М.В. Каким образом возможно социологическое исследование этоса // Социологический журнал. 2012.
17. Брызгалина Е. В. Болонский процесс: трансформация ценностей в системе образования // Этическое регулирование в академической среде: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. /МГУ им. М.В.Ломоносова. 4–5 декабря 2009. М.: МАКС Пресс, 2009.
18. Вебер М. Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранное: Протестантская этика и дух капитализма. [2-е изд]. М.: РОССПЭН, 2006.
19. Гегель Г.В.Ф. О преподавании философии в университетах (1816)/Пер. с нем. Л.Ф.Копненой//Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: В 2 т. М.: Мысль, 1972.
20. Гельмгольц Г. Об академической свободе в немецких университетах // Отечественные записки 2003, №6. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности / Отв. ред. Т.А.Кузьмина. М.: Наука, 1977.
21. Гофф Ж. Ле. Интеллектуалы в Средние века. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003.
22. Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших учебных заведений в Берлине / Пер. с нем. С.Шамхаловой // Неприкосновенный запас. 2002.
23. Гусейнов А.А. Понятие морали // Этическая мысль. 2003. № 4.
24. Дробницкий, О.Г. Научная истина и моральное добро // Наука н нравственность / Сост. В.И.Толстых. М.: Политиздат, 1971.
25. Ениколопов С.Н., Кузнецова Ю.М., Чудинова Н.В. Агрессия в обыденной жизни. М.: Политическая энциклопедия, 2014.
26. Кант И. Cпор факультетов/Пер. с нем. Ц. Г.Арзаканьяна//Кант И. Соч.: В 6 т. М.: Мысль, 1966.
27. Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.
28. Клячко Т.Л., Мау В.А. Будущее университетов. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2015.
29. Коллини С. Зачем нужны университеты? —М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2016.
30. Кром, М. М. Повседневность как предмет исторического исследования (Вместо предисловия) // История повседневности : сб. научных работ. СПб., 2003.
31. Мертон, Р., Социальная теория и социальная структура- М., «Аст», 2006.
32. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.
33. Ортега и Гассет Х. Миссия университета/пер.с исп. М.Н.Голубевой, А.М.Корбута;Гос.ун-т. —Высшая школа экономики —М, Изд.дом. ун-та —Высшей школы экономики, 2010.
34. Оссовская М. Рыцарь и буржуа: Исследования по истории морали. М.: Прогресс, 1987.
35. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию: Учеб. пособие для студентов вузов / Институт социологии РАН: - М.: Добросвет, 1998.
36. Смирнов, А.В. Концептуализация повседневности: исторический и методологический аспекты. СПб, Петербургский институт печати, 2013.
37. Шеллинг Ф.В.Й. Лекции о методе университетского образования /Пер. с нем. И.Л.Фокина //Лекции о методе университетского образования. СПб.: Миръ, 2009.
38. Шнайдер У. И. Преподавание философии в немецких университетах в XIX веке / Пер. с англ. А.Смирнова //Логос. 2004.
39. Ahlberg, R. Ursachen der Revolte : Analyse des studentischen Protestes— Stuttgart ; Berlin ; Köln ; Mainz, Verlag W. Kohlhammer, 1972.
40. Ansel M. Prutz, Hettner und Haym Hegelianische Literaturgeschichtsschreibung zwischen spekulativer Kunstdeutung und philologischer Quellenkritik. Tübingen: Niemeyer, 2003.
41. Avanessian A.: Überschrift. Ethik des Wissens – Poetik der Existenz. Berlin: Merve 2015.Bayer K. Universitäten und Hochschulen im Nationalsozialismus und in der frühen Nachkriegszeit— Stuttgart, Steiner, 2004.
42. Barnett . Realizing the university in an age of supercomplexity. Buckingham: Open Univ. Press.1999
43. Becker T. Die Studentenproteste der 60er Jahre : Archivführer, Chronik, Bibliographie—Köln [u.a.], Böhlau, 2000.
44. Becker R. & Solga H. (Hrsg.), Soziologische Bildungsforschung. Kçlner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52.Wiesbaden, 2003
45. Stefan Jakob Middendorp und die Anfänge der Wissenschaftsgeschichte in Köln Geschichte in Köln, 2002.
46. Bleek W. Vormärz : Deutschlands Aufbruch in die Moderne ; Szenen aus der deutschen Geschichte 1815-1848 Sonderausgabe für die Landeszentrale für politische Bildung—München, C.H. Beck, 2019.
47. Boehm L, Müller R (Hrsg.): Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Eine Universitätsgeschichte in Einzelsdarstellungen. Düsseldorf/Wien 1983.
48. Bourdieu, P. & J.-C. Passeron,: Reproduction in Education, Society and Culture. Cambridge: Sage, 1977.
49. Bourdieu, P: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M,: Suhrkamp, 1982.
50. Dirk A., Spieß K., Müsegades B., Quellen zur Verfassungsgeschichte der Universität Greifswald. Bd. 1 : Von der Universitätsgründung bis zum Westfälischen Frieden 1456–1648 Ausgabe: 1. Aufl. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2012.
51. Dünne J: Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006.
52. Ferdinand J.D. Die preussischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen: Eine Zusammenstellung der Verordnungen / (Hg.). Berlin; Posen u. Bromberg: Mittler, 1835.
53. Fichte, J. Fichtes Werke Fotomechan. Nachdr. [d. Ausg.] Berlin 1845/46 und Bonn 1834/35— Berlin, de Gruyter,1994.
54. Fichte J.G. Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt // Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität. Mit einer Einleitung / Ed. Spranger (Hg.). Leipzig: Durr (Philosophische Bibliothek), 1910.
55. Geertz C. Dichte Beschreibung : Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Sonderausg. zum 30jährigen Bestehen der Reihe Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft— Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2003.
56. Griewank K. Deutsche Studenten und Universitäten in der Revolution von 1848—Weimar, Hermann Böhlaus Nachf., 1949.
57. Grimm G. Der Nationalsozialismus : Programm und Verwirklichung—München [u.a.], Olzog, 1981.
58. Habermas J. Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Ausgabe: 14. Auflage— Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2015.
59. Hayes P., El Gammal J., Universitätskulturen : L' université en perspective = The future of the university Bielefeld, transcript, 2012.
60. Hilde de Ridder-Symoens (ed.): A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, 1992.
61. Hehl, U. Geschichte der Universität Leipzig : 1409 - 2009 Ausg. in 5 Bde.Leipzig, Leipziger Univ.-Verl., 2010.
62. Iggers, G. Hochschule - Geschichte - Stadt: Festschrift für Helmut Böhme. Darmstadt : Wiss. Buchges., 2004.
63. Koch J. F. Die preussischen universitäten: Eine sammlung der verordnungen,welche die verfassung und verwaltung dieser anstalten betreffen. Berlin;Posen; Bromberg: Mittler, 1839.
64. Kuhn H. Jugend im Aufbruch : zur revolutionären Bewegung unserer Zeit— München, Kösel, 1970.
65. Lemberg, M. Die Universität Marburg im Königreich Westfalen. —Marburg, Univ-Bibliothek, 2007.
66. Leonhardt F. Studentenunruhen : Ursachen, Reformen ; ein Plädoyer für die Jugend— Stuttgart, Seewald, 1968.
67. Lörz M., Quast H., Roloff J. Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? Zeitschrift für Soziologie, 44 , 2015.
68. Merton, Robert K. Social Theory and Social Structure. New York: The Free. Science and Democratic Social Structure , 1968.
69. Mehring R., Rindert J. Berliner Geist: eine Geschichte der Berliner Universitätsphilosophie bis 1946; mit einem Ausblick auf die Gegenwart der Humboldt-Universität/ V.Gerhardt, (Hgs.). Berlin: Akademie Verlag, 1999.
70. Miethke J.: Die mittelalterlichen Universitäten und das gesprochene Wort (= Schriften des Historischen Kollegs. Vorträge. Bd. 23). München 1990.
71. Mittelstraß J. Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1982.
72. Nilsson, L.E. “But can't you see they are lying" : student moral positions and ethical practices in the wake of technological change- Göteborg, Acta Univ. Gothoburgensis, Göteborgs Univ., 2008
73. Rotter, H. Ethische Totalbindung des Studenten? : Überlegungen zur Verfassungsmäßigkeit des studentischen Disziplinarrechts- Bonn, Verb. Dt. Studentenschaften, 1965.
74. O’Boyle L.Klassische Bildung und soziale Struktur in Deutschland zwischen 1800 und 1848 //Historische Zeitschrift. Dezember 1968.
75. Paulen F. Philosophische Propädeutik // Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik /W.Rein (Hg.). Bd. 6, 2. Aufl. Langensalza: Beyer u. Mann, 1907.
76. Perger E. Geschichte des Philosophieunterrichts und der philosophischen Lehramtsprüfungen im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert in Bayern und Preußen. Diss. München, 1959.
77. Pfeiffer, Z. Auf den Barrikaden : Proteste in München seit 1945— München, Volk, 2011.
78. Reimer, D., 2013: Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule. S. 405–429 in: R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), Bildungskontexte. Wiesbaden: VS
79. Renz A. Die Studentenproteste von 1967/68 im Spiegel der Münchner Presse—München, tuduv-Verl.-Ges., 1992.
80. Rudinger G. Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess., Bonn, V & R Unipr., 2008. S. 223
81. Schindler, S., 2014: Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse. Wiesbaden: VS
82. Scholl I. Die weiße Rose. Neuausg., durchges. Neuausg.— Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verl., 1988.
83. Schneider, J., Hans, J., Ethik - Orientierungswissen? -Würzburg, Königshausen & Neumann, 2000.
84. Schilling, K. Studieren und Mensch sein : unmittelbar gewertete Lebensfunktionen als neue Perspektive für Studieren und Handeln, seelische Gesundheit, Ideologiekritik und Ethik-Hamburg, Verl. der Philos. Ges., 1993.
85. Schleiermacher F. Gelegentliche Gedanken über Universitaten in deutschem Sinn//Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität… Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verl., 1995.
86. Sigl L.Embodied Anxiety. On Experiences of Living, Working and Coping with Conditions of Precarity in Research Cultures of the Academic Life Sciences. Dissertation, Universität Wien, 2012.
87. Sporn, B. Universitätskultur: Ausgangspunkt für eine strategische Marketing-Planung an Universitäten-Psychia-Verlag, Heidelberg,1992.
88. Tauschek M.Macht, politische Kultur, Widerstand : studentischer Protest an der Universität Kiel—Münster ; New York, Waxmann, 2016.
89. Tenorth H. Bildung – Ressource im Konflikt. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht - GWU 63, 2012.
90. Turner S. Universitäteten // Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3: 1800–1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches K.—E.Jeismann (Hg.). München: Beck, 1987.
91. Von Humboldt, W: Ueber die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen, in: Albert Leitzmann (Hrsg.), Wilhelm von Humboldts Werke (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. 13), Berlin, 1920.
92. Humboldt, W: Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens, in: Albert Leitzmann (Hrsg.), Wilhelm von Humboldts Werke (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. 13), Berlin, 1920.
93. Wagner W. Universitätsstift und Kollegium in Prag, Wien und Heidelberg : Eine vergleichende Untersuchung spätmittelalterlicher Stiftungen im Spannungsfeld von Herrschaft und Genossenschaft. Berlin, Akademie Verlag, 1999.
94. Walter J. Eine deutsche Universität. 500 Jahre Tübinger Gelehrtenrepublik. In Zsarb. m.Inge Jens unter Mitw. v. Brigitte Beekmann. München, 1977.
95. Watermann, R., A. Daniel & K. Maaz, 2014: Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs. S. 233–261 in: K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24.
96. Wemheim, Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven / P.Zedler, E.König (Hrsg.)// Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1989.
97. Weischedel W. Der Zwiespalt im Denken Fichtes : Rede zum 200. Geburtstag Johann Gottlieb Fichtes gehalten am 19.5.1962 an der Freien Universität Berlin —Berlin ;Boston, De Gruyter, 2015.
98. Wilms, H.Ch. Die Unverbindlichkeit der Verantwortung : Ethikkodizes der Wissenschaft im deutschen, europäischen und internationalen Recht / von Hans Christian Wilms. - Berlin: Duncker & Humblot, 2015.
99. Wolf A. F. Über Erziehung, Schule, Universität. (Consilia Scholastica): Aus Wolf‘s Litterarischem Nachlasse / W.Körte (Hg.). Quedlinburg u. Leipzig: Becker, 1835.
100. Wohlkinger, F., & Ditton, H.,Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule, 2012.

**Электронные ресурсы**

1. Das Institut für Demoskopie Allensbach //www.ifd-allensbach.de/.(Дата обращения 25.04.2020)
2. Flugblätter der Weißen Rose //www.weisse-rose-stiftung.de/widerstandsgruppe-weisse-rose/flugblaetter/ (Дата обращения 15.05.2020 )
3. Heuler Magazin Die fürnehmen und gar alten Traditionen deutscher Hochschulen [//www.heulermagazin.de/2016/04/die-fuernehmen-und-gar-alten-traditionen-deutscher-hochschulen/](about:blank) (Дата обращения :07.05.2019 )
4. Устав Мюнхенского Университета // [www.tih.kubsu.ru/files/Кодекс%20корпоративной%20культуры.doc](about:blank) (Дата обращения :15.04.2019 )
5. National Code of Conduct on Foreign Students at German Universities [//www.en.uni-muenchen.de/students/code\_of\_conduct/publik\_nat\_kod.pdf](about:blank) (Дата обращения : 24.09.2019 )
6. Munich Center on Governance, Communication, Public Policy and Law

// [www.mcg.uni-uenchen.de/ueber\_uns/statut/statut\_mcg\_20131.pdf](about:blank) (Дата обращения 06.08.2019)

1. Устав Берлинского университета имени Гумбольдта [//gremien.hu-berlin.de/de/amb/2013/47/47\_2013\_Verfassung\_HU\_%202013\_a.pdf](about:blank) (Дата обращения 18.03.2018)
2. Bayerisches Hochschulgesetz [//www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG?AspxAutoDetectCookieSupport=1](about:blank) (Дата обращения 03.05.2020 )
3. Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true(Дата обращения 08.08.2019)
4. Der Feind in deinem Hörsaal [//taz.de/Meinungsfreiheit-an-Universitaeten/!5638144/](about:blank)(Дата обращения 14.03.2019 )
5. Korte, K-R. Zeit als Codewort der Freiheit, Essay, 2018: /[/regierungsforschung.de/zeit-als-codewort-der-freiheit/](about:blank)(Дата обращения 02.11.2018)
6. Humboldt W. Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. (1809/10). [//edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1%20](about:blank) (Дата обращения 03.02.2019 )
7. Lotter M. Jeder sollte für sich selber sprechen [//www.deutschlandfunkkultur.de/redefreiheit-in-der-wissenschaft-jeder-sollte-fuer-sich.1005.de.html?dram:article\_id=467341](about:blank)(Дата обращения 19.03.2019 )
8. Lörz M., Quastquast H., Roloffj J.Konsequenzen der Bologna-Reform:Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? / Consequences of the Bologna-Reform: Why Do Social Differences Exist at the Transition from Bachelor to Master Degree Programs? [//www.degruyter.com/view/journals/zfsoz/44/2/article-p137.xml?tab\_body=pdf-74962](about:blank) (Дата обращения 03.05.2020 )
9. Menkens S. Hochschullehrer sehen Meinungsfreiheit an Universitäten in Gefahr // [www.welt.de/politik/deutschland/article205768557/Universitaeten-Hochschullehrer-sehen-Meinungsfreiheit-in-Gefahr.html](about:blank)(Дата обращения 23.07.2019)
10. Wanner Ch. Experten fordern ein Umdenken bei der Bologna-Reform. Das vernetzte Denken müsse wieder stärker im Fokus stehen. [//www.srf.ch/news/international/20-jahre-bologna-reform-hochschulen-ziehen-eine-ernuechternde-bilanz](about:blank) (Дата обращения 04.12.2019)
11. Zimmer, M. Diskussion um Meinungsfreiheit an Hochschulen [//www.mdr.de/nachrichten/politik/gesellschaft/meinungsfreiheit-an-universitaeten-100.html](about:blank)(Дата обращения 25.01.2019)

1. *Barnett R* Realizing the university in an age of supercomplexity. Buckingham: Open Univ. Press.1999, p. 97 [↑](#footnote-ref-1)
2. *Ясперс К.* Идея университета // Ведомости НИИ ПЭ. Вып. 2. Тюмень, 1995. С.138–139. [↑](#footnote-ref-2)
3. *Parsons T., Platt J*. The American universitу. Cambrige: Harvard University Press, 1973. [↑](#footnote-ref-3)
4. *Ортега и Гассет Х*. Миссия университета/пер.с исп. М.Н.Голубевой, А.М.Корбута;Гос.ун-т. —Высшая школа экономики —М, Изд.дом. ун-та —Высшей школы экономики, 2010.стр.106 [↑](#footnote-ref-4)
5. *Батыгин Г.С.* Этос воспитания, университетское сообщество и социальная дифференциация // Ведомости НИИ ПЭ. Вып. 13. Тюмень, 1999. [↑](#footnote-ref-5)
6. *Артёмов, Г. П.* Национальные особенности ценностных приоритетов профессиональных групп (на примере Германии и России). *Дискурсы этики*, (2),2013.  [↑](#footnote-ref-6)
7. *Платон.* Теэтет // Платон. Соч. в 4-х томах. Т.2. М.: Мысль, 1993. С.208. [↑](#footnote-ref-7)
8. *Вебер М.* Избранные произведения. Стр. 67 [↑](#footnote-ref-8)
9. *Оссовская М*. Рыцарь и буржуа: Исследования по истории морали. М.: Прогресс, 1987. с. 24 [↑](#footnote-ref-9)
10. Там же, с. 26. [↑](#footnote-ref-10)
11. *Анчел Е*. Этос и история. М.: Прогресс, 1988. С. 4. [↑](#footnote-ref-11)
12. *Мид М*. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.С 175 [↑](#footnote-ref-12)
13. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В*. Этос среднего класса:

    нормативная модель и отечественные реалии / Под ред.Г.С.Батыгина. Тюмень: Центр прикладной этики; НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2000; Они же: Этика и этос воспитания: социоди-

    намика контекстов. Тюмень: Центр прикладной этики; НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2002. [↑](#footnote-ref-13)
14. Данный термин выводится ими на основании проведённого анализа феномена морали, в котором они выделяют три основных яруса: донормативный, нормативно-ценностный и сверхнормативный. [↑](#footnote-ref-14)
15. *Батыгин, Г.С.* Этос науки [Текст] / Г.С. Батыгин // Этика науки. Ведомости. Вып. 18. – Тюмень : НИИ ПЭ, 2001. – С. 39 – 60. [↑](#footnote-ref-15)
16. *Бакштановский В.И., Согомонов* Ю.В.Введение в прикладную этику. С 19. [↑](#footnote-ref-16)
17. *Артёмов Г.П* Политическая социология Учебное пособие. - М: Логос, 2002. [↑](#footnote-ref-17)
18. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В*. Введение в прикладную этику. С. 20. [↑](#footnote-ref-18)
19. *Merton R.K*. Science and the Democratic Social Structure. P. 550-562. [↑](#footnote-ref-19)
20. *Сторер Н.У*. Социология науки // Американская социология: перспективы, проблемы, методы. М.: Прогресс, 1972. С.253. [↑](#footnote-ref-20)
21. *Kroeber A., Kluckhohn C.* Culture. A critical review of concepts and definitions. Cambridge, 1952, p.54 [↑](#footnote-ref-21)
22. *Kroeber A., Kluckhohn C*. Culture. A critical review of concepts and definitions. Cambridge, 1952 p.97 [↑](#footnote-ref-22)
23. *Лотман Ю.М*. История и типология русской культуры. СПб., 2002. 768 с. Стр.7 [↑](#footnote-ref-23)
24. *Кром, М. М*. Повседневность как предмет исторического исследования (Вместо

    предисловия) // История повседневности : сб. научных работ. СПб., 2003 Стр.122 [↑](#footnote-ref-24)
25. *Hilde de Ridder-Symoens* (ed.): A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, 1992, p. 218 [↑](#footnote-ref-25)
26. *Dirk A., Spieß K., Müsegades B*., Quellen zur Verfassungsgeschichte der Universität Greifswald. Bd. 1 : Von der Universitätsgründung bis zum Westfälischen Frieden 1456–1648 Ausgabe: 1. Aufl. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2012 p.192 [↑](#footnote-ref-26)
27. *Wagner W*. Universitätsstift und Kollegium in Prag, Wien und Heidelberg : Eine vergleichende Untersuchung spätmittelalterlicher Stiftungen im Spannungsfeld von Herrschaft und Genossenschaft. Berlin, Akademie Verlag, 1999 p.278 [↑](#footnote-ref-27)
28. *Wagner W.* Universitätsstift und Kollegium in Prag, Wien und Heidelberg : Eine vergleichende Untersuchung spätmittelalterlicher Stiftungen im Spannungsfeld von Herrschaft und Genossenschaft. P.173 [↑](#footnote-ref-28)
29. *Benz, S*. Jakob Middendorp und die Anfänge der Wissenschaftsgeschichte in Köln Geschichte in Köln, 2002, Vol.49(1), p.115 [↑](#footnote-ref-29)
30. *Jürgen M.* Die mittelalterlichen Universitäten und das gesprochene Wort (= Schriften des Historischen Kollegs. Vorträge. Bd. 23). München 1990., р.421 [↑](#footnote-ref-30)
31. *Iggers, G.* Hochschule - Geschichte - Stadt: Festschrift für Helmut Böhme.Darmstadt : Wiss. Buchges., 2004. [↑](#footnote-ref-31)
32. *Кант И.* Cпор факультетов/Пер. с нем. Ц. Г.Арзаканьяна//Кант И. Соч.: В 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6. С. 325. [↑](#footnote-ref-32)
33. *Шиллер Ф.* В чем состоит изучение мировой истории и какова цель этого изучения / Пер. с нем. Е.Книповича //Шиллер Ф. Собр. соч.: В 7 т. М.: Гос. изд. художественной литературы, 1956. Т. 4. С. 11 [↑](#footnote-ref-33)
34. *Шеллинг Ф. В. Й.* Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. — СПб.: Издательский дом «Mipb», 2009. - LXXXVIII с.152 [↑](#footnote-ref-34)
35. *Fichte J.* Deducirter Р1an einer zu Berlin zu errichtenden neueren Universitat, 1807 // Fichte J. G. Sdmtliche Werke. III. — Berlin, 1846. р. 124 [↑](#footnote-ref-35)
36. *Hehl, U.* Geschichte der Universität Leipzig : 1409 - 2009 Ausg. in 5 Bde.Leipzig, Leipziger Univ.-Verl., 2010. p.487 [↑](#footnote-ref-36)
37. *Графтон Э*. От полигистора к филологу (как преобразилась немецкая наука об античности в 1780–1850-е годы)/Пер. с англ. С.Силакова //Новое литературное обозрение. 2006. № 82. С. 16 [↑](#footnote-ref-37)
38. *Humboldt W.* Werke in fünf Bänden (hrsg. von A. Flitner/K. Giel), Band IV, Darmstadt 1964, p.247. [↑](#footnote-ref-38)
39. *Humboldt W*.: Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens, Berlin 1920, p. 256. [↑](#footnote-ref-39)
40. *Humboldt W.* Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. (1809/10). URL: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1%20 (Дата обращения 18.03.2019) [↑](#footnote-ref-40)
41. *Гумбольдт В*. О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине //Неприкосновенный запас. 2002. № 2. С. 8 [↑](#footnote-ref-41)
42. *Шнедельбах Г*. Университет Гумбольдта // Логос. 2002. №5–6 (35). С. 12. [↑](#footnote-ref-42)
43. *Fichte, J*. Fichtes Werke Fotomechan. Nachdr. [d. Ausg.] Berlin 1845/46 und Bonn 1834/35— Berlin, de Gruyter,1994. p 294 [↑](#footnote-ref-43)
44. *Weischedel W*. Der Zwiespalt im Denken Fichtes : Rede zum 200. Geburtstag Johann Gottlieb Fichtes gehalten am 19.5.1962 an der Freien Universität Berlin —Berlin ;Boston, De Gruyter, 2015. p. 23 [↑](#footnote-ref-44)
45. *Humboldt W.* Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. (1809/10).[//edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1%20](about:blank) Дата обращения 08.09.2019 [↑](#footnote-ref-45)
46. *Tenorth H.* Bildung – Ressource im Konflikt. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht - GWU 63 (2012), 9/10, p.570 [↑](#footnote-ref-46)
47. *Гельмгольц Г*. Об академической свободе в немецких университетах // Отечественные записки 2003, №6. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности / Отв. ред. Т.А.Кузьмина. М.: Наука, 1977. С. 10 [↑](#footnote-ref-47)
48. *Griewank K.* Deutsche Studenten und Universitäten in der Revolution von 1848—Weimar, Hermann Böhlaus Nachf., 1949. p.57 [↑](#footnote-ref-48)
49. Указы запрещали деятельность студенческих братств (нем. Burschenschaften), предписывали уволить всех либерально настроенных профессоров университетов и усиливали цензуру прессы. [↑](#footnote-ref-49)
50. *Bleek W*. Vormärz : Deutschlands Aufbruch in die Moderne ; Szenen aus der deutschen Geschichte 1815-1848 Sonderausgabe für die Landeszentrale für politische Bildung—München, C.H. Beck, 2019. p.138 [↑](#footnote-ref-50)
51. *Lemberg, M*. Die Universität Marburg im Königreich Westfalen. —Marburg, Univ-Bibliothek, 2007. p. 84 [↑](#footnote-ref-51)
52. *Griewank K*. Deutsche Studenten und Universitäten in der Revolution von 1848—Weimar, Hermann Böhlaus Nachf., 1949. p.95 [↑](#footnote-ref-52)
53. *Scholl I*. Die weiße Rose. Neuausg., durchges. Neuausg.— Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verl., 1988 [↑](#footnote-ref-53)
54. *Bayer K.* Universitäten und Hochschulen im Nationalsozialismus und in der frühen Nachkriegszeit— Stuttgart, Steiner, 2004 [↑](#footnote-ref-54)
55. *Grimm G*. Der Nationalsozialismus : Programm und Verwirklichung—München [u.a.], Olzog, 1981 [↑](#footnote-ref-55)
56. *Scholl I.* Die weiße Rose. Neuausg., durchges. Neuausg.— Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verl., 1988 [↑](#footnote-ref-56)
57. Flugblätter der Weißen Rose //www.weisse-rose-stiftung.de/widerstandsgruppe-weisse-rose/flugblaetter/ (Дата обращения 13.05.2020) [↑](#footnote-ref-57)
58. Flugblätter der Weißen Rose//www.weisse-rose-stiftung.de/widerstandsgruppe-weisse-rose/flugblaetter/ (Дата обращения 13.05.2020) [↑](#footnote-ref-58)
59. Flugblätter der Weißen Rose URL:://www.weisse-rose-stiftung.de/widerstandsgruppe-weisse-rose/flugblaetter/ (Дата обращения 13.05.2020) [↑](#footnote-ref-59)
60. *Scholl I*. Die weiße Rose. Neuausg., durchges. Neuausg.— Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verl., 1988 [↑](#footnote-ref-60)
61. *Becker T.*Die Studentenproteste der 60er Jahre : Archivführer, Chronik, Bibliographie—Köln [u.a.], Böhlau, 2000. [↑](#footnote-ref-61)
62. *Tauschek M*.Macht, politische Kultur, Widerstand : studentischer Protest an der Universität Kiel—Münster ; New York, Waxmann, 2016 [↑](#footnote-ref-62)
63. *Renz A.* Die Studentenproteste von 1967/68 im Spiegel der Münchner Presse—München, tuduv-Verl.-Ges., 1992 [↑](#footnote-ref-63)
64. *Pfeiffer, Z*. Auf den Barrikaden : Proteste in München seit 1945— München, Volk, 2011. [↑](#footnote-ref-64)
65. *Ahlberg, R*. Ursachen der Revolte : Analyse des studentischen Protestes— Stuttgart ; Berlin ; Köln ; Mainz, Verlag W. Kohlhammer, 1972 [↑](#footnote-ref-65)
66. *Leonhardt F*. Studentenunruhen : Ursachen, Reformen ; ein Plädoyer für die Jugend— Stuttgart, Seewald, 1968 [↑](#footnote-ref-66)
67. *Kuhn H.* Jugend im Aufbruch : zur revolutionären Bewegung unserer Zeit— München, Kösel, 1970 [↑](#footnote-ref-67)
68. *Habermas J.* Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Ausgabe: 14. Auflage— Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2015 [↑](#footnote-ref-68)
69. *Артемов Г.П*. Политическая социология Учебное пособие. - М: Логос, 2002 г. с.34 [↑](#footnote-ref-69)
70. *Семенова В.В.* Качественные методы: введение в гуманистическую социологию: Учеб. пособие для студентов вузов / Институт социологии РАН: - М.: Добросвет, 1998. 102-114 [↑](#footnote-ref-70)
71. *Семенова В.В.* Качественные методы: введение в гуманистическую социологию: Учеб. пособие для студентов вузов С.127 [↑](#footnote-ref-71)
72. *Артемов Г.П*. Политическая социология Учебное пособие. - М: Логос, 2002 г. с.44 [↑](#footnote-ref-72)
73. *Geertz C*. Dichte Beschreibung : Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Sonderausg. zum 30jährigen Bestehen der Reihe Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft— Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2003 [↑](#footnote-ref-73)
74. *Семенова В.В*. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию: Учеб. пособие для студентов вузов С.145

    —Под интервью мы понимаем ситуацию непринуждённой беседы, где интервьюер помнит о своей исследовательской роли и, следовательно, лишь имитирует роль равноправного собеседника [↑](#footnote-ref-74)
75. *Семенова В.В.* Качественные методы: введение в гуманистическую социологию: Учеб. пособие для студентов вузов С.147 [↑](#footnote-ref-75)
76. *Артемов Г.П.* Политическая социология Учебное пособие. с.45 [↑](#footnote-ref-76)
77. *Семенова В.В.* Качественные методы: введение в гуманистическую социологию: Учеб. пособие для студентов вузов С.151 [↑](#footnote-ref-77)
78. *Артемов Г.П*. Политическая социология Учебное пособие. с.46 [↑](#footnote-ref-78)
79. Anzahl der Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern 2014/2015 bis 2018/2019 nach Hochschulart

    Statista [↑](#footnote-ref-79)
80. Действенность данного обещания хорошо проиллюстрировала пандемия корона-вируса. Студентам, которые в силу технических проблем не могли принимать участие в онлайн-образовательном процессе, университетом была выделена однократная стипендия в 500 евро на приобретение необходимой аппаратуры. [↑](#footnote-ref-80)
81. Приложение 2 [↑](#footnote-ref-81)
82. Приложение 3 [↑](#footnote-ref-82)
83. Как ни удивительно, однако если студент не имеет явных затруднений в сфере языка, данное правило действует в полной мере. «Поблажек» на основании своей чужеродности немецкому академическому сообществу иностранные студенты не получают. [↑](#footnote-ref-83)
84. Приложение 4 [↑](#footnote-ref-84)
85. Приложение 5 [↑](#footnote-ref-85)
86. Приложение 6 [↑](#footnote-ref-86)
87. Приложение 7 [↑](#footnote-ref-87)
88. Чаще всего для этих целей используются вступления к публикациям, где подробно перечисляются те, кто был так или иначе задействован в рабочем процессе [↑](#footnote-ref-88)
89. Приложение 8 [↑](#footnote-ref-89)
90. Сode of conduct LMU [https://www.frauenbeauftragte.uni-muenchen.de/weiterbildung/plus/code-of-conduct/index.html](about:blank) (Дата обращения 21.05.2020) [↑](#footnote-ref-90)
91. В данном слове отражается лингвистическая трудность при переводе слова «gut“, что в переводе на русский может переводиться как «добрый», «хороший», «правильный», «справедливый». [↑](#footnote-ref-91)
92. Интервью 18.03.2019 [↑](#footnote-ref-92)
93. Интервью 12.02.2018 [↑](#footnote-ref-93)
94. Интервью 08.08.2018 [↑](#footnote-ref-94)
95. Интервью 28.04.2019 [↑](#footnote-ref-95)
96. Интервью 24.07.2018 [↑](#footnote-ref-96)
97. Интервью 13.05.2019 [↑](#footnote-ref-97)
98. Интервью 24.07.2018 [↑](#footnote-ref-98)
99. Интервью 03.12.2018 [↑](#footnote-ref-99)
100. Интервью 25.06.2018 [↑](#footnote-ref-100)
101. Интервью 24.06.2018 [↑](#footnote-ref-101)
102. Интервью 16.03.2019 [↑](#footnote-ref-102)
103. Gendergerechte Sprache //www.hamburg.de/bsb/massnahmen-zur-gleichstellung/7084518/gendergerechte-sprache/ Дата обращения 20.05.2020 [↑](#footnote-ref-103)
104. Интервью 20.12.2018 [↑](#footnote-ref-104)
105. Интервью 17.02.2018 [↑](#footnote-ref-105)
106. *Boehm L, Müller R (Hrsg.):* Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Eine Universitätsgeschichte in Einzelsdarstellungen. 1983, p.274 [↑](#footnote-ref-106)
107. Beratungsstelle https://www.uni-muenchen.de/einrichtungen/zuv/uebersicht/betriebsaerztl\_dienst/aufgaben/flyer\_beratungsstelle.pdf [↑](#footnote-ref-107)
108. Интервью 12.03.2019 [↑](#footnote-ref-108)
109. Интервью 28.09.2018 [↑](#footnote-ref-109)
110. *Rudinger G.* Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess p.35 [↑](#footnote-ref-110)
111. *Watermann K.*: Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24. 2014 p.172 [↑](#footnote-ref-111)
112. *Lörz M., Quast H., Roloff J.* Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten?, 2015, s.138 [↑](#footnote-ref-112)
113. *Nilsson, L.E.* “But can't you see they are lying" : student moral positions and ethical practices in the wake of technological change- Göteborg, Acta Univ. Gothoburgensis, Göteborgs Univ., 2008 [↑](#footnote-ref-113)
114. Интервью 12.05.2018 [↑](#footnote-ref-114)
115. Интервью 02.10.2019 [↑](#footnote-ref-115)
116. *Lörz M., Quast H., Roloff J*. Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? Zeitschrift für Soziologie, 44 , 2015 [↑](#footnote-ref-116)
117. На данном фоне тот факт, что в рейтинге «дружелюбного отношения к работникам» немецкие университеты не занимают первых рядов. [↑](#footnote-ref-117)
118. От нем. familienfreundlich [↑](#footnote-ref-118)
119. Интервью 24.06.2018 [↑](#footnote-ref-119)
120. Stellungnahme Universität Siegen //www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/842943.html Дата обращения 15.07.2019 [↑](#footnote-ref-120)
121. Die Goldene Regel und die Meinungsfreiheit //www.deutschlandfunkkultur.de/streit-um-afd-vortrag-an-der-uni-siegen-die-goldene-regel.1005.de.html?dram:article\_id=444333 Дата обращения 15.07.2019 [↑](#footnote-ref-121)
122. *Menkens S.* Hochschullehrer sehen Meinungsfreiheit an Universitäten in Gefahr // [www.welt.de/politik/deutschland/article205768557/Universitaeten-Hochschullehrer-sehen-Meinungsfreiheit-in-Gefahr.html](http://www.welt.de/politik/deutschland/article205768557/Universitaeten-Hochschullehrer-sehen-Meinungsfreiheit-in-Gefahr.html) (Дата обращения 23.07.2019) [↑](#footnote-ref-122)
123. Интервью 25.04.2019 [↑](#footnote-ref-123)
124. *Вебер М*. Наука как призвание и профессия, 2006. С. 534. [↑](#footnote-ref-124)