

# ЧЕЛОВЕК. КУЛЬТУРА. ОБЩЕСТВО

## HUMAN BEING. CULTURE. SOCIETY

УДК 167.7

**РОЖДЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА. КАПИТАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЯ ОТ  
СРЕДНЕВЕКОВЬЯ ДО НОВОГО ВРЕМЕНИ**

**BIRTH OF CULTURAL CAPITAL. CAPITALIZATION OF KNOWLEDGE FROM  
MIDDLE AGES BEFORE THE NEW TIME**

**А.М. Андреева, С.Н. Борисов, О.Н. Римская**  
**A.M. Andreeva, S.N. Borisov, O.N. Rimskaya**

Белгородский государственный институт искусств и культуры,  
Россия, 308033, г. Белгород, ул. Королева, 7

Belgorod State Institute of Arts and Culture, 7 Korolov St, Belgorod, 308033, Russia

E-mail: aandreeva@bgiik.ru

### Аннотация

В статье рассматривается проблема капитализации знания в европейских системах образования. Обращается внимание на истоки европейской образовательной традиции, уходящей корнями в античность и христианство. Обосновывается идея о том, что о возникновении культурного капитала стоит говорить в контексте возникающей связи между культурой и капиталом тогда, когда культура общего символического пространства средневековья распадается на отдельные культуры в границах национальных государств. Новой формации культуры (национальным культурам) и новой структуре капиталов и способам их трансляции, соответствует университет эпохи модерна (гумбольдовский университет).

### Abstract

The article deals with the problem of capitalization of knowledge in European education systems. Attention is drawn to the origins of the European educational tradition, rooted in antiquity and Christianity. The idea that it is worth talking about the emergence of cultural capital in the context of the emerging connection between culture and capital is justified when the culture of the common symbolic space of the Middle Ages is divided into separate cultures within the borders of national states. A new culture formation (to national cultures) and a new structure of capitals and ways of their translation corresponds to the University of the Modernist era (Gumbolds University).

**Ключевые слова:** знание, образование, культурно-исторические практики, университет, М.К. Петров.

**Keywords:** knowledge, education, cultural and historical practices, university, M.K. Petrov.

Эллинистические формы капитализации знания занимали официальное пространство, публичное (не только культурные, но и философские школы, часто также религиозного характера, как в случае с пифагорейцами). Зарождающееся христианство начинает с пространства скрытого, частного, пространства дома и семьи, которое, конечно, в первые века не было строго изолировано от общего эллинистического образовательного пространства. Как пишет В.П. Римский: «Скорее всего, уже в первые века христианства произошло достаточно органичное, диалогическое соединение катехизаторских школ с античными школами начального и среднего образования путем включения чтения и заучивания библейских книг (прежде все-



го Псалтыри) в процессе обучения» [Бухтина, Римский, 2004, с.73]. Такое обучение позволяло иметь достаточно всестороннее образование, фундамент которого состоял из христианских заповедей, а завершалось оно получением философского образования в Афинах или других городах с давней образовательной традицией. Примером могут служить имена первых Отцов Церкви, Василия Великого, Григория Нисского и Григория Богослова.

При этом, способ организации потоков знания, несмотря на возврат или откат в сферу семьи, не был кровно-родственным. Принципиально иное заключалось как раз в разрыве этой связи или ее игнорировании, как при организации сообщества, так и при сборке трансляционно-трансмутационных механизмов христианства. В Послании к Колоссянам святого апостола Павла главе третьей мы находим этот новый принцип для «нового человека»: «А теперь вы отложите все: гнев, ярость, злобу, злоречие, сквернословие уст ваших; не говорите лжи друг другу, совлекшись ветхого человека с делами его и облекшись в нового, который обновляется в познании по образу Создавшего его, где нет ни Еллина, ни Иудея, ни обрезания, ни необрезания, варвара, Скифа, раба, свободного, но все и во всем Христос». Или еще более остро новый принцип обозначен в Евангелии от Матфея, главе 10: «Предаст же брат брата на смерть, и отец - сына; и восстанут дети на родителей, и умертвят их; и будете ненавидимы всеми за имя Мое; претерпевший же до конца спасется». Сошлемся также на характеристику первых христиан, данную Л.Н. Гумилевым, который пишет о новом этносе, в котором были «все, кто угодно» [Гумилев, 1990, с.54]. Палуба христианского духовного корабля, пользуясь метафорой М.К. Петрова, вмещала независимо от происхождения, состояния, пола, рода занятий и прочего. Трансляционный механизм церкви, таким образом, как бы пронизывал уже существующие структуры римского общества, выстраивая иногда параллельные (наряду с традиционным домашним обучением, свое домашнее обучение), а иногда и принципиально новые.

В содержательном плане мы также находим достаточно сложную картину диалога античной и христианской мысли, которая наполняла новые механизмы трансляции. Причем диалог стоит понимать, в том числе и как достаточно острое, иногда конфликтное взаимодействие (если мы выходим за границы разговора о знании и образовательных институциях, то пример гонений на христиан более чем показателен). В. Йегер пишет о том, что контроль над образованием и передачей знаний носил не только религиозный, но и политический характер, христиане, создавая альтернативные механизмы передачи знания и иное знание, вступали в плоскость не только религиозного противостояния с традиционными институциями, но также и политическими, а более всего культурными: «... в цивилизации, для которой высшее образование являлось социальным фундаментом, она была куда более значима. Для большей части этого класса населения противодействие христианству далеко не в первую очередь было вопросом внутренней религиозности или позитивной веры; скорее, это была культурная проблема...» [Йегер, 2014, с.108]. Говоря иначе, символический капитал, возникающий на основе христианской веры, воспринимался как угроза сложившемуся капиталу культурному, а также и политическому. По мысли В. Йегера, преследования христиан были спровоцированы не столько религиозно, сколько культурно. И описание типичного времяпрепровождения римлянина, грека и прочих жителей империи (вот здесь они совершенно точно разделялись этнически) и христианина (а здесь все едины), данное Л.Н. Гумилевым, показывает в большей мере культурное различие. Праздная жизнь в поисках удовольствия противостоит напряженному ожиданию пришествия Христа и строгости повседневной жизни [Гумилев, 1990, с.51-52].

Пассионарность христиан выражалась не только в аскезе, хотя и она была важным фактором, но также в большей развитости трансмутационных механизмов, созданных ими. Поэтому в конкурентной борьбе за символический капитал и культурный капитал греческого наследия победили именно они. Полем битвы была Пайдейя: «Христиане должны были показать созидательную силу своего духа в трудах более высокого интеллектуального и художественного порядка и увлечь современные умы своим воодушевлением. Это новое воодушевление могло стать необходимой свежей творческой силой, но оно никогда бы не достигло своей цели без суровой подготовки руки и мысли, что еще раньше на горьком опыте усвоили и древние греки. Необходимо было начинать с азов и затем систематически развивать человека» [Йегер, 2014, с.111]. В. Йегер пишет о необходимости христианской пайдейи. Каппадо-



кийцы сформировали действительно новую традицию мысли, а значит и новые механизмы трансляции и, что особенно важно, трансмутации, изменения античного знания, создания на его основе нового. Это и была борьба за античное наследие христианства с язычеством, которую выиграла христиане, предложившие более эффективные способы развития человеческого и культурного капитала.

В традиционное эллинистическое образование были привнесены христианские представления о человеке и о цели самого образования, которое для христиан было не образованием, а преобразованием, как указывает В. Йегер: «То, что в греческой пайдеи было образованием человека, становится теперь для христиан преобразованием, о котором говорил Павел в послании к Римлянам, призывая их к радикальному преобразованию путем обновления ума» [Йегер, 2014, с.142]. Но, позволим себе заметить, что для греков пайдея также не ограничивалась только образованием как получением знания. М. Фуко в своем анализе «практик самости» эпохи античности показал, что спектр значений не исчерпывался передачей знаний [Фуко, 2007]. Целью, уже для Платона, было как раз преобразование, изменение человека.

Перекодировка смыслов «заботы о себе» здесь более непосредственная и более сложная, чем просто наполнение античных форм новым содержанием. Это скорее не следование образцам, мы находим у В. Йегера относительно работ Григория Нисского: «Подобное использование основных категорий греческой философии в качестве рамки, которая должна быть наполнена христианским содержанием, имеет нечто общее с усилиями Григория в других областях... Он использует греческие формы как структурную модель совершенно развитой культуры. Путем сравнения он создает для каждой из этих форм христианский вариант, отлитый по классическим образцам, но в то же время совершенно отличный от них» [Йегер, 2014, с.142-143] - а перекодирование и формы и содержания, дальнейшее развитие механизмов трансляции и трансмутации знания, причем, в ситуации острой конкурентной борьбы за право обладания культурным капиталом.

Университет стал безусловной инновацией средневековья и тем местом, той институцией, которая наследует традиции античной высшей школы. Связь проявляется уже в том, как возникают средневековые университеты. Они возникают не столько из продолжающихся эллинистических школ, перекодированных в школы монастырские и школы при соборах, сколько образуются вокруг крупных фигур мыслителей средневековья. Подобно платоновской Академии и аристотелевскому Лицею, университеты возникают из сообщества слушателей знаменитых богословов. Так лекции Пьера Абеляра собирали тысячи студентов, что стало предпосылкой создания Парижского университета [Compaire, 2002]. Люди, подобные Абеляру, привлекали обучающихся. Постепенно вокруг них образовывалось сообщество студентов и других преподавателей, получившее название школа, *stadium*. И далее институционализация шла по линии признания этого сообщества властью: «Со временем школа получала разрешение на обучение от гражданских или церковных властей, которые становились ее покровителями и защитниками. Изначально в состав учебного заведения входила лишь одна или две школы. Например, Парижский университет состоял только из школы философии и школы теологии. Такую группу школ начали называть *studium generale* (лат. – всеобщая школа), а позднее университет. В средние века термин *universitas* (лат. – буквально «совокупность» или «целостность») использовался для целого ряда обществ и объединений» [Виссема, 2016, с.48]. Те есть университет это и есть изначально сообщество преподавателей и студентов, а также совокупность наук, изучаемых вместе и в одном месте.

Как правило, церковная и светская власть покровительствовали университету и рассматривали его как транслятора официальных идей, укрепляющих Церковь и государство. Отсюда привилегии и большая доля самостоятельности и свободы, в том числе в правовом и фискальном отношении. И если вновь обратиться к метафоре М.К. Петрова о пиратском корабле как пространстве свободы от полисных ограничений, позволившем развиваться механизмам трансмутации знания, то университеты средневековой Европы, без всякого сомнения, можно считать такими «пиратскими кораблями», во-многом самостоятельными и независимыми, привлекающими творческих людей, местами, в которых возникает и сохраняется знание. Более того, средневековые университеты были открыты для иностранцев, сообщества

которых образовывали землячества: «Студенты образовывали разновидность гильдии. Обучение в университетах было публично доступным и открытым не только для местных жителей, но и для иностранцев. Студенты объединялись в так называемые *nations* (лат. – землячества) по территориальному или языковому принципу... Землячества становились настоящими корпорациями, каждая из которых обладала относительной автономией, имела своих лидеров, и эти корпорации действовали на принципах самоуправления в рамках университетов» [Виссема, 2016, с.50].

Отсутствие серьезных цензов на доступ к знанию внутри христианского (по крайней мере, латиноязычного мира) создавал значительную образовательную миграцию. Жак ле Гофф в своей известной работе «Интеллектуалы в средние века» пишет о голиардах, бродягах школярах XII века: «Нет никаких сомнений в том, что они сформировали среду, где охотно критиковали общество с его институтами. Будь они городского, крестьянского или даже дворянского происхождения, голиарды являлись, прежде всего, странниками, типичными представителями той эпохи, когда демографический рост, пробуждение торговли, строительство городов подрывали феодальные структуры и выбрасывали на дороги, собирали на перекрестках (которыми и были города) всякого рода деклассированных, смельчаков, нищих. Голиарды – это плод социальной мобильности, характерной для XXII века. Уже бегство за пределы устоявшихся структур было скандалом для традиционно настроенных умов. Раннее средневековье старалось прикрепить каждого к своему месту, к своему делу, ордену, сословию. Голиарды были беглецами. Они бежали, не имея средств к существованию, а потому в городских школах сбивались в стаи бедных школяров, живших чем и как придется...» [Ле Гофф, 2003, с.23]. Голиарды следовали за популярными учителями и переносили знания из города в город.

В работе по истории средневековых европейских университетов «A History of the University in Europe» мы также находим указание на значительную образовательную миграцию, которая была подчинена конкретным историческим событиям, политическим отношениям между странами и правителями, предпочтениями самих студентов: «Студенты центральной и северной Франции особенно не стремились путешествовать. Если же они выезжали за границу учиться, они в основном выбирали не самый отдаленный район для обучения – Колонь, для студентов из Шампани и Лувен для студентов из приграничных регионов Low Countries (Нидерланды). Достаточно редко французскую молодежь направляли учиться за границу по ряду причин – большое количество французских студентов приехало в Павию из-за политического влияния Франции на герцогство Милана в начале шестнадцатого века, а также потому что Павия была первым университетом на итальянской территории для приезжих в Италию из Ривьеры. Развивающиеся отношения между двумя странами могли также временно влиять на приток студентов – большое количество испанских студентов приехали в Лувен в первой половине 16 века не только из-за успеха гуманистического Колледжа Трех Языков (латинского, греческого и еврейского), открытого в 1517 году, по предложению Эрасмуса. Совместное руководство Филиппа Красивого и Чарльза V улучшили взаимоотношения между Low Countries (Нидерландами), Испанией и Португалией (только 5 иберийских студентов были зарегистрированы в Лувене с 1426 по 1485 года, уже 46 студентов с 1486 по 1527 и 180 студентов с 1527 по 1559)» [A History of the University in Europe, 2003, p.299].

Причем вопросы роста числа университетов в Европе, трансляции знания, а также его трансмутации связаны воедино. Палуба христианского корабля-церкви очерчивала пространство передачи и возникновения знания (по крайней мере, стремилось к этому). Само знание преимущественно культивируется церковными институтами, церковными школами, монастырями и университетами, открытие которых также изначально санкционировалось церковью. Тот механизм трансляции знания, который М.К. Петров называл профессионально-именным кодированием, сохраняет свою актуальность. Университеты (как и цеховые организации) получают своего «профессионального» святого покровителя. Символический капитал, проистекающий (подобно неоплатоническим эманациям) от церкви, конвертирует все иные капиталы, создаваемые людьми, от экономического до интеллектуального. Внутри границ христианского мира (отдельный вопрос здесь в разделении на восточное и западное христи-



анство, который снимается после падения Восточной римской империи), объединенного и структурированного символическим капиталом христианства, иные капиталы носят подчиненную роль. О культурном капитале мы можем говорить достаточно ограниченно, как некой специализации внутри этого большого пространства христианского мира. Отметим, что этот мир не ограничивался только Европой, поскольку начиная с эпохи активной колонизации Африки и Азии, а также Латинской Америки, католическая церковь расширяла сферу «кафолического мира» на эти территории и, соответственно, переносила модели трансляции символического, человеческого, культурного и его капитала. Так, например, первый университет в Латинской Америке, университет Сан-Маркос, был открыт в 1551 году. И тогда же был учрежден Папский университет Мексики [Dmitrishin, 2013, p.10]. Как мы видим, как таковой культурный капитал растворяется в символическом, поглощается им.

Когда же мы с достаточной степенью уверенности можем говорить о культурном капитале применительно к производству знания и высшему образованию? Скорее всего, только с возникновением национальных государств, в полной мере с эпохи Нового времени. Хотя процессы дифференциации, внутреннего разделения единого символического пространства христианского мира возникают достаточно рано, но поскольку нас интересует сфера образования, то частными проявлениями таких альтернативных оппозиций (главной мир христианства – и все остальные) были основание Оксфордского университета в 1167 году как следствия запрета на обучение в Парижском университете Генрихом II своим соотечественникам. Пример с Англией показателен еще и тем, что широкое движение Реформации и изменения самого христианства приводили к сегментации единого символического пространства, а также моделей трансляции символического и иного капитала в системах образования. Более того, все больший массив знания накапливался в структурах, параллельных университетам.

Знание вне университетских стен, а значит и интеллектуальный капитал уже в эпоху средневековья не только возникает, но и оказывается востребованным, то есть получает свое подтверждение и определенную легитимацию в практике. Де Либера связывает эти процессы с заимствованием античных текстов из арабской традиции и вместе с этим деления на «фальсафу» и «калам» [Де Либера, 2004, с.9], как следствие появления непрофессиональных мыслителей, производителей знания: «Заимствование философского идеала у арабов привело в первые годы XVI века к серьезному структурному сдвигу: философская жизнь перестает быть достоянием одних лишь профессионалов от философии – университетских мэтров факультета искусств (артистов). Однако, востребованные под другими названиями и в иных местах различными новыми категориями дилетантов, как-то: бегинками, монахинями, еретиками, поэтами – она, тем не менее, сохраняет прямую связь со своим далеким источником» [Культурный капитал, 2016, с.119]. Отметим для себя, что инокультурный компонент (античные тексты в арабской интерпретации и важный аспект, деление на фальсафу и калам) заимствуется как античный или исходно античный, то есть «свой». Присвоение инокультурного знания (и ино-религиозного, что также важно), на первый взгляд, вписывается во вполне традиционные механизмы трансляции знания. Однако, среда принятия и усвоения этого знания достаточно маргинальна. Де Либера прямо указывает на то, что этот инокультурный компонент инициирует появление интеллектуалов, то есть людей, интеллектуальный капитал которых превышает капитал символический (то, что не принадлежит конкретному человеку, а сообщается ему из вне, как например, церковный статус или статус мэтра, опять-таки, санкционированный церковью).

Возникает прецедент не только приоритета трансмутации над трансляцией знания, но также переворачивается приоритетность символического капитала по отношению ко всем остальным. Как минимум, возникают люди, для которых на первом месте стоит капитал интеллектуальный, и шире, капитал человеческий, а значит, индивидуальный. Отсюда выделение артистов-одиночек из массы корпоративных создателей и держателей разнообразного капитала. Сошлемся на М.Т. Петрова, который пишет о восприятии художников как философов и людей, ставших подобием университетской кафедры (а они часто были и интеллектуалами): «В иерархической шкале средневековых ценностей живописец Джотто не сам по себе носитель острого ума и образованности, а обладатель признака более престижной профессии. Он



и расхваливается потому, что эти качества его личности воспринимаются почти как атрибут университетской кафедры. В данной системе восприятия все еще на своих местах, хотя уже готово к движению» [Петров, 1982, с.68]. Это движение происходит как бы из самого человека, поскольку не его происхождение, он же социальный статус, ни принадлежность к корпорации, не обуславливают наличие таланта, центральной составляющей именно человеческого капитала. Физический труд приземляет их род деятельности и знаний, согласно традиции сложившейся еще в античности, когда производство духовное в шкале престижа ставилось выше производства вещей. В эпоху Возрождения эта традиция претерпевает определенные изменения: «... то, что было сферой досуга-схолиэ (философская интеллектуальная игра и богословская отрешённость) совершает метаморфозу и конвергирует с более низкими формами культурного капитала – с ремёслами-технэ. Правда, культурный капитал при этом очень успешно превращался в денежный и властный (политический), что и увлекло интеллектуальную аскезу в маргинальную сферу аскезы монашеской и поэтической (Экхарт и Данте как «предшественники гуманистов») [Культурный капитал, 2016, с.125].

Вопрос также в том, насколько капитал этой новой антропологической фигуры можно считать культурным. Вполне возможно, что как раз в это время и зарождается тот особый капитал, который мы называем культурным и отличаем от человеческого, включающего интеллектуальный и прочий, локализованный индивидуально [Римский, Борисов, 2015, с.65-70]. Культурный капитал не принадлежит конкретному человеку как его автору, а только как носителю и транслятору. Так в работе Николо Макиавелли «Государь» мы уже находим обращение к итальянцам, а не христианам, общности гораздо более обширной, нежели итальянцы [Макиавелли, 2004, с.132-135]. Не отвлекаясь на вопросы строительства наций в Европе и групповой идентичности, которые достаточно изучены, вернемся в проблеме трансляции культурного капитала в системе высшего образования.

Запущенный, начиная с эпохи позднего средневековья и в полной мере проявивший себя в период Возрождения, процесс развития университетов в эпоху Нового времени связан с появлением структур нового типа. Отличительной особенностью новых университетов была их национальная ориентированность. Билл Ридингс пишет об этом исторически сложившемся типе университета как творце, защитнике и распространителе идеи национальной культуры [Ридингс, 2010, с.12]. Остается вопрос, можем ли мы назвать то символическое поле, которое мы подразумевали под христианским миром (территорией распространения христианства) культурой, применительно к культурному капиталу. Для нас достаточно очевидно, что христианская культура, безусловно, имеет место. Однако, применительно к идее культурного капитала более корректно говорить о возникающей связи между культурой и капиталом тогда, когда культура общего символического (прежде всего) пространства средневековья распадается на отдельные культуры в границах национальных государств.

И такой культуре (национальным культурам) и, соответственно, новой структуре капиталов и способам их трансляции, соответствует новый университет, который появляется, по мнению Й. Виссема, под действием целого ряда изменений. Среди них развитие идей гуманизма, в их числе идея совместного поиска знаний ученых профессионалов и ученых любителей [Виссема, 2016, с.57]. Как мы уже отмечали выше, человеческий капитал начинает выходить из тени капитала символического, все более связываясь с экономическим и политическим капиталом. Здесь более чем уместно упомянуть в числе факторов изменений феномены Реформации и секуляризации [Осыка, Борисов, 2016], создавшие новые возможности для институционализации тех форм капитала, которые рождались из нового знания: «В XVII в. на первый план вышли науки, связанные с точными наблюдениями за природой... экспериментальный метод стал прочной основой научной работы, дополнявшей теоретическое рассуждения. Однако, не все ученые допускались к преподаванию в университетах; многие из них жили на собственные средства или на стипендии, иногда по собственному выбору, а порой и по неволе, поскольку университеты зачастую враждебно воспринимали новые учения. Великое возрождение науки в значительной степени обошло стороной университеты, которые обоснованно видели в новых знаниях угрозу сложившемуся порядку преподавания в них соответствующих дисциплин. В результате появления таких прикладных наук как инженерное



дело, лесное хозяйство и ветеринария, привело к основания самостоятельных, не связанных с университетами специализированных школ» [Виссема, 2016, с.58]. Ученые одиночки, те многие, которые проводили изыскания вне стен университетов и не вписывались в официальный дискурс, получают возможность конвертировать свои знания в капитал символический (занятие должностей в учебных заведениях) и капитал экономический (оплата своего труда).

Процесс институционализации нового знания и реабилитация знания прикладного в стенах университета не был единственным. Система высшего образования становится национальной: «Рост национального самосознания в XIX в. Привел к тому, что университеты, работающие по гумбольдовской модели, стали национальными университетами с преподаванием на национальных языках. В эпоху торжества национализма университеты становятся предметом национальной гордости... Латынь к тому времени утрачивает статус *lingua franca*, и коммуникации между учеными и межуниверситетская мобильность сделались затруднительными» [Виссема, 2016, с.62]. Соответственно, знание, которое производится в том или ином национальном учебном заведении, также маркируется соответственно. Теперь капитализируется не просто знание, как знание, возникшее и присвоенное в рамках общеевропейской (и не только, потенциально всеобщей в границах христианского мира) общности, а как знание той или иной нации и культуры. Й. Виссема пишет о национализации высшего образования: «Особенно ярко это стало проявляться после учреждения в 1901 г. Нобелевской премии, присуждение которой четко указывало на то, в каких странах находятся ведущие университеты. Успехи немецких университетов были признаны повсеместно, и студенты со всего мира стали стремиться приехать в Германию для завершения университетского образования» [Виссема, 2016, с.58]. Уже внутри национального государства сеть высших учебных заведений приводила к еще большей локализации получения знаний и регионализации образования.

Остается еще один вопрос, касающийся образования в колониях, в которых, начиная с середины XIX века, активно создаются университеты. Как пишет Тамсон Пьетш (Tamson Pietsch), университеты создаются как чиновничьей администрацией, что было, например, в британской Индии, так и достаточно активными переселенцами. Университеты должны были стать символами и проводниками европейской цивилизации: «Предполагая универсальность и превосходство «западной» культуры, эти «поселенческие» университеты зарекомендовали себя как местные представители «универсальных» знаний, с гордостью провозглашая эту позицию в неоготических зданиях, которые они воздвигли, и латинские девизы, которые они приняли» [Pietsch]. Это была не только калька с уже существующих университетов метрополий, но зримое выражение связи знания и власти, капитала интеллектуального и экономического, а также политического. Архитектура и латинские выражения были апелляцией к символическому полю метрополии. Причем здесь есть явное внешнее противоречие между культурной оппозицией местной культуры и культурой метрополии, а также декларируемым универсализмом транслируемого знания. В окружении традиционной культуры, это противоречие было еще более явным, чем в Европе, с делением на национальные научные достижения, содержательно претендующие на открытие универсальных законов, знания, которое в стремлении к объективности стремится к преодолению границ. Тем не менее, здесь они были еще строже, поскольку университеты строились, что называется «для себя», как отмечает Т. Пьетш, они были достаточно локальными.

Культурный капитал Нового времени или эпохи модерны, возникающий в университетах, за счет механизмов развитой специализации знания достаточно гибко и оперативно позволял присваивать институциям новое знание. С другой стороны, создатели этого и владельцы культурного капитала были достаточно жестко привязаны к университету как территории производства этого капитала. Тому причиной как сложность самой науки (что особенно актуально для естественных наук), так и сложившиеся практики легитимации знания, требующие аффилиции ученого с вузом. Поскольку в условиях национализации образования вузы локализуются в границах государства, вопрос о трансляции знания и проблема культурного капитала в иноязычной среде во многом сводится к конкуренции между государствами. Возникает по сути экспансионистская, в своей основе, политическая модель, которая предполагает пере-



нос собственных культурных установок и практик на другую культуру, позиционируя их как универсальное знание.

### Список литературы References

1. Бухтина Т.П., Римский В.П. Философская антропология и воспитательно-образовательные парадигмы: от античной Пайдеи к Просвещению. Волгоград, Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2004: 152.  
Bukhtina T.P., Rimskiy V.P. Filosofskaya antropologiya i vospitatel'no-obrazovatel'nye paradigmy: ot antichnoy Paydeyi k Prosveshcheniyu. Volgograd, Izd-vo Volgogr. gos. un-ta, 2004: 152.
2. Виссема Й. Университет третьего поколения. М., Олимп-Бизнес, 2016: 480.  
Vissema Y. Universitet tret'ego pokoleniya. M., Olimp-Biznes, 2016: 480.
3. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. Л., Наука, 1990: 279.  
Gumilev L.N. Geografiya etnosa v istoricheskiy period. L., Nauka, 1990: 279.
4. Де Либера Средневековое мышление М., Практис, 2004: 368.  
De Libera Srednevekovoe myshlenie M., Praxis, 2004: 368.
5. Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. М., Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2014: 216.  
Yeger V. Rannee khristianstvo i grecheskaya paydeyya. M., Greko-latinskiy kabinet Yu. A. Shichalina, 2014: 216.
6. Культурный капитал. Инновации. Наука (От писцовых школ к «обществу знаний»). Белгород, Эпицентр, 2016: 249.  
Kul'turnyy kapital. Innovatsii. Nauka (Ot pistsovykh shkol k «obshchestvu znaniy»). Belgorod, Epitsentr, 2016: 249.
7. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в средние века. СПб., Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003: 160.  
Le Goff Zh. Intellektualy v srednie veka. SPb., Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2003: 160.
8. Макиавелли Н. Избранные сочинения. М., АСТ, 2004: 819.  
Makiavelli N. Izbrannye sochineniya. M., AST, 2004: 819.
9. Осыка Я.М., Борисов С.Н. Метаморфозы сакрального: о феномене духовности в современном мире. Научные ведомости БелГУ. Серия «Философия. Социология. Право». №3 (224). Вып. 35. Белгород, 2016: 65-74.  
Osyka Ya.M., Borisov S.N. Metamorfozy sakral'nogo: o fenomene dukhovnosti v sovremennom mire. Nauchnye vedomosti BelGU. Seriya «Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo». №3 (224). Vyp. 35. Belgorod, 2016: 65-74.
10. Петров М.Т. Итальянская интеллигенция в эпоху Ренессанса. Л., Наука, 1982: 217.  
Petrov M.T. Ital'yanskaya intelligentsiya v epokhu Renessansa. L., Nauka, 1982: 217.
11. Ридингс Б. Университет в руинах. М., Изд. дом Гос. ун-та - Высшей школы экономики, 2010: 304.  
Ridings B. Universitet v ruinakh. M., Izd. dom Gos. un-ta - Vyshey shkoly ekonomiki, 2010: 304.
12. Римский В.П., Борисов С.Н., Игнатов М.А. Интеллектуал и его собственность в эпоху современности. Образование и общество №6(95) 2015: 65-70.  
Rimskiy V.P., Borisov S.N., Ignatov M.A. Intellektual i ego sobstvennost' v epokhu sovremennosti. Obrazovanie i obshchestvo №6(95) 2015: 65-70.
13. Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981-1982 уч. году. СПб., Наука, 2007: 432.  
Fuko M. Germenevtika sub"ekta. Kurs lektsiy, pročitannykh v Kolledzhe de Frans v 1981-1982 uch. godu. SPb., Nauka, 2007: 432.
14. A History of the University in Europe: Volume 1, Universities in the Middle Ages. Cambridge University Press, 2003: 536.  
Alexander Dmitrishin Deconstructing Distinctions. The European University in Comparative Historical Perspective. UPF Journal of World History. Número 5 (juny 2013):10.
15. Compaire G. Abelard and the Origin and Early History of Universities. Honolulu. 2002.  
Tamson Pietsch Empire and higher education internationalisation <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2013071811563758> (accessed 2 October 2017).