

Уединение и свобода К социальной идее немецкого университета¹

ГЕЛЬМУТ ШЕЛЬСКИ



ОСПОДИН ректор, господа деканы, мои глубокоуважаемые коллеги, товарищи, дамы и господа!

Тему своей вступительной лекции я выбрал, опираясь на три основания. Социология в своей глубочайшей сущности — это критическая наука современности. Такое ее понимание уже более 100 лет назад было заявлено знаменитыми социологами. Мне представляется важным прояснить этот основной импульс нашей дисциплины, прибегнув для этого, однако, не к общему научно-теоретическому размышлению, а обратившись к конкретному случаю. Так как мы, социологи, анализируем по большей части другие институты, здесь, перед публикой, состоящей из преподавателей университета и студентов, мне кажется уместным сделать предметом критико-социологического размышления наш собственный социальный институт — университет. А поскольку эта лекция является вступительной, то никто, к счастью, не может заподозрить, что мои суждения подвержены особому влиянию местного университета.

Второе основание состоит в том, что следует внести хотя бы некоторую ясность в необходимое разнообразие социологиче-

1. Лекция, прочитанная при вступлении в должность 24 июня 1960 года. Перевод выполнен по изданию: © *Schelsky H.* Einsamkeit und Freiheit. Zur sozialen Idee der deutschen Universität. Münster Westf.: Verlag Aschendorff, 1960. Этот доклад лег в основу книги Гельмута Шельски *Einsamkeit und Freiheit. Die deutsche Universität und ihre Reformen* (Hamburg, 1963). (Здесь и далее *прим. пер.*)

Перевод и комментарий выполнены в рамках проекта «Институциональная история философии: формирование профессиональной философии в немецкой институциональной среде XVIII–XX веков» (при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда 12–03–00451 (а)).

ских форм мышления и методов. По природе своего предмета социология не может разработать свой особый, господствующий в ней и присущий ей одной метод. По характеру своих методов она должна продвигаться вперед *синтетически*. Социальное обладает таким множеством аспектов, что социология должна мыслить как исторически, так и статистически; она должна рекомендовать себя как в интерпретации письменных документов, так и в структурном постижении повседневного поведения. Ее научное право, и даже долг, состоит в том, чтобы «незаинтересованно»-критически дистанцироваться от своих предметов, но, с другой стороны, невозможно сколько-нибудь продуктивно подойти к своей предметности без ангажемента, без социальной воли. Эта дилемма также должна быть прояснена в нашем докладе.

Наконец, не только само социальное имеет множество аспектов — такая точка зрения требуется почти в любой науке. Быть компетентной практически во всем — это и счастье, и беда социологии. И наоборот, всякий человек понимает нечто в социальном. Более того, самосознание любого человека с необходимостью включает понимание своего социального места и окружающего мира. Это, конечно, тем более справедливо для преподавателей университета и студентов в том, что касается их университетской жизни. В принципе, любой из вас имел бы полное научное право сам прочесть подобный доклад. Это обстоятельство, с которым социология постоянно имеет дело, представляет опасность для нее как для науки. Но оно же дает ей шанс внести живой порядок и способствовать научной интеграции различных научных дисциплин. Внести некоторую ясность относительно этой опасности и этого шанса на материале темы, которая нас всех глубоко затрагивает, — таково последнее основание для моего выбора темы.

Приступая к сути дела, я хотел бы рассказать вам о сравнительно малоизвестной стороне немецкой идеи университета. Во всех наших дискуссиях об университете идея университета, набросанная Вильгельмом фон Гумбольдтом, играет, разумеется, важную роль. Но, несмотря на ее общеизвестность, мне кажется, что добрая половина ее содержания предана почти полному забвению. Речь идет о тех *социальных* представлениях, которые с ней связаны. Моя задача состоит здесь в том, чтобы напомнить вам об этом содержании в ходе социально-исторического по своей сути изложения. Разумеется, я не скрываю, что при этом мной движут актуальные побуждения. Эти побуждения я бы резюмировал следующим вопросом: дает ли сегодняшний университет — по самой своей структуре — «образование» в смысле Гумбольдта? И второй вопрос: почему оказываются тщетными все современные попытки проведения *образовательной реформы* университета?

Позвольте мне приступить к делу методом толкования текста, ведь Вильгельм фон Гумбольдт стал кем-то вроде отца церкви для немецкого университета. Основные принципы своей идеи университета — как *идеи института* — он изложил следующим образом. В так называемом «Литовском школьном плане», датированном сентябрем 1809 года, говорится:

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.

Равным образом в ключевой важности докладной записке 1810 года «О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине», или, говоря короче, в «Плане организации», говорится:

Поскольку эти учреждения могут достигнуть своей цели только в том случае, если каждое из них по мере возможности будет сопрягаться с чистой идеей науки, то *уединение и свобода* суть господствующие в их стенах принципы².

«Уединение и свобода» — эта формула в качестве фундаментального институционального принципа университета сформулирована Гумбольдтом столь ясно и выразительно, что можно только удивляться ее почти полному забвению в современной дискуссии об университете. Когда вы читаете обширную современную литературу, посвященную вопросам университета, то видите, что почти на каждой странице пространно обсуждается *свобода* — свобода исследования и преподавания, свобода самоуправления и т. д. Слово *уединение* в большинстве этих работ об университете не содержится вовсе, лишь в редких случаях мелькая в придаточных предложениях. Во всяком случае сама суть этого вопроса не играет какой-то принципиальной роли в современной интроспекции университета. Однако обе эти идеи подобны двум сторонам одной монеты. Дело в том, что в понятии «уединение» заключено социальное обязательство университета и ученого, а в понятии «свобода» — их социальные права. Заб-

2. Здесь и далее цитаты из В. фон Гумбольдта приведены по тексту Шельски. Ср. перевод его основной докладной записки: *Фон Гумбольдт В. О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине // Не-прикосновенный запас. 2002. № 2. С. 5–10. Перевода упомянутого здесь «Литовского школьного плана» на русский язык нет.*

вание принципа уединения означает, следовательно, что права института привлекают живое внимание, тогда как обязанность, которая является социальным основанием этих прав, игнорируется. Такое поведение, конечно, хорошо известно в нашем обществе всеобщего благосостояния, в государстве, на которое возложена забота о нашем существовании. И оно по праву описывается как эксплуатация институтов в собственных интересах. И университет не является здесь исключением.

Но в то же время формула «уединение и свобода» выражает те полемические социальные фронты, среди которых состоялось в это время институциональное учреждение Берлинского университета. Основательно забыто, что политик культуры и образования Гумбольдт и его духовные помощники — Фихте, Шеллинг, Шлейермахер, Фридрих Август Вольф, Шеллинг, Штеффенс — должны были проводить свою идею университета, преодолевая сопротивление других институтов и точек зрения по вопросам образовательной политики. Это «отношение дружбы/вражды» также составляет сущность идеи университета. Вкратце опишем здесь ту социальную и культурную ситуацию, с которой сталкивалась идея университета в 1800 году, ибо с сегодняшней она имеет весьма сомнительное сходство.

Противником новой идеи университета были в этот период две группы и две позиции, которые, впрочем, враждовали также и между собой: 1) «университет, погрязший в цеховщине» — формула, возникшая именно в то время, а также 2) борьба просветителей против университета и вдохновленные ей попытки прагматической реформы.

«Университет, погрязший в цеховщине», представлял собой корпорацию и товарищество ученых и студентов, основанную на привилегиях. На 1792 год в немецких землях существовало 42 таких университета, которые пребывали в упадке — как преподавания, так и университетской жизни. Что касается преподавания, то основу его составляло понятие науки, сформулированное еще Аристотелем. Преподавался главным образом пассивно-зазубренный в прошлом учебный материал, который не был пригоден даже для практической жизни. Передний край научных исследований покинул университеты и отчасти нашел институциональный приют в научных академиях и научных сообществах, зачастую основывавшихся в пике университетам. Правовые свободы университетов как самостоятельных корпораций вели к тому, что студенты заполняли значительную часть университетов не ради учебы, а для того, чтобы «вести свободную жизнь». Студенчество XVIII века, к сожалению, приходится представлять себе как сборище «хулиганов» своего времени: драки, скандалы, террор студенческих корпораций (Фихте пред-

остерегал от этого, усматривая здесь «пенализм» и «единственную помеху академической свободе»³), напрасное расходование стипендий и т. д. — все это вело к переполнению университета неподходящими людьми, против которых на всем протяжении XVIII века правительства вели тщетную борьбу. (Только после основания нового университета в Берлине число студентов сократилось примерно на 1/5.) В одном из прусских эдиктов от Кенигсбергского университета требовалось,

...чтобы никто из нижних сословий не приучал своих детей к обучению, если они к тому не способны, а также к существованию за общественный счет при недостатке собственных средств. Такие неспособные головы должны использоваться на мануфактурах, в ремесленных мастерских, милиции или земледелии, таким именно образом приучаясь зарабатывать свой хлеб.

«Очистка от хлама» университетов, таким образом, была актуальна уже в те времена.

Именно в силу своего корпоративного самоуправления, прав и свобод университет был неспособен справиться с этими проблемами, в том числе с поддержанием дисциплины; ожидать реформ от него самого было бессмысленно. Следствием этого было решительное неприятие студенческих корпораций реформаторами университета. Лишь Шлейермахер выступал в их поддержку, и по сути именно ему они обязаны своим существованием в новом университете. Очевидно, он был наиболее склонным к компромиссам мыслителем, занимавшимся университетом, а потому, возможно, и наиболее практически влиятельным. Среди других господствовало глубокое недоверие к корпоративному самоуправлению университета (Ф. А. Вольф принял приглашение в Берлинский университет лишь при условии, что никогда больше не должен будет присутствовать на собраниях факультета). В действительности в этой университетской реформе не было задействовано никакого совещательного совета профессоров, были лишь докладные записки отдельных ученых, содержащие набор советов.

Примерно с 1760 года просвещенческие педагоги начали атаку против этого застывшего университета, требуя — ни больше

3. Упоминается речь И. Г. Фихте при вступлении в должность ректора Берлинского университета «О единственном возможном препятствии для академической свободы». «Пенализм» (от *лат.* *pena* — перо) — характерная для XVI–XVII веков практика отношений между молодыми и старшими студентами в университетских землячествах, когда первые должны были в течение года служить последним. В XVIII веке это отношение преобразовалось в иерархию «новичков» и «буршей».

ни меньше — *упразднения университетов и их преобразования в специализированные высшие школы*, преподающие практически полезные знания. Эта просвещенческая тенденция, нацеленная на подготовку людей в духе социальной и промышленной полезности и переплетенная с требованием практически-морального воспитания, вырастает из буржуазного утилитаризма эпохи «индустриального усердия», поддерживается практически-моральной деятельностью пиеетистов, отдающих предпочтение Христу, а не академической теологии, и, наконец, находит своего решающего покровителя в лице прежде всего просвещенческого государства, нуждающегося в практически полезных и добродетельных слугах. Поэтому государство, часто вопреки факультетам, содействует учреждению кафедр камералистики и других практических наук. В Пруссии, преодолевая сопротивление, реформа университета начинается при министре фон Массове. Несмотря на то что лично он был убежден в том, что «аномальные университеты лучше ликвидировать», из-за политических трудностей он готов был мириться с их существованием еще пятьдесят лет, постепенно перестраивая их в соответствии с практическими потребностями. Для этого он учредил комиссию по реформе университета, которая по своим задачам и роли примерно соответствует современному ученому совету. Этот вопрос, впрочем, уводит нас слишком далеко в сторону. Но еще Гумбольдт мог опираться на прекрасные сведения, собранные этой комиссией.

Однако прежде чем мы — как это принято в сегодняшних гуманитарно-исторических размышлениях — начнем проклинать описанное стремление государства к утилитарному профессиональному образованию в университетах, зададимся вопросом о тех интересах, которые, собственно, государство проявляет по отношению к ним. Кому же нужны хорошо образованные врачи, ветеринары, горные инженеры, архитекторы, научно-образованные агрономы, экономисты, специалисты по камералистике? Следует, наконец, уяснить, что, выдвигая такого рода требование, государство, по существу, представляет интересы хозяйственного, технического, социального прогресса своей эпохи. Оно требует для «слуг государства» получения тех профессий, которые столетие спустя являются профессиями уже не слуг государства, а «гражданского общества». Это именно та профессиональная подготовка, которую сегодня ожидают от университетов не органы государственного управления, а «хозяйство и общество». Государство XVIII века — это не только административное господство и начальствование, но одновременно репрезентант общества как функционирующего социального и хозяйственного тела. Это важно понимать, поскольку именно в этих координатах

следует определять положение и роль требования свободы университета от государства, выдвигаемого идеалистической и неогуманистической идеей университета. Гумбольдт и другие теоретики университета никогда не требовали от государства как органа господства и начальства свободы университета в пользу, например, корпоративного самоуправления, но они выступили против прагматических государственных требований, которые репрезентировали общественные интересы и были нацелены на получение полезной профессиональной подготовки. Свобода университета Гумбольдта — это свобода от профессиональной подготовки, и Шпрангер справедливо подчеркивает, что для столь взвешенного и светского человека, как Гумбольдт, это и есть тот единственный пункт, в котором он реагирует необычайно остро и отчетливо презрительно, а именно: выступая против профессиональной подготовки в университетах. Охотно говорили о парадоксе, состоящем в том, что Гумбольдт, который требовал, чтобы университет и личное образование были свободны от государства, в качестве реформатора и государственного деятеля ускорил государственную централизацию школьной и образовательной систем. Но это никакой не парадокс, а свидетельство непонимания со стороны интерпретаторов: Гумбольдт, как и его духовные соратники, никогда ничего не говорил о самоуправлении образовательной системы или университета; для них было важно перенастроить государство и его культурную политику с представительства интересов общества на государственную поддержку другой концепции образования и культуры. Он, как и, например, Фихте, никогда не сомневался в том, что государство было единственным инструментом институционального прогресса в этой области. Свобода от государства, которой он требовал, была свободой от притязаний общества, занятого ремеслом и производством, которое на то время, по сути, и было репрезентировано абсолютистским государством. Оппозиция по отношению к государству как инстанции, отвечающей за администрирование высшей школой или даже управление гимназией, было ему чуждым или неизвестным; в этом смысле нынешние требования свободы для немецкого университета апеллируют к идее университета Гумбольдта или по незнанию, или кривя душой.

Есть и другие удивительные вещи: так называемые реформаторы университета отнюдь не собирались реформировать университет, но хотели основать новый тип научного учреждения. Советник кабинета Бейме⁴, вместе с Фихте и Вольфом за-

4. Карл Фридрих фон Бейме (1765–1838) — прусский государственный деятель, в 1808–1810 годах — гросканцлер юстиции Пруссии.

нимавшийся этими вопросами, пока Гумбольдт в 1808 году неожиданно и, как известно, преодолевая отвращение к прусской чиновничьей должности не подключился к этим планам, ставил цель основать «свободное от всякой цеховой принадлежности (*Zunftzwang*) всеобщее научное образовательное учреждение в столице», которое бы не имело ничего общего с «обучением ради заработка» (*Brotstudien*) (это выражение в то время было популярным благодаря лекции Шиллера в Йене, Ф. А. Вольф часто говорит о «студентах, обучающихся ради хлеба и масла» (*Brot- und Butterstudenten*)). В докладных записках до 1807 года также совершенно отсутствует выражение «университет», вместо которого говорится о «высшем образовательном учреждении» или «всеобщем научном учебном заведении». Лишь утрата университета в Галле (Королевство Вестфалия) после поражения при Йене побуждает Гумбольдта принять для нового учреждения имя «университет», поскольку это позволяло придать вопросу более привлекательный вид в глазах политиков, особенно короля, и план, действительно, начал осуществляться.

На примере основания этого нового учреждения в Берлине мы хотели бы проанализировать некоторые фундаментальные структуры реформы университета, которые по сей день сохраняют свою значимость. Я исхожу из того, что вам знакомы исторические детали основания нового университета в Берлине, хотя важнейшие из них являются сравнительно неизвестными даже в академических кругах. Первое, что нам нужно знать об этом событии, — это форма социального действия: речь идет об *основании* нового вида института и *никоим образом не о реформе* существующих учреждений, например университетов. Так как это основание *производило впечатление* реформы, университетская историография университета в конце XIX века стала понимать это событие как реформу, а это ложно в смысле социальных мотивов действий его главных участников. В целом нами по-прежнему слишком сильно владеют представления XIX века, который знал только две формы социального и политического действия, способного изменять институты, — революцию и реформу. При этом основная идея *революции* состоит не в ее насильственном осуществлении, а в том, что старое должно исчезнуть, дабы освободить место новому, то есть во взаимосвязи разрушения институтов и их нового конструктивного созидания. Основная идея *реформы* как специфического социального действия также, на мой взгляд, заключается не в ее ненасильственном характере, а в том, что она стремится «наполнить новым духом» существующие институты (формула, часто используемая выдающимся реформатором университета Шлейермахером). Иными словами, реформа — это приспособление существующих институ-

тов к новым задачам или продолжение реализации старой идеи института новыми средствами. *Основание* же есть нечто третье, отличающееся как от революции, так и от реформы: основать — значит создать новые институты для новых целей, не посягая на старые институты, не отрицая и не упраздняя их прежние задачи. Таким образом, основание институционализирует новые требования времени, не отрицая революционным образом старое и не обременяя его новыми, а потому труднодостижимыми задачами. В истории именно духовных институтов такие *надстройки* (*Aufstockungen*), осуществляемые путем *основания нового института*, являются наиболее продуктивным способом добиться исторического прогресса. История церкви и монашеских орденов доказывает это так же, как и история наук. В этом смысле создание университета в Берлине — это основание нового, а не реформа университета. Реформы, изначально нацеленные на организационные подгонки, в области научной организации столь же тщетны, как и попытка наполнить «новым духом» старые самоуправляющиеся учреждения.

Второй социологический вывод, к которому мы можем прийти на примере основания университета в Берлине, состоит в том, что фундаментальные по своему характеру преобразования высшей школы будут возможны только в случае их совпадения с фундаментальными и тяжелыми потрясениями государственной и общественной систем. Причина этого кроется в том, что высшие школы относятся к институциональным основам нашей западной цивилизации и только в случае фундаментальных потрясений становятся открытыми к внешнему воздействию на то, что образует их глубинное устойчивое ядро. Поэтому связанные с обновлением университетов начинания и прецеденты, наблюдаемые нами в последние 150 лет, всегда связаны с политическими потрясениями: 1807–1812 годы — в Пруссии, 1848 год — как следствие гражданской революции, университетская реформа Беккера⁵ после 1918 года, национал-социалистическое преобразование высшей школы после 1933 года и, наконец, после 1945 года, когда были разделены восточная и западная оккупационные зоны, — реформы высшей школы, предпринятые системой, созданной СЕПГ, и усилия по реформированию высшей школы у нас, в Западной Германии. Эти шесть реформ и попыток реформ можно разделить на три группы:

1. Это государственно-социалистические университетские реформы со стороны системы, созданной Гитлером и Уль-

5. Карл Генрих Беккер (1876–1933) — исламовед, министр культуры Пруссии в 1921 и 1925–1930 годах.

брехтом, которые были очень действенны в практическом отношении, но были направлены против образовательных идеалов (*Bildungsgedanken*) нашей идеи университета, превращая высшие школы в функциональный инструмент общественной политики государства.

2. Это две попытки реформы университета — 1848 года и в период после 1945 года в Западной Германии, — которых равным образом отличает то, что обе они ушли в песок и обе, по сути, осуществлялись силами самого университета, учеными советами профессоров. Поэтому я назову их *тщетными попытками университетской реформы силами корпоративного самоуправления*. Социологический анализ этих попыток реформ, равно как и всей истории университета, показал бы, что принцип корпоративного самоуправления фундаментальным образом неспособен к новому основанию и фундаментальным реформам собственного института, так как согласно ему все должно свестись к сохранению и в лучшем случае усовершенствованию функциональности того, что уже есть. Любое самоуправление основано на устойчивых интересах корпорации: фундаментально реформироваться самоуправляющиеся корпорации должны, следовательно, «извне». В этом же заключается причина того, что в Средние века новые силы в университете действовали всегда посредством «исхода» и нового основания. Сегодняшний рост популярности идеи самоуправления как раз препятствует тому обновлению университета, которое ученые советы профессоров обсуждают в теории.
3. Остался еще пример двух успешных реформ университета — Гумбольдта и Беккера, — которые я хотел бы назвать *государственно-идеалистическими реформами высшей школы*. Общим для них является то, что они, по крайней мере частично, были претворены в жизнь, что их проводником всякий раз был образованный государственный деятель, взявший на себя личную ответственность, что их мероприятия, ориентированные на определенную идею знания своего времени, должны были осуществляться как вопреки партикулярным и прагматическим интересам государства и общественных сил свой эпохи, так и равным образом вопреки устоявшимся корпоративным интересам университета.

Оба культур-политика были прекрасно осведомлены о социальной стороне своей идеи образования: они знали, что идея нового института должна быть через конфликты реализована

в социальной действительности. Сегодня мы, пожалуй, все еще понимаем духовный контекст идеи образования Гумбольдта, тогда как ее социальная и политико-полемиическая стороны от нас глубоко скрыты. *Новая духовная концепция* состояла в воспитании как фундаментальной нравственной настроенности (*sittlicher Grundeinstimmung*) жизни на основании науки, понимаемой, по сути, как философия. Но уже здесь сегодня следует задать вопрос: продолжаем ли мы до сих пор понимать университетское образование в первую очередь как фундаментальную настроенность жизни, так сказать, как идеалистическую импрегнацию характера, вообще принимаем ли мы ее все еще всерьез? И далее: является ли вообще для нас наука (а если да, то какая) все еще наиболее предпочтительным и подходящим медиумом такого рода формирования характера человека или сегодня она перестала быть для нас существенной в ряду других аспектов? Однако именно в этом состояли основоположения идеи образования Гумбольдта и Фихте! К этому в качестве *социально-го образца* добавляется убеждение, что эта нормативная фундаментальная настроенность учащихся, а вместе с тем и ученых вообще должна возникать благодаря социальному уединению и гражданской свободе. Противоположностью этой свободе было обучение, нацеленное на практику, на получение какой-то профессии, которое организовывалось и осуществлялось в тесном контакте с гражданским и промышленным миром. Здесь пролегает полемиический фронт немецкой идеи университета и образования, именно *от этого* нужна была свобода.

Социальная идея университета у Гумбольдта вырастает из названного фундаментального убеждения в том, что нормативная фундаментальная настроенность жизни возникает благодаря занятию и самодеятельности в области чистой науки, ограниченных от любых практических целеполаганий, в частности от непосредственной академической профессиональной подготовки, равно как и из уверенности в том, что для «государственных служащих» полученное так образование окажется затем самым существенным вкладом и в их практическую жизнь. На этом основании он мог заявить:

Ибо только наука, которая вырастает из внутренней жизни и на ее же почве может быть высажена, преобразовывает также характер, а государству, как и человечеству, нет дела до знаний и речей, а только до характера и действия.

Социальная концепция университета для Гумбольдта заключается в совершенно равноправном научном общении профессоров и студентов, основанном на самостоятельной и *уединен-*

ной учебной и исследовательской деятельности тех и других, которая, в принципе, одинакова. Поэтому он открытым образом отказывает профессору в непосредственной преподавательской функции и рассматривает «университет как эмансипацию от обучения в собственном смысле слова, так как университетский преподаватель руководит своими собственными обучающимися (студентами) только издали» («Литовский школьный план»). Для студентов это означает следующее:

Посещение лекций является, собственно, случайным делом; существенно необходимо, чтобы молодые люди в период между школой и вступлением в жизнь посвятили несколько лет исключительно научным размышлениям (а не обучению) в таком месте, где собираются многие — учителя и обучающиеся (Там же).

Отношение между профессорами и студентами для Гумбольдта представляет собой сократический диалог, в который каждый что-то вносит и каждый что-то получает; учитель имеет больший опыт в исследовании, студенты — большую интенсивность вопрошания. «Поэтому отношение между учителем и учениками станет совсем другим (не таким, как в школе). Не первые здесь для вторых, а те и другие здесь ради науки» («План организации»). Студент уже не занимается обучением, ему приписывается самостоятельность исследователя, а его нравственное воспитание заключается в том, «что ему может быть предоставлена физическая, нравственная и интеллектуальная свободы и самодеятельность, и он, освобожденный от принуждения, не впадает ни в праздность, ни в заботы практической жизни». В этом-то и состоит свобода обучения студентов; для Гумбольдта она выражается в отрицании любого принуждения к обучению, любой формы учебных планов и экзаменов по профессиональному образованию. Студент также должен иметь прежде всего нерегулируемый досуг, работать сам по себе и, значит, над собой — образ действий, которого его как раз и лишает учебный план.

Для профессоров же преподавание явным образом определяется как дополнение к их досугу:

Преподавание в университете является, далее, настолько необременительным делом, что его следует рассматривать как перерыв в досуге, посвященном исследованиям, а не как вспомогательное средство для них (План организации).

Именно в этом состоит обоснование единства исследования и преподавания у Гумбольдта, которое совершенно схематично и поверхностно переносится на современные формы исследования и преподавания: исследования для него — это досуг и уеди-

нение, а не предприятие (*Betrieb*); академическое «обучение» заключается в том, что самодеятельные одиночки встречаются и взаимодействуют «непринужденно и без заранее данной цели», в его основе лежит нерегулируемая самодеятельность, иными словами, единство исследования и преподавания немецких университетских профессоров покоится у Гумбольдта на предполагаемой свободе обучения студентов. Учебные планы, документы, регламентирующие ход обучения, экзамены по профессиональным предметам подготовки и прочие меры школьного регулирования обучения разрушают единство преподавания и исследования в том смысле, как его понимал Гумбольдт, на которого так часто ссылаются в связи с этим принципом. Подобные меры лишают как профессоров, так и студентов самодеятельного, а потому и обладающего нравственно-воспитательным аспектом (*versittlichenden*) уединения, на основе которого они должны вступать в академический диалог между собой.

Идея университета Фихте по методам совершенно отличается от идеи Гумбольдта, однако направлена на достижение тех же целей; если для Гумбольдта свобода и уединение являются результатом отграничения и отмены любой регламентации, то Фихте стремится — как в области политики, так и в университете — принудить людей к свободе, а равно к уединению. Главный тезис его адресованного студентам «Дедуктивного плана учреждения высшего учебного заведения в Берлине» отражен в названии параграфа, имеющего форму лозунга: «*Раскрытие всей своей жизни в ее цели, а значит, ее обособление от всех иных образов жизни и полная изоляция*». Речь здесь идет о принуждении к уединению, регламентированному по образцу научной казармы, — недаром же Фихте указывает на то, что его план опирается на опыт саксонских княжеских школ (*Fürstenschulen*), университетов в Тюбингене, Оксфорде и Кембридже. Все регламенты, которые он стремится ввести в своем университете — общее домохозяйство для студентов, униформа, равные карманные деньги, гонорар за обучение, — имеют смысл только в том случае, если вырвать обучающихся из «противного их натуре элемента» гражданской жизни: «рано или поздно он должен оставить все те помочи, с помощью которых его постоянно поддерживали и подталкивали вперед семья, соседи и соотечественники... [и ни для кого это право] начать однажды самостоятельную жизнь не должно ограничиваться».

Здесь коренится основание дискуссии, которая долгое время волновала немецкий университет: какое местоположение лучше подходит для университета — малый город или большой? Поначалу Фихте, как и многие после него, высказывался в пользу малого города: в большом городе студента многое бы отвле-

кало, поэтому обучение для него никогда не стало бы «подлинной жизнью... а только в лучшем случае профессиональным долгом». И не только в силу большого расстояния между аудиториями, но вследствие «более глубокого зла растворения учащихся, принадлежащих к одной общности, во всеобщей массе занимающегося ремеслом или наслаждающегося невежеством бюргерства». Тем самым «весь мир бы опошлится (*verbürgern*)», а нравственность не смогла бы установить господство над действительностью. Эти аргументы поддерживали многие компетентные ученые — и во времена Фихте, и позднее. Так, Александр фон Гумбольдт в одном письме по поводу основания университета в Берлине отмечал:

Я не сомневаюсь, что новый университет скоро процветет, хотя следует пожалеть, что наша крепкая молодежь, в которой наше отечество нуждается больше, чем когда-либо, будет расти в такой близости от бедствий бюргерской жизни.

Более чем 100 лет спустя, уже при основании университета в Гамбурге, решающий аргумент противников его учреждения состоял в том, что «местный материализм» торгового города заразит университет, лишив его идеалистической мощи, а профессора начнут «претендовать за вознаграждение как „бедный родственник“» (сегодня мы бы сказали — как приглашенный эксперт). «Противопоставить силам заработка и потребления идеальный противовес» — такой формулы для университета все еще придерживается Трейчке⁶, равно как и Моммзен. Историк Генрих Лео пишет в своих воспоминаниях, составленных примерно в 1875 году:

Вместе с расположением немецких университетов в больших городах, с распространением экзаменов, позволяющих выявить разве что только научную подготовку, а не личностный характер, — вплоть до превращения их в надругательство над экзаменами, — а также вместе с постепенным превращением университетов в политехнические школы жизнь тех немецких островов свободы, на которых молодой человек на протяжении нескольких лет мог беззаботно развивать свой дух и характер, повсеместно слилась с твердым материком филистерства.

Это все еще Гумбольдт, все еще Фихте. Впрочем, Фихте в своей ректорской речи 1811 года «О единственном возможном препятствии для академической свободы» благодаря своеобразной социологической прозорливости пришел к мнению, что изоляции студентов от сферы бюргерской жизни легче добиться в боль-

6. Генрих фон Трейчке (1834–1896) — немецкий историк и политический деятель.

ших городах, чем в малых. Иначе говоря, в большом городе человек может вести более уединенный образ жизни. В этой ректорской речи он еще раз разъясняет основной вопрос студенческого существования: уединенность студента — вот условие для полного погружения в науку, но в этой уединенности он является свободным, как раз она и формирует основу «академической свободы» в качестве той самой *character indelebilis*⁷, которую несет на себе студент. Насчет того, что академическая свобода имеет своим основанием академическое уединение, яснее выразиться невозможно.

То, что говорится здесь для студентов, для профессоров подразумевается само собой. Отношение последних со студентами Фихте также регламентирует подробнее, чем Гумбольдт, но делает это для того, чтобы принудить студентов к самостоятельности, освободить процесс обучения «погрязшего в цеховщине университета» от лекционной формы и преобразовать его в «форму диалогическую», создать «живое научное взаимодействие». Для этого он стремится учредить прежде всего «беседы» (*Konservatoria*),

... в ходе которых ученик задает вопрос, а мастер, в свою очередь, вопрос по поводу данного вопроса, вследствие чего возникает особого рода сократический диалог, осуществляемый внутри всегда невидимо протекающего общего академического диалога⁸.

Социальная предпосылка такой сократической связи обучения была для него совершенно конкретна и ясна: «учитель не должен упускать из виду всегда остающегося для него известным в своем постоянстве и определенности субъекта»⁹, то есть речь идет никоим образом не об аудитории, но о конкретном человеке.

Довольно исторического анализа! Из уже сказанного должно быть ясно, что свобода, к которой адресуются как к основанию немецкого университета, вовсе не была только или тем более в первую очередь свободой мышления и исследования, которую следовало бы отстаивать в противоположность докучливой опеке над убеждениями и догматике государства и церкви, а что эта свобода науки заключается прежде всего в том, что она освобождает жизнь профессоров и студентов от непосредственной связи с миром практического социального и профессионального действия — как в государстве, так и в экономике.

7. Неизгладимая печать (*лат.*).

8. *Fichte J. G. Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt.* § 9.

9. *Ibid.* § 8.

Свобода, которой пользуется такая идея университета, основывается прежде всего на том, что она оказывает нравственное воздействие, производит нормативную фундаментальную настроенность жизни, возникающую благодаря самостоятельности в науке, а в этом и состоит ее функция *образования*. Социальным обязательством и предпосылкой, которая делает этот процесс возможным, является по меньшей мере временное, но необходимое в течение нескольких лет уединение человека, уход из мира (*Ausderwelttreten*). Должно быть ясно, что за «благотворным уединением», которое Гумбольдт называет основным принципом университета, как и за научной казармой Фихте, стоит фундаментальная институциональная идея западного образования — монастырь. Роль гуманистически-идеалистической идеи университета — принадлежит ли она Гумбольдту, Фихте или кому-то иному — заключается в том, чтобы продуктивно приспособить требования и возможности монашеской жизни к эпохе бюргерства, получающего образование посредством науки, в которой господствует государственная организация воспитания.

Должно быть ясно и другое, о чем следует сказать подробнее: в действительности сегодняшние университеты в значительной мере распрощались с этими принципами. Вырабатывать характер у тысяч студентов? Нормативная фундаментальная настроенность жизни, достигаемая посредством науки? Диалог между профессорами и студентами? Исследовать и вопрошать в уединении? Кто из нас, не погрешив против совести, ответит на эти вопросы утвердительно? Огромные факультеты и специализации, занятые профессиональной подготовкой и определяющие структуру университета сегодня, больше не могут и не хотят следовать этим целям. И там, где эти идеалы все еще сохраняются профессорами и студентами, где на небольших специальностях, в семинарах докторантов или небольших кружках тех, кто занят совместным исследованием, еще пытаются непременно их придерживаться, неизбежно возникает расхождение между этими идеалами и возрастающей функционализацией университета и науки. Мы все знаем, что развитие современных университетов больше не может ориентироваться по этим маякам.

Теперь вы спросите: что он хочет сказать этой критикой? Он хочет предложить нам еще более строгую, а потому совершенно утопичную реформу университета? Напротив, я хотел бы разъяснить вам, почему все так называемые университетские реформы образования обречены остаться больничной возней с симптомами, почему, в конце концов, не стоит воспринимать всерьез всю эту болтовню о свободе университета, которая сегодня понимается в основном как свобода мысли и самоуправления (которой в Западной Германии как раз ничто и не угрожает). Да по-

тому, что потеряно из виду социальное обязательство академической жизни — уединение, которое нельзя отделить от свободы.

Однако именно как социолог я вижу, что все попытки университетской реформы образования в духе гумбольдтовских принципов свободы и уединения должны сегодня потерпеть неудачу. Да потому что с тех пор роль науки и исследования, а значит, и университета оказалась включенной в совсем другие социальные контексты, чем это было во времена Гумбольдта. На протяжении последнего столетия протекали, по существу, три процесса социальной трансформации научного мира, которые являются необратимыми и, в свою очередь, упраздняют идею университета Гумбольдта и Фихте:

1. *Общая ученость превратилась в академические профессии со своими карьерами.* Для XVIII и первой половины XIX веков характерно, что ученость еще не определялась в качестве особых карьер, человек был в первую очередь «ученым», причем независимо от того, получил ли он свою ученость в университете или нет, и только во вторую очередь он мог быть священником, врачом, юристом, преподавателем университета и т. д. Такое состояние допускало подвижные профессиональные флуктуации на основе общей учености: одновременно оно было социальным основанием для того, чтобы философия могла считаться всеобщей научной основой учености, а значит, быть предпосылкой для идеалистической идеи образования и высшей школы. В середине XIX века специализация начинает развиваться таким образом, что общая ученость исчезает в плюрализме академических профессий, тогда как последние превращаются в поприща профессионализированных, специфицированных в карьерном отношении направлений обучения со своими профессиональными экзаменами. Этот процесс жизненно необходим для нашей цивилизации. Его последствия для нашей цивилизации были видны уже в то время: «Все обстоит таким образом, что я сочувствую всякому, кто должен пройти это чистилище. Вместе с этим экзаменационным испытанием приходит конец старосаксонской филологии; на место свободных занятий приходит посещение лекций и зубрежка» (Ф. Паульсен)¹⁰.

10. *Paulsen F. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart.* II. Bd. 3. Aufl. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co., 1921. S. 420. Речь идет о введении целого перечня квалификационных экзаменов для учителей гимназий в конце 1840-х годов в саксонских «княжеских школах».

2. *Развитие исследований в промышленных масштабах и превращение университета в большей степени современное предприятие.* Специализация и технизация научного исследования во второй половине XIX века очень быстро оставили в прошлом, так сказать, ремесленный, доиндустриальный период исследования, который отличался единством места проживания и места производственной деятельности ученого, а также личной собственностью на немногие средства производства. Поначалу в экспериментальных естественно-научных институтах и медицинских клиниках, а вскоре после этого почти во всех других областях исследование автономизируется в форме предприятия, обладающего собственной аппаратурой и организацией. Оно требует от ученых качеств руководителя предприятия, то есть качеств организатора, руководителя коллектива, а также рабочих регламентов, рабочей дисциплины, разделения функций. В 1890 году Моммзен говорит о «большой науке», в 1905 году фон Гарнак пишет работу «Университет как большое предприятие»¹¹, социология знания 1920-х годов (Шелер, Плеснер) анализирует уже эту промышленную форму современного исследования, следуя тем самым тезисам знаменитого доклада Макса Вебера «Наука как профессия»: «Большие институты представляют собой „государственно-капиталистические“ предприятия. Они не могут управляться без масштабных промышленных средств. И тогда начинается то же, что происходит везде, где возникает капиталистическое предприятие: отделение рабочего от средств производства. Рабочий, то есть ассистент, зависит от орудий труда, которыми снабжает его государство, поэтому он так же зависит от директора института, как и служащий на фабрике, ибо директор института столь же легковерно представляет себе, что этот институт — это „его“ институт, и хозяйничает в нем, а тот (ассистент) часто находится в таком же затруднительном положении, как и любая „пролетароидная“ личность»¹². Этот знаменитый и несколько

11. Harnack A. Vom Großbetrieb der Wissenschaft // Preußische Jahrbücher. 1905. № 119.

12. Weber M. Wissenschaft als Beruf // Weber M. Ges. Aufsätze zur Wissenschaftslehre / M. Weber (Hg.). Tübingen 1924. S. 526. Науковедам будущего еще предстоит выяснить, в силу каких загадочных причин именно этот фрагмент, действительно содержащий «знаменитый анализ капитализма, выполненный применительно к научному институту», был без объяснений просто опущен в существующем на сегодняшний день русском переводе этого доклада Макса Вебера.

не утративший свою актуальность анализ капитализма, выполненный применительно к научному институту, представляет, правда, только один специальный аспект, но является, конечно, моделью для трансформаций исследовательских институтов и университетской жизни. Место личностных отношений учителей и учеников, имеющих форму бесцельной и живой игры научного диалога, уже давно и повсеместно заняла в университетах инсти-туция, работающая на манер предприятия. Наш академический мир давно превратился в точное зеркальное отражение организации современного хозяйственного общества: он подчиняется необходимости роста производства, диктуемой функционально-технической интеллигенцией, он организуется как профессиональный союз работников высшей школы и профсоюз студентов, а также как кар-тель управленцев высшей школы, представляющих ин-тересы работодателей и наемных рабочих; финансовые и околофинансовые интересы профессоров определяют организационные вопросы университета так же, как и со-циальные требования безопасности и рентные мотивы. Свою роль здесь также играют требования студенчества, направленные на участие в принятии решений. Короче говоря, сегодня академический мир все больше и больше представляет собой функциональную группу современ-ного индустриального общества.

3. *Процесс сциентизации любых практик современного об-щества.* Этот процесс — в своих проявлениях сегодня совершенно ясный, а по своим последствиям все еще едва ли продуманный — означает, что сегодня вообще лю-бое практическое действие, имеющее хотя бы какую-то важность, обосновывается и управляется научным обра-зом. Это связано не только с расширением научных про-фессий на виды деятельности, которые раньше не тре-бовали основанной на науке образовательной подготов-ки, — крестьянина, техника, бухгалтера, профсоюзного функционера и т. д., но прежде всего означает широкую сциентизацию неакадемических профессий. В научной цивилизации наука больше не может быть изолирована от практической жизни, но она простирается на множе-ство уровней — непосредственно вплоть до самых прак-тических видов деятельности. Поэтому сама наука се-годня стала субстанцией практической деятельности и ни в коем случае не является больше сама по себе носи-телем образования, возвышающегося над практической жизнью и ее запросами. От этой основной предпосылки

немецкой идеи университета и представления об образовании сегодня следует отказаться. Наука и образование вступили в фундаментально иное отношение друг к другу, чем в эпоху Гумбольдта.

С точки зрения социологии это означает следующее: если мы действительно вновь стремимся к образованию в смысле Гумбольдта, нам следует освободиться от некритически воспринятого из немецкого идеализма и неогуманизма, а затем пышно расцветшего в высших слоях позднего академического бюргерства предрассудка, который заключается в том, что «образование» равно «аристократии духа», а последняя, в свою очередь, равна «управляющему слою нации или общества». Было бы также чрезвычайно интересно показать, как понятие «аристократии духа» в смысле социального управляющего слоя нации развивалось в самосознании представителей академических профессий начиная примерно с 1870 года и определяло мышление ведущих представителей образовательного сообщества в первые десятилетия XX века, таких как Макс Вебер, Шелер, Шпрангер и т. д. Сегодня у нас должно хватить мужества для социального познания бессилия: образование будет делом меньшинства, которое не идентично с функциональным управляющим слоем общества, или образования вообще не будет. Для слоя, который выполняет в нашем обществе функцию управления, разумеется, жизненно необходима всеобъемлющая научная образовательная подготовка, и эта исполинская задача связывает и овладевает на необозримое время нашими университетами. Но определенная группа образованных людей сможет существовать только как функционально элитарная группа, как социально бесцельное приложение (*Nebenbei*), которое должно фундаментальным образом отказаться от социальной идентификации с управляющим и высшими слоями. Карл Ясперс — единственный известный мне современный теоретик университета и образования, который затронул этот вопрос в своей работе «Идея университета» издания 1946 года. Здесь он говорит:

Можно, пожалуй, сказать, что студенты должны стать вождями народа, образовав тем самым чудаковатое понятие высшей школы, предназначенной к управлению. Но такого в идее университета нет.

Хотел бы внести уточнение с помощью тезиса: этого нет в идее образования, но университеты — именно потому, что они обучают наукам и занимаются научными исследованиями, — на самом деле неизбежно будут заниматься образовательной деятельно-

стью по подготовке тех слоев, которые выполняют функцию управления в научной цивилизации. Однако нам следует остерегаться веры в тождественность образования и научной образовательной подготовки тех, кто выполняет функцию управления в индустриальном обществе; результатом этой иллюзии может стать постоянная ложь нашей институции.

Что же теперь? Означает ли проведенный здесь анализ, что идея образования Гумбольдта — фундаментальная настроенность жизни в свободе и уединении, осуществляющаяся в среде науки и философии, — больше не может быть реализована сегодня, в индустриальном обществе? Это из него никоим образом не следует. Он утверждает только то, что эта цель — образование в смысле Гумбольдта — больше не может быть достигнута в нынешних университетах, которые не поддаются изменению в своих характерных основных структурах и функциях. Из него следует лишь то, что образование может начаться после или за пределами профессиональной образовательной подготовки — как часть практической жизни; только за стенами университета сегодня все еще располагается возможное пространство образования в свободе и уединении. Именно в этом и состоит конструктивная критика одного из наших ведущих социологов, Теодора Гейгера, которая была адресована концепции *Studium Generale* в качестве образовательной доктрины немецких университетов после 1945 года: эта замечательная и преисполненная намерений в духе Гумбольдта, однако наивная в том, что касается анализа нашей ситуации в области знания и науки, концепция образования показала свою неэффективность. Гейгер уже в 1950 году в рамках одной из критических записок по поводу немецкой реформы высшей школы (*Lindsey-Reports*) обратил внимание на то, что только прохождение через научно-специализированную профессиональную подготовку создает основу для расширения чисто функционального и рутинного использования науки в образовании, каковое, как и прежде — в смысле идеалистической философии, — может заключаться в занятии критической дистанции по отношению к жизни и в синтезе наук под образом человека (*unter dem Bilde des Menschen*)¹³. Все прочие попытки «всеобщего образования» в нынешних университетах должны закончиться начетничеством (*Verschulung*) или

13. Скрытая цитата из ранней работы Гегеля «Вера и знание, или Рефлексивная философия субъективности в полноте ее форм как философия Канта, Якоби и Фихте» (1803): «Если философия мыслит человека как Бога и Бога знает под образом человека, то для всех тех, кто действительно мыслит, а не праздно остается при одном только слове, возникает вопрос, кто есть человек».

дилетантской ориентацией во всем. Идея образования требует *нового институционального основания* образовательного учреждения за пределами академической профессиональной образовательной подготовки, а потому и за пределами нашего сегодняшнего университета. А именно при условии воздержания от любых практических целеполаганий, то есть именно в русле той идеи, благодаря которой был основан новый университет в Берлине. Отсюда могло бы исходить образовательное влияние на существующие высшие школы, сходное с тем, какое оказывало учреждение Берлинского университета на другие высшие школы и всю школьную систему. Но моя задача заключается здесь не в том, чтобы набрасывать планы новой организационной формы, — это задача для государственного деятеля, осуществляющего культурную и воспитательную политику. Задача мыслителя и профессора состоит в перманентной реформе идеи высшего образования; этой задачи я здесь и придерживался.

Перевод с немецкого Виталия Куренного