

УДК 1(430)(091)+378.4:001.8
ББК 87.3(4Гем)6+4.58в
Я80

Серия основана в 2003 году

Перевод с немецкого *Т. В. Тягуновой*
Редактор перевода *О. Н. Шпарага*

Перевод осуществлен по изданию:
К. Jaspers. Die Idee der Universität. – Reprint [d. Ausg. Berlin, 1946]. — Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980.

Под общей редакцией
канд. филос. наук, доц. *М. А. Гусаковского*

Рецензенты:
д-р филос. наук, проф. *Т. Н. Буйко*;
д-р пед. наук, проф. *К. В. Гавриловец*

Ясперс, Карл

Я80 **Идея университета / Карл Ясперс ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; ред. перевода О. Н. Шпарага ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с. : ил. – (Universitas). ISBN 985-485-082-X.**

В книге представлен опыт критического осмысления немецким философом-экзистенциалистом Карлом Ясперсом идеи университета как одной из форм, которую принимает духовная жизнь общества.

Для философов и специалистов в области образования, а также для студентов, магистрантов, аспирантов гуманитарных и социальных специальностей.

**УДК 1(430)(091)+378.4:001.8
ББК 87.3(4Гем)6+4.58в**

© Springer, 1980
© Тягунова Т. В., перевод на русский язык, 2006
© БГУ, издание на русском языке, оформление, 2006

ISBN 985-485-082-X

ОГЛАВЛЕНИЕ

От редактора и переводчика.....	5
<i>Герман Хорн.</i> Карл Ясперс как философ образования.....	6
Библиография	31

<i>Карл Ясперс.</i> ИДЕЯ УНИВЕРСИТЕТА	33
---	----

ПРЕДИСЛОВИЕ (<i>Карл Ясперс</i>)	35
--	----

ВВЕДЕНИЕ	36
----------------	----

І. ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Первая глава.</i> Сущность науки.....	39
--	----

1. Основополагающий характер науки.....	39
2. Узкое и широкое понятие науки	41
3. Границы науки	45
4. Польза и самоцель науки	45
5. Предпосылки науки.....	48
6. Наука нуждается в руководстве	51
7. Наука как условие всякой правдивости	54
8. Наука и философия	55

<i>Вторая глава.</i> Дух. Существование. Разум.....	57
---	----

<i>Третья глава.</i> Образование	58
--	----

ІІ. ЗАДАЧИ УНИВЕРСИТЕТА

<i>Четвертая глава.</i> Исследование. Воспитание (образование). Преподавание	65
--	----

1. Исследование	67
2. Воспитание (образование).....	73
3. Преподавание.....	79

<i>Пятая глава.</i> Коммуникация	84
--	----

1. Диспут и дискуссия	86
2. Совместная работа: формирование [научных] школ	88
3. Встреча наук и мировоззрений друг с другом	89

<i>Шестая глава. Институтция</i>	91
1. Ослабление идеи в рамках институтции	91
2. Необходимость институтции	95
3. Личность и институтция.....	97
<i>Седьмая глава. Космос наук</i>	99
1. Разделение наук	100
2. Факультеты.....	103
3. Расширение университета	107
III. ПРЕДПОСЫЛКИ СУЩЕСТВОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТА	
<i>Восьмая глава. Люди</i>	116
1. Виды одаренности.....	118
2. Распределение одаренности и свойства массы	122
3. Силы, осуществляющие отбор	126
<i>Девятая глава. Государство и общество</i>	135
1. Свободное от государства пространство.....	135
2. Преобразование университета государством и обществом	136
3. Смысл государственного управления.....	139
4. Принцип духовной аристократии	144
5. Поиск истины и политика	146
6. Университет и нация.....	150
7. Отдельно взятый университет	151
<i>Десятая глава. Экономические основания</i>	152
1. Прежнее положение	153
2. Студенты	154
3. Преподаватели.....	154
4. Институциональные средства	156
5. Фонды	157

ОТ РЕДАКТОРА И ПЕРЕВОДЧИКА

Издание книги Карла Ясперса «Идея университета» представляет собой перевод¹ (впервые публикуется на русском языке) сочинения известного немецкого философа-экзистенциалиста XX в., написанного Ясперсом и опубликованного в 1946 г. Помимо него существуют еще два издания под таким же названием. Первое из них опубликовано на немецком языке в 1923 г.; последнее, написанное совместно с Куртом Россманом, вышло в 1961 г. Сочинение 1946 г. позднее было переведено на английский язык. Все три издания существенно отличаются друг от друга и представляют собой скорее самостоятельные работы, нежели переработанные и дополненные варианты первого издания 1923 г., на что указывает сам Ясперс.

Выбор для перевода на русский язык издания именно 1946 г. был обусловлен несколькими соображениями, прежде всего – самими обстоятельствами написания данной работы. Ясперс писал ее в первый послевоенный год – в то время, когда, по существу, под вопрос оказалась поставлена сама идея развития духа и человеческого существования в целом. Более того – в то время, когда само осмысление опыта первой половины XX столетия приблизилось к границе собственной возможности, о чем, как видно из текста, и свидетельствуют те неровности и резкости, которые нередко встречаются в стиле Ясперса, указывая на особое внутреннее состояние автора.

Настоящая публикация включает также статью Германа Хорна, представляющую собой обобщенный анализ основных положений философии образования Ясперса, а также обзор ключевых моментов его жизни и творчества.

На русский язык переведен ряд работ К. Ясперса. Среди них укажем следующие: «Смысл и назначение истории» (1994), «Ницше и христианство» (1994) и «Общая психопатология» (1997).

Выражаем искреннюю признательность и благодарность Экхарду Штойеру, оказавшему неоценимую помощь в ходе переговоров с издательством «Springer», а также всем, кто содействовал изданию настоящей книги.

¹ Перевод осуществлен по изданию: K. Jaspers. Die Idee der Universität. – Berlin, Heidelberg; New York: Springer, 1980. 132 S. (См. также два других издания: K. Jaspers. Die Idee der Universität. – Berlin: Julius Springer, 1923. 81 S.; K. Jaspers, K. Rossmann. Die Idee der Universität. – Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer, 1961, 250 S., mit Bibliographie.)

Герман Хорн¹

КАРЛ ЯСПЕРС КАК ФИЛОСОФ ОБРАЗОВАНИЯ²

Карл Ясперс жил в эпоху грандиозных политических перемен. Он рос в безмятежной обстановке состоятельной семьи, проповедовавшей одновременно демократические, либеральные и консервативные взгляды. Именно отсюда проистекает неприятие им авторитарного, милитаристского Государства и кастового общества, олицетворявших Германскую империю.

Ясперс воспринял начало Первой мировой войны как великий перелом в западной традиции. Он полагал, что Веймарской республике надо остерегаться нескольких угроз: в политическом плане – коммунизма и фашизма; в социальном плане – массового потребления, которое сделали возможным технология и машинное производство; и в духовном плане – предвзятых представлений о человеке, проповедуемых марксизмом, психоанализом и расовой теорией.

В период диктатуры Гитлера его жизнь и работа оказались в опасности. В 1937 г. его вынудили уйти в отставку. В 1938 г. была запрещена публикация его трудов. Вступление американских войск в Гейдельберг 1 апреля 1945 г. спасло его самого и его жену-еврейку от депортации в концентрационный лагерь. Его критический взгляд на политический процесс в новой Федеративной Республике Германии был полон надежды и тревоги. Переехав в 1948 г. в швейцарский Базель, он обрел новую родину в традиционной европейской обители свободы.

¹ Герман Хорн (Германия). Изучал образование, философию и теологию в Вуппертале, Базеле, Гамбурге и Геттингене. Получил степень доктора философии в 1955 г. Первый ректор Университета подготовки учителей Гагена; с 1980 – профессор Дортмундского университета. Специализация: Песталоцци, Бубер, Ясперс, Корчак, а также отношения между педагогикой и философией и теологией. Опубликованные работы: *Karl Jaspers: Was ist Erziehung? Ein Lesebuch*; *Briefwechsel Karl Jaspers – Oskar Hammelsbeck, 1919–1969*. Получил памятную медаль Януша Корчака в 1978 г.

² Horn, H. (1993). Karl Jaspers (1883–1969). *Prospects*, XXIII (3/4), 721–739.

Понимание философии Ясперса невозможно без осознания того факта, что к философии он пришел через науку.

После получения степени доктора медицины в 1908 г., Ясперс до 1915 г. работал ассистентом в Гейдельбергской психиатрической клинике. Общение с больными, критическое изучение медицинской литературы и обширные исследования сложного мира пациентов, страдающих психологическими расстройствами, постепенно привели его к идее того, что общепризнанные факты не укладываются в единую плоскость с объясняющими их теориями, поскольку они зависят от способа постановки самого вопроса, а также от допущений и методов, которые открывают доступ лишь к одному ограниченному участку действительности.

«Общая психопатология», за которую Ясперс получил степень по психологии в 1913 г., указывает на различные способы понимания определенных аспектов в высшей степени непроницаемой реальности психически больного человека. Восприятие индивидуальных обстоятельств, изучение отношений между ними и познание соответствующей целостности выступают взаимобусловливающими и взаимодополняющими факторами. Объяснение и понимание – ключевые методы, которые, в разных своих гранях, отражают многомерность человека. Лишь множеством теорий возможно достичь адекватного отображения целостности человека. По мере исследования и критической рефлексии проясняются возможности и ограничения науки; содействие такому знанию виделось Ясперсу насущной и жизненно важной задачей, которой он оставался верен до конца своих дней. Однако лишь в возрасте 40 лет он сделал философию делом своей жизни и средством решения тех вопросов, на которые наука не способна дать приемлемого ответа.

Всесторонний анализ отношений между наукой и философией Ясперс осуществляет в третьем издании «Идеи университета», опубликованном в 1961 г. (см. Jaspers, 1923). Выявляя сущность науки, он выдвигает на первый план три основных принципа: а) научное знание есть знание систематическое, то есть мы знаем, какими средствами оно было получено и в каком смысле, и в каких границах является верным; оно прямо противоположно несистематическим мнениям и слепой вере; б) научное знание абсолютно достоверно, то есть выдерживает проверку любым рассуждением; его нужно отличать от убеждений, которые человек может отстаивать и за которые готов даже рисковать своей жизнью; в) научное знание общезначимо, то есть оно признается без ограничений всеми, кто его понимает; оно противостоит любой иной форме знания, которой люди могут безгранично доверять.

Дальше Ясперс исследует ограничения науки и указывает, что «объективное научное знание не синонимично экзистенциальному знанию» (1923: 1961, с. 45). Оно затрагивает частное, а не общее. «Научное знание не способно *ставить цели* перед жизнью» (с. 45). Оно не утверждает значимых ценностей. «Наука также неспособна дать ответ на вопрос о своем *собственном смысле*» (с. 45). Ее мотивы недоказуемы научно.

Наконец, Ясперс обсуждает связи между наукой и философией в том отношении, в котором они не совпадают, а «различаются по своим истокам, методам и пониманию истины» (с. 59), но при этом остаются взаимосвязанными.

Наука отвергает какое бы то ни было смешение с философией, но оставляет за собой право на «полную свободу в своей собственной сфере» (с. 60) и занимает критическую позицию в отношении необоснованных утверждений и претензий на доказательность. «Субстанциальные науки являются, на самом деле, конкретной формой философии» (с. 60), если идеи помогают сделать их прозрачными «тому, что рационально непостижимо» в их конечных границах.

Философия устанавливает отношения с наукой, когда признает неизбежность последней и связывает себя с ней в бесконечном желании знать, что действительно существует и должно быть познано. «Она воспринимает сохранение научного способа мышления в качестве предпосылки человеческого величия» (с. 61).

Если мы рассмотрим философские работы Ясперса во всей их полноте, то фазы и формы его мышления составят дифференцированное целое, полное внутреннего напряжения.

Его специфическая философия получила импульс в результате открытия им того факта, что общая психопатология как наука о психически больных людях способна лишь опознавать явления действительности. Эта идея вновь появляется в его «Психологии мировоззрений» (1919) и усиливается, когда – при прояснении представлений о мире, образов мира и умственных типов – чисто психологическая точка зрения в определенных экстремальных ситуациях (страдание, битва, вина, смерть, выбор) вступает в конфликт с антиномической структурой мира, который не замкнут в себе.

Представление о том, что человек не только существует, но и желает быть собой, было развито Ясперсом в 1932 г. в его трехтомной «Философии», которая структурирована следующим образом: во-первых, мирская направленность как изучение объективной реальности; во-вторых, объяснение существования как

стремления человека быть самим собой; в-третьих, метафизика в ее отношении к трансцендентальному. Первоочередное значение Ясперс придает человеку как одной из возможных форм существования, которую нельзя объяснить посредством понятий, полученных в результате исследований, а можно лишь истолковывать посредством философских «знаков». Самость человека доступна лишь косвенному восприятию, она никогда не предстает как таковая, а, скорее, проявляется и становится реальностью в «коммуникации» с окружающими; самость, которая приобретает свою «историческую» форму и сохраняет «свободу» благодаря безусловной разрешимости, рождается в «экстремальных ситуациях», обретает определенность в «безусловных поступках» и осуществляется как «абсолютное сознание». Однако существование само по себе не есть все, оно всегда связано с «трансцендентальным», которое говорит при помощи «шифра».

Ясперс делает новый акцент в своих лекциях 1935 г. о «Разуме и существовании», преобразуя вопрос «бытия» в проблему «всеохватывающего», описываемого как нечто незаметное, напоподобие горизонта, но что порождает все новые горизонты. Это «всеохватывающее» структурируется в процессе рефлексии, во-первых, как «бытие» само по себе, являющееся всем, в границах чего и благодаря чему мы обладаем своим существованием, и что Ясперс определяет как «мир и трансцендентальное», а во-вторых – как «бытие», которое есть мы, и, исходя из которого, мы переживаем любую конкретную форму существования. Ясперс описывает «всеохватывающее» как «бытие», чистое сознание, дух и возможное существование.

Один момент особенно важен для нашего исследования: Ясперс устанавливает неразрывную связь между существованием и разумом как «связь между всеми проявлениями всеохватывающего». «Разумом лишь объясняет существование; существование лишь предоставляет разуму содержание» (1935, с. 48).

Ясперс вновь обратился к этим сложным взаимоотношениям в своем наиболее разработанном сочинении, озаглавленном «Об истине» (1947).

Новая перспектива совершенно неожиданно открылась в философии Ясперса, когда философ существования и разума в своих поздних трудах (написанных после 1957 г.) обратился к миру, в то же время занявшись изучением всемирной истории философии, в которой, наряду с Западом, исследуется вклад Индии, Китая и Ближнего Востока как самобытных областей, положивших

начало философскому мышлению. Теперь значимость приобретает мир как пространство, в котором обретают место существование и разум. Демократия, мирные отношения и справедливый мировой порядок – таковы те проблемы, на которых сосредотачивается философия Ясперса.

Чтобы осознать уникальность философии Ясперса, необходимо принять во внимание сущностную связь, устанавливаемую им между наукой, существованием, разумом и миром. Любое изолированное рассмотрение лишь одного из этих факторов как некоего абсолюта мешает увидеть целостность подобного способа мышления, ориентированного на мир, который оно, тем не менее, преодолевает. Именно эти связи являются ключом к пониманию плодотворной сущности философии Ясперса.

ЯСПЕРС ОБ ОБРАЗОВАНИИ

В своей педагогической деятельности Ясперс редко систематически обсуждал образование. Тем удивительнее отметить ту компетентность и убедительность, с которыми он случайно и афористично или же развернуто объясняет различные аспекты образования, его проблемы и задачи, возможности и ограничения во многих из своих опубликованных работ.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДЕЙСТВИЕ

Ясперс обнаружил, чем образование отличается по своей природе от создания, формирования, попечения и управления. В процессе «создания» из материала на основе рационального расчета изготавливается нечто полезное; «формируя», человек производит продукт, форма которого безгранична и не может быть вычислена заранее. В современном техническом мире «попечение» или «воспитание» приобрели явное сходство с «производством»; однако они способны преуспеть лишь в том случае, если будут прислушиваться к живому существу, которое нельзя вычислить как организм. Процесс «управления» предполагает подчинение другого, будь то природа или человек, посторонней воле и цели.

В 1947 г. Ясперс проводит четкую границу между этими формами активного поведения в отношении мира и образованием. «На уровне межчеловеческих отношений (в особенности отношений между старшим и младшим поколениями) образование вклю-

чает в себя все, что сообщается молодым людям при передаче им содержаний, приобщении их к сущности вещей и дисциплинировании их поведения так, что эти познания продолжают развиваться в них и позволяют им стать свободными» (1947, с. 364). Процесс сообщения знаний должен «скрыто вести молодых людей к истокам, к подлинным, истинным основаниям» (с. 364). Это предполагает, что молодые люди самостоятельно придут к гармонии с окружающей действительностью, разные грани которой они могут познавать в опыте игровой, трудовой и практической деятельности. Перечень видов этой экспериментальной практики охватывает множество форм, начиная с навыков труда, физической подготовки, риторики и культуры дискуссий и заканчивая способностью интеллектуально постигать исходный смысл поэзии, Библии и искусства, а также пониманием истории и знакомством с базовыми техническими приемами естественных наук.

Образование – не однородный процесс. Оно меняется по ходу истории и принимает разные формы в различных обществах. Ясперс выделяет три повторяющиеся базовые формы. Схоластическое образование, доминировавшее в средние века, ограничивается передачей фиксированных предметных знаний, сжато выраженных в формулах и просто диктуемых с попутными комментариями. Обучение у мастера – иная форма, в рамках которой главенствующая личность чествуется студентами в качестве бесспорного авторитета и полностью их себе подчиняет. Сократическое образование обладает наиболее глубоким смыслом, поскольку оно предполагает не «фиксированную доктрину, а бесконечность вопросов и абсолютное незнание» (1947, с. 85). Учитель и его ученик стоят на одном уровне в отношении идей. «Образование майевтично, то есть оно помогает приводить скрытые идеи студента к ясному сознанию; оно стимулирует имеющийся у него потенциал, ничего не навязывая ему извне» (с. 85). Образование понимается здесь как «стихия, благодаря которой люди приходят к себе посредством межличностного контакта, открывая сокрытую в себе истину» (1957, с. 107).

Ясперс, безусловно, идет дальше рационалистических, крайне психологизированных и социологизированных определений образования, когда отмечает с глубоким беспокойством, что организация и ее аппарат подобны сети, угрожающей опутать и связать всю человеческую жизнь. Иллюзия того, что все осуществимо, распространяется на идею совершенного общества и возможность планирования жизни человека. Поэтому Ясперс проводит различие между потребностью в рациональном, конкретном планировании и злом, которое несет с собой планирование тотальное,

вторгающееся в интимнейшие уголки жизни человеческого существования и истины и, в конечном счете, уничтожающее их. Тот факт, что человеческая свобода и ответственность выходят за рамки сферы, которая отдана производству и планированию, приобретает огромное педагогическое значение. Ясперс комментирует это в своем эссе «О пределах педагогического планирования» (1952), переизданном в его книге «Философия и мир» (1958).

Ясперс не отрицает всех достоинств планирования, но критикует ложный дух планирования, стремящегося охватить то, что непостижимо для него. Он поясняет этот момент, приводя три примера:

«Дети должны приобретать навыки и изучать знания» (1958, с. 30), которые в своей чистой форме делают доступными науки. Но Ясперс решительно возражает против программы тотальной научной ориентации по всем предметам и на всех уровнях: «Планирование научного преподавания решительно не может определяться самой наукой или конкретными научными дисциплинами, оно изначально подчинено всецело иному знанию, то есть знанию сути вещей» (с. 31). Тем самым педагогическая и дидактическая ответственность сохраняют свою самостоятельность, но при этом все внимание переносится на молодого человека, который должен, в первую очередь, сначала научиться смотреть на мир собственными глазами и в собственных категориях, прежде чем он станет готов к усвоению научного способа мышления как составляющей части разума.

«Детей следует воспитывать согласно их собственным склонностям и способностям» (с. 32). Здесь Ясперс возражает против идеи того, что психология как наука должна быть «основанием педагогического планирования и принятия решений» (с. 32). Однако он признает, что она играет «вспомогательную роль под руководством педагога» (с. 33).

«Существенная роль школы в обучении детей тому, как стать полезными членами сообщества, имеет два аспекта» (с. 33). Ясперс определяет первый из них как задачу «пробуждения исторического духа сообщества и жизни при помощи символов этого сообщества» (с. 33). Добиться этого можно путем рассмотрения предшествующей истории сообщества и установления контакта между молодыми людьми и их педагогами, хотя достижение подобной цели не может быть сознательно спланировано. Вторая задача состоит в том, чтобы «изучать и упражняться во всем, что необходимо для трудовой и профессиональной деятельности» (с. 33). Это уже вопрос сознательного планирования. Обе задачи обязательны. Ясперс сетует

на то, что из-за чрезмерного внимания к планированию ответственность за дух целостности оказалась вытесненной на второй план. Он подчеркивает, что «решающее действие предпринимается конкретным преподавателем в четырех стенах классной комнаты, где он свободно принимает на себя ответственность. Это и есть подлинная арена реальной жизни, которая подчас представляется омерзительной [...] для все планирующих бюрократов. Мы же находим в этом единство соперечающего гуманного подхода и ответственности за интеллектуальное содержание» (с. 37).

Ясперс считает, что образование происходит на пересечении прошлого, настоящего и будущего и что не следует отдавать одностороннее предпочтение ни одному из этих временных горизонтов. Он опять обращает внимание на тот факт, что сущность настоящего укоренена в полученной традиции, которая составляет часть человеческой памяти, и что дорога в будущее пролегает через преемственность в отношении прошлого. Образование не должно полностью подчиняться традиции, текущему моменту или определенной форме утопии как единственным и окончательным критериям. Только через сосредоточение на настоящем моменте, принимаемом в духе ответственности, прошлое и будущее могут действительно стать собой.

Вопрос о сущности образования возникает, когда интенсивная деятельность скрывает за собой пустоту нескончаемого обучения. Ясперс считает очевидным, что сознательное образование предполагает реальную субстанцию. «Без веры от образования не останется ничего, кроме одной лишь техники преподавания» (1923: 1961, с. 86). В более ранней (1946) версии своей книги Ясперс признает, что «благоговение есть сущность любого образования. Без пафоса абсолюта человек не способен существовать, иначе бы все оказалось бессмысленным» (с. 49). Этот абсолют, который созидает смысл, может принимать разнообразные формы. Ясперс приводит в качестве примеров касту, Государство, религию или истину, независимость, ответственность и свободу. Понятно, что абсолют нельзя просто провозгласить, он должен быть подтвержден практической жизнью. Его нельзя навязать, он должен быть принят свободно. Кроме того, вне всяких сомнений, в плюралистическом обществе решения большинства нельзя считать общезначимым абсолютом, поэтому серьезной задачей должна оставаться выработка консенсуса.

Образование переживает кризис, когда «субстанция целого становится сомнительной и начинает распадаться» (1931, с. 93); таким был диагноз Ясперса в 1931 г. Образование не в состоянии помочь

детям обнаружить всеохватывающее целое. «Проводятся эксперименты; содержания, цели, методы очень быстро меняются» (с. 93). Образование стало распадаться «из-за раздробления традиционной исторической субстанции в тех индивидуумах, которые в зрелом возрасте несут ответственность» (с. 93). Ясперс перечисляет факты, которые более чем актуальны в качестве симптомов этой неопределенности: «Интенсивные педагогические поиски без объединяющей идеи, бесконечный поток новых публикаций, совершенствование дидактического искусства, личная преданность индивидуальных учителей в таком масштабе, который вряд ли отмечался когда-либо в прошлом» (с. 94). Субстанциальное образование рискует занять второстепенное место в результате бесконечного экспериментирования, раздробления на все большее число возможностей и абсурдного старания передать непостижимое.

Ясперс часто поднимает вопрос о смысле и роли образования. Он затрагивает решающее измерение образования, когда определяет его как «помощь индивидууму в обретении себя согласно духу свободы, а не наподобие дрессированного животного» (1966, с. 202). «Образование осуществляется, когда содержания приобретаются совершенно свободно, но оно терпит крах, когда становится авторитарным» (с. 202). Отсюда следует, что «с раннего возраста детей надо призывать действовать по собственной воле; они должны учиться в силу личного понимания потребности в обучении, а не из простого повиновения» (с. 202). Однако интеллектуальная дисциплина остается обязательной. Необходимо постоянно упражняться, чтобы «великий смысл стал понятен и был успешно реализован» (с. 202).

Ясперс предпринимает трезвую попытку определить потенциал и пределы образования. Он рассматривает веру в человека и в то, что человек способен обрести себя благодаря личному дерзанию, в качестве одного из фундаментальных условий. Он считает, что отважное стремление образовывать других и себя оправдано тем фактом, что человек никогда полностью не обусловлен наследственностью или средой. Напротив, он обладает огромным скрытым потенциалом, который можно выявить лишь при помощи экспериментирования, упорного труда и твердой решимости. В 1958 г. Ясперс выразил убеждение в ограниченности того факта, что «человек никоим образом не должен просчитывать свои взаимоотношения с другими» (1958, с. 245). Уникальный характер осуществляемой Ясперсом рефлексии образования становится особенно заметен, когда он говорит о любви как движущей силе и истинной власти как источнике подлинного образования. На его взгляд, эти два фак-

тора не исключают друг друга. Напротив, они неразделимы. Любовь ограждает образование от воли к господству и воспитанию учеников, согласно конечным целям, и делает его встречей личностей: «Любящее общение между индивидуумами объемлет всю любовь к вещам, к миру и к Богу. В той мере, в какой эти общия содержания включены в общение, оно будет эффективным. Коммуникация способна стать поистине действенной лишь благодаря своему материальному содержанию. Объективные факты обретают значимость лишь благодаря любящим людям» (1947, с. 1011).

Ясперс не приравнивает власть к насилию и принуждению, он переносит ее на другой уровень, но не отделяет полностью от этих аспектов. Она является реальностью, проблемой и задачей. Она принимает различные формы в ходе истории, получая различные объяснения и ограничения; она находится в конфликте с отклоняющимися формами и состоит в напряженных отношениях со свободой; она постоянно испытывает угрозу со стороны самой себя, со стороны других и непрерывно меняется. Власть – неотъемлемый элемент общественной жизни. «Во все времена человек был способен жить лишь при некоторой форме власти» (1957, с. 749). Однако он стоит перед выбором, «какое содержание должно стать основанием его собственной жизни» (с. 749). Следующая идея крайне важна: «Власть индивидуума может осуществляться только в том случае, если личная власть позволяет выражать всеохватывающее, которое повинуется человеку, отдающему приказы» (с. 782). Власть невозможно рационально спланировать, технически осуществить и намеренно обрести.

Особенное значение имеет подчеркнуто полярная противоположность власти и свободы, которые должны оставаться сущностно связанными, иначе они рискуют поставить свою сущность под угрозу уничтожения деспотичной либо произвольной системой. Ясперс вспоминает позабытые и вытесненные факты, выделяя процесс, посредством которого во власти обретается свобода:

«Власть, которой доверяют, есть источник подлинного воспитания, которое заботится о сущности индивидуума. Отдельный человек начинает свой конечный путь с самого начала. В своем развитии он зависит от власти, потому что без нее невозможно присвоение того субстанциального содержания, которое может быть передано. [...] Субстанция власти оказывается в той мере жизненно необходимой, в какой он присваивает ее себе. Свобода, которая была создана путем захвата власти, может, поэтому, затем оказывать сопротивление власти (в ее особо закостенелых объективных проявлениях)» (1957, с. 797 и далее).

Ясперс не скрывает того, «что власть должна в определенный момент и без специального намерения приобрести *незаметный приоритет*». «Философская вера, сама непостижимая, взывает в некоторый момент к непостижимой власти – которая, однако, не станет единственной в своих мировых проявлениях, но должна быть подвергнута глубокому изучению, прежде чем на нее будет дано согласие. Власть должна оставаться источником нерушимого доверия» (с. 866).

ОБРАЗОВАНИЕ И СЕМЬЯ

В силу личного опыта и убеждений, Ясперс видит роль семьи в закладывании основы для образования. Именно в семье детям, благодаря любви их родителей и постоянной заботе об их благополучии, прививается та «человечность», которая помогает им справляться с трудностями повседневной жизни и придает следующему поколению мужество вести ответственное существование в будущем, поддерживаемое всем, что передается им. Здесь дети познают солидарность и почтение, веру и зависимость, в рамках которой все поддерживают друг друга. Здесь растущий ребенок получает впечатления, которые определяют его жизнь, впечатления порядка, который не стесняет, а предоставляет каждому свободу. Ясперс с благодарностью вспоминает своих родителей; мать и отец различались по характеру и способам обращения с детьми, однако вместе создавали ощущение «безопасности и защищенности» и своей любовью придавали «уверенность в том, что есть то, ради чего стоит жить» (1967, с. 17), которая не была поколеблена даже ужасными событиями, случившимися после 1933 г. Образование завершилось, явив неожиданный пример.

Отец Ясперса пользовался безоговорочным авторитетом. Благодаря долгим прогулкам он познакомил мальчика с природой: с бесконечностью моря, просторным ландшафтом низменности и его «непрерывным горизонтом» (с. 16), безлюдными моховыми болотами и таинственными лесами. Он познакомил его с непосредственной и более масштабной родиной и ее историей, показывая памятники и здания «без всякого плана, по ходу дела», но «неотразимо воздействуя на его душу» (с. 41). Отец утешал его, если в школе что-то не ладилось, поощрял его к приобретению знаний в целях истины и предостерегал его от предубеждений в отношении других людей.

Ясперс восхваляет свою мать за доверие и любовь, которые она излучала. Она создавала «ощущение защищенности, которому не угрожали ни подозрение, ни страх» (с. 75). Она позволяла своим детям следовать их собственным путем и укрепляла в Ясперсе волю к жизни, когда он боролся с болезнью, настигшей его в детстве; он научился жить со своим недугом благодаря исключительной самодисциплине. Он сумел добиться этого, так как его родители дали ему понять, что он был «радостью, а не бременем для них» (с. 47).

В центре образования был опыт человечности, переживаемый в будничной жизни. «При удобном случае делались краткие замечания по поводу того, что важно для человека: истины, откровенности, преданности, разума и природы, усердия и работы» (с. 85 и далее). Воспитывалось и культивировалось чувство достоинства и порядка, умеренности и формы. Абсолютное повиновение никогда не требовалось. Волю ребенка не ломали, а укрепляли и направляли.

ФОРМАЛЬНОЕ И УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ясперс не излагает программы построения системы образования, вместо этого он сосредотачивается на нескольких основных принципах. Он подчеркивает исключительно важную роль начальной школы, которая закладывает моральные, интеллектуальные и политические основы среди всего населения. Интеллектуальное обновление, которое несут с собой учителя, выступает определяющим фактором, если население в целом и правительственные круги в частности должны признать оправданность необходимых финансовых затрат. Решающее значение придается содержанию образования, которое должно основываться на великих традициях человеческого духа. Ясперс отстаивает необходимость нравственного наполнения всего обучения; тогда чтение и письмо перестанут быть простыми техническими навыками и станут вместо этого духовным актом – чудом. Если подобный дух жив, то усилия и тяжкий труд, упражнения и повторение, которые часто кажутся бременем, приобретут новый смысл и превратятся в настоящее удовольствие. Средние школы, во всех своих формах, также должны следовать этой цели.

Ясперс не сомневался в том, что ценность школы напрямую связана с качеством ее преподавателей, которые смогут справиться с задачей образования молодых людей только в том случае, если сами непрерывно заняты самообразованием и самосовершенствованием. «Лишь тот истинный педагог, кто постоянно вовлечен

в процесс самообразования посредством коммуникации. Образование может быть правильным, только если его адресаты обретают способность к самообразованию путем строгого и упорного учения» (1958, с. 445).

Всю свою жизнь Ясперс оставался верным идее того, что университет исполняет не просто обучающую функцию; студент должен «учиться у своих профессоров проводить собственные исследования и тем самым усваивать научный образ мысли, который наложит отпечаток на все его существование» (1923: 1961, с. 1).

Ясперс рисует широкую картину задач университета: исследование; обучение и воспитание; подготовка; коммуникация; весь мир наук. Их внутреннее единство проявляется в многочисленных утверждениях Ясперса.

1. В той мере, в какой университет постигает истину при помощи науки, исследование является его фундаментальной задачей. Но так как эта задача предполагает передачу знания, то исследование неразрывно связано с обучением. Обучение означает допуск студентов к исследованию.

2. Правильный метод передачи знаний и навыков сам по себе является вкладом в интеллектуальную подготовку.

3. Осуществление этой задачи связано с коммуникацией между мыслящими существами, то есть между исследователями, между учителями и учениками, между учениками и, в некоторых обстоятельствах, между ними всеми.

4. Наука – это в сущности единое целое. [...] Структура университета должна быть такой, чтобы там были представлены все науки (1923: 1961, с. 64–65).

Университет может создавать предпосылки и основания, необходимые для узкоспециальной профессиональной подготовки, лишь в случае, если его цель состоит не в «передаче самодостаточного массива знания, а в том, чтобы воспитывать и развивать научные способы мышления» (с. 70). «Следовало бы упражняться в техниках вопрошания. Следовало бы освоить целиком какую-либо конкретную дисциплину, но студенту нет нужды запоминать всевозможные специализированные факты, как того требуют от него дурацкие экзамены» (с. 70). Акцент должен быть скорее сделан на способности суждения, которая обретается через исследование, доказывает свою ценность в повседневной профессиональной практике, направляет взгляд ко всему, что можно познать, обеспечивает широчайший кругозор.

Как подчеркивает Ясперс, университетское образование «по природе своей сократично» (с. 86), потому что главную роль в нем

играет студенческое чувство ответственности и свободы. «Только благодаря свободе мы способны испытать жажду знания и, следовательно, человеческой независимости, которая даруется Богом и связана с Богом» (с. 86). Свобода обучения есть отражение свободы преподавания.

Коммуникация с исследователем и участие в исследовательской работе могут стимулировать у студента научную установку, которую Ясперс характеризует через «объективность, служение предмету, разумный баланс, рассмотрение противоположных возможностей, самокритику» (с. 79). Это «воспитание разума» (с. 80), которое происходит без сознательной цели и планирования.

ОБРАЗОВАНИЕ И ТРАДИЦИЯ

Ясперс был убежден в том, что человек может стать собой, только приобщившись к тем традициям, которые на Западе нашли свое классическое выражение в Библии и античности. Погружение в традицию какого-либо конкретного народа может быть плодотворным только при условии занятия открытой позиции в отношении других основных традиций человечества.

Ясперс считает, что человек подвергает себя риску, когда ограничивает традицию теми вопросами, которые ценны для поддержания существования или имеют некоторое практическое техническое значение, либо наоборот – радикально разрывает с традицией, чтобы построить свою жизнь на новом целиком и полностью спланированном основании. В этой опасной ситуации встает вопрос об исторической памяти, которую одинаково притягивают к себе полюсы преемственности и изменения.

В 1931 г., выделяя различные формы памяти, Ясперс проводит различие между простым знанием о прошлом и понимающим восприятием и ассимиляцией, которые необходимы для рождения «у современного человека реальности самости, сначала в трепете, а затем в сознании своих чувств и действий, ведущем в конечном счете к участию в вечном существовании» (1931, с. 106). В 1945 г. в своем предисловии к журналу *«Die Wandlung»* Ясперс предупреждал: «То, что и как мы помним, а также те аспекты памяти, которым мы позволяем проявиться, помогут определить, что с нами стало» (1965, с. 29).

Для самого Ясперса экзистенциальное вхождение в традицию произошло благодаря личному знакомству с Максом Вебером, в результате которого он пришел к пониманию фундаментальной

роли прошлого и его функции в образовании. «Образование путем изучения жизни великих людей имеет целью дать возможность собственному существованию индивидуума быть заново открытым в них, дать ему шанс сбыться через них, пока человек, достигнув подлинности и самобытности, не достигнет объективности и не начнет принимать решения, не избегая гипотетической идентификации с другим человеком» (1947, с. 1006). Ясперс часто находил подтверждение следующей максиме: «Видящий величие сам желает стать великим» (1957, с. 35).

Ясперс полагал, что ассимиляция немецкой истории является одной из насущнейших задач, которая требует, помимо прочего, «верности фактам и обсуждения ближайшего прошлого» (1966, с. 204). При этом самое важное – отказаться от «того способа мышления, который сделал возможным приход к власти Гитлера» (с. 205), что опять стало чрезвычайно актуальным на фоне всплеск насилия со стороны правых экстремистов в объединенной Германии.

ОБРАЗОВАНИЕ И ГОСУДАРСТВО

Описывая свою жизнь, Ясперс признавался, что не любит Государство, но не знает, чем бы его можно было заменить, кроме «юношеского безрассудства». Он вернулся к проблеме Государства, когда понял, что Веймарской республике угрожают опасности фашизма и коммунизма.

В 1931 он поддерживал Государство, которое обеспечило определенную форму всеобщего порядка благодаря своей власти. Он описал две возможные крайние установки Государства в отношении образования. «Либо оно предоставляет образованию свободу [...], либо Государство берет образование под свой контроль и спойкойно или насильственно придает ему такую форму, которая диктуется его собственными целями» (1931, с. 96 и далее).

В первом случае Государство правит, «не соблюдая преемственности в своей политике, проводящейся представителями действующих партий» (с. 96). Разнообразие учебных планов и экспериментальных программ может привести к полной раздробленности. Там, где происходят постоянные изменения, преемственность невозможна. Великие истины и знания, которые могли бы оказать незабываемое воздействие на жизнь детей, утаиваются от них. Вместо этого все их жизненные силы сдерживаются жесткими критериями, навязанными процессу обучения, который не

формирует их истинное существо. «Когда ребенка разрывают на части, перед ним предстают руины традиции, а не мир, в который он может вступить ничего не боясь» (с. 97).

Во втором случае образование унифицируется так, что всякая интеллектуальная свобода парализуется. «Базовые установки становятся предметами веры и вдалбливаются ученикам, усваивающим знания и навыки, в качестве манеры чувствовать и выносить оценочные суждения» (с. 97). Хотя между большевизмом и фашизмом много различий, общее между ними то, что они сортируют людей по определенным категориям. Ясперс не скрывает того, что политика предполагает «применение насилия» (1958, с. 57), но он подчеркивает сущностную связь между политикой и свободой, утверждая, что нравственно обоснованное право становится реальностью только тогда, когда оно навязывается силой. Он призывает к разработке новой политической системы, руководствующейся моральными принципами, справедливостью и разумом, должными развиться и воплотиться в индивидууме, которому они могут быть предположительно присущи, чтобы он мог стать успешным в сообществе, состоящем из индивидуумов. Ясперс полагает верной и имеющей широкие педагогические следствия следующую максиму: «Разум можно найти только там, где он ожидается [...] Ни одна организация не способна выработать разум и сознательное знание разума. Напротив, она предполагает их существование» (с. 302).

В доме родителей у Ясперса сформировалась позитивная установка в отношении демократии, которая привела его к конфликту с авторитарными принципами, принятыми в школах и обществе в его дни. Поэтому не удивительно, что после всех страданий и бедствий, выпавших на его долю в период диктатуры Гитлера, он стал решительным защитником демократии, так как это «единственно возможный, хотя и бесконечно трудный, путь, следуя которому люди могут обрести свою потенциальную свободу и организовать мир так, чтобы сделать эту свободу еще большей» (1965, с. 22). Он не питает иллюзий на счет того, что различные формы демократии способны сами по себе обеспечить и довести до совершенства идею демократии, но он твердо верит в необходимость постоянного использования шансов, предоставляемых демократией, как единственной дороги к свободе.

Ясперса не перестает беспокоить тот факт, что целиком формальная демократия может привести к тотальному господству. Поэтому он постоянно напоминает нам, что вера в людей – превы-

ше всего, и что демократия предполагает признание людьми первенства разума, совершенствованием которого каждый из них должен самостоятельно заниматься. При этом Ясперс отказывается идеализировать или, напротив, обвинять людей. Он полагает, что любой человек независим, но для обретения независимости он должен заниматься самообразованием. Люди становятся готовыми к демократии тогда, когда начинают вести активную политическую деятельность и принимать на себя ответственность за решение конкретных проблем.

Для Ясперса очевидно, что демократия требует всеобщего образования. «Демократия, свобода и разум зависят от образования. Только благодаря подобному образованию можно сохранить историческое наполнение нашего существования и развернуть его как порождающую силу, поддерживающую нашу жизнь в новой мировой ситуации» (1958, с. 444). Может показаться удивительным, что Ясперс пишет: «В рамках идеи демократии политика становится воспитанием» (с. 447). Однако это касается лишь той формы политики, которая руководствуется принципами, лежащими за пределами политики в чистом виде. Обращаясь к демократическому образованию, Ясперс развивает два взаимосвязанных понятия.

Перед политическим образованием стоит множество разных задач, среди которых он перечисляет передачу конституционного знания и принятие власти, порождение образов и идей, практические упражнения в решении общих проблем, получение навыков упорядоченного ведения дебатов, близкое знакомство с мышлением и способность понимать, что скрывается за лозунгами. Такое политическое образование предполагает «постоянное самообразование взрослых граждан в сфере своих демократических установок» (1965, с. 283), что осуществляется в форме острых дебатов по актуальным вопросам. Подобное самообразование начинается с «прореживания подлеска неясности». Всегда необходимо предпринимать усилия, призванные гарантировать, что конституция твердо укоренена в сердцах граждан. Они осуществляются, когда, несмотря на базовое согласие с конституцией, нужно искать пути внесения в нее юридических поправок в критических ситуациях. Они находятся в безопасности, когда политика уловов уступает место общественным дебатам. И они прекращаются, когда, невзирая на все уважение перед государством, сохраняется внутренняя дистанция, которая оберегает нас от полной идентификации с конкретной формой государства. «Во всех этих случаях жизненно необходимо пробудить в каждом индивидууме сознание того, что он несет ответственность за себя» (с. 52).

ИДЕЯ «ВСЕОХВАТЫВАЮЩЕГО»

Определив уникальность философии Ясперса, организовав его мысли по поводу образования в виде открытой системы, мы попытаемся теперь представить центральное философское понятие «всеохватывающего» и прояснить его значение для образования. Научное мышление ограничивается познанием, охватывающем лишь объекты, поэтому оно должно подняться на высоту философской мысли, которая ищет определенности в отношении бытия. Но всеобщность бытия остается недоступной. Способность понимания, интеллект и разум никогда не смогут приблизиться к ней. Человеческая мысль никогда не овладевает бытием, однако человек способен добиться определенности в отношении этого бытия через изучение модальностей окружающего его мира, в которых оно проявляется; в то же время, бытие ускользает от полного понимания.

Как мы уже видели, Ясперс использует для описания «всеохватывающего» образ невидимого горизонта, из которого возникают все новые горизонты, но который сам непосредственно не воспринимается. Ясперс различает этот феномен «всеохватываемости» мира и трансцендентальную сущность, в частности человеческие феномены, среди которых он выделяет бытие, чистое сознание, разум и возможное существование.

Таким образом, эта базовая философская операция не пополняет наше знание, а меняет его природу. Понятие «всеохватывающего» уберегает нас от сосредоточения на конкретном типе бытия, оставляя открытыми для целого. Эту концептуальную структуру не следует путать с категоризацией форм бытия; наоборот, характеристики «всеохватывающего» обнаруживают себя и сохраняют свое значение лишь в том случае, когда рассматриваются в их общем контексте. Человеческая мысль, однако, постоянно рискует вычленив из «всеохватывающего» одну частную категорию и наделить ее формальным статусом абсолюта. В этом случае внутренние связи между всеми его аспектами разрушаются, и завершенная реальность отклоняется от своей истинной цели. Ясперс кратко описывает эту ошибку в своей книге «Философская вера перед лицом откровения» (1962) следующим образом:

«В прагматизме, биологизме, психологизме и социологизме абсолютной данной формой выступает *бытие*, в рационализме – *чистое сознание*, в педагогике – *дух*, в экзистенциализме (оборачивающемся нигилизмом) – *существование*, в материализме, натурализме, идеализме и пантеизме – *мир*, и в акосмизме – *трансцендентальное*» (с. 141).

Понятие «всеохватывающего» особенно плодотворно, когда оно применяется к человеку с целью оценить значимость этой категории для понимания и для образовательного процесса; в конце концов, понимание образования неразрывно связано с пониманием человека, чью исчерпывающую и истинную человечность следует развивать, воспитывать, взращивать и созидать в образовании. Понимание человека представляет собой систему отсчета, в пределах которой становятся возможными, необходимыми, осмысленными и ясными суждения об образовании.

Различные измерения человека можно концептуально определить как бытие, чистое сознание, разум и возможное существование, не забывая об его сущностном единстве.

Человек как бытие: человек, который замышляется, рождается, растет, достигает зрелости и умирает как живое существо, индивидуум. Каждый индивидуум персонально характеризуется специфической формой своего одушевленного тела, которое способно функционировать благодаря сложному взаимодействию химических и физических процессов. Человека формируют его склонности и среда, поэтому каждый индивидуум отличается от всех других. В этом он близок животным, но такая витальная реальность все еще не определяет его собственно человеческую природу. Фактически он – нечто иное, нежели животное. Он отличается от животного тем, что сочетает в одно и то же время природу и историю, так что и наследственность, и традиция играют важную роль в определении его особенностей. Это качественное различие между человеком и животными подчеркивается другими формами «всеохватывающего», характеризующими жизненную природу человека.

Человек как чистое сознание: этот термин обозначает человека как обладающего уникальной способностью выходить за пределы своего сознания в качестве индивидуального живого существа и сосредотачивать это сознание на природе бытия как такового, которое становится предметом критического восприятия и получает общую обоснованность. Это сознание есть «локус обоснованного мышления» (1947, с. 67), на которое способен только человек. Понимание отсылает к объективному существованию и схватывает этот объективный мир при помощи своих категорий. Это общее сознание обязательно и специфично для каждого конкретного живого существа, в котором оно должно существовать.

Человек как интеллект: то есть человек, способный «производить идеи», упорядочивающие неструктурированное множество разрозненных знаний, которые можно при желании расширить, и

выдвигающие на первый план отношения между индивидуальными факторами с целью установления единства среди разнообразия феноменов. Интеллектуальное постижение – это больше, чем просто логическое мышление. Разум понимается как способность постижения, стремящаяся к совершенствованию всего своего внутреннего строения и к оформлению мира в виде целого. Этот разум объективно наблюдаем в науке, поэзии, искусстве, законодательном порядке и нравственной жизни. Разум нуждается в интеллекте, который укоренен в живом существе, но интеллект – это еще не все.

Человек как существование: то есть человек в незаместимой историчности своего уникального происхождения, в своей безусловной решимости стать собой. Существование – это знак того, что бытие, чистое сознание и разум нельзя понять по отдельности, у них нет собственных оснований; знак того, что человек не ограничивается имманентностью, а остается сущностно связанным с трансцендентальным. Однако существование невозможно без бытия, чистого сознания и разума. Они являются важными условиями того, чтобы существование обрело самостоятельность и стало реальностью. «Оно воплощено в бытии, проясняется чистым сознанием, а его содержание раскрывается в разуме» (1947, с. 134).

Подобно первым трем манифестациям «всеохватывающего», существование нельзя понять обособленно, оно укоренено в трансцендентальном мире. Человек как форма существования переживает свою свободу как дар трансцендентального, от которого он всегда зависит. Такое представление о человеке как «всеохватывающем» существе становится возможным только благодаря разуму, понимаемому Ясперсом как «связка между всеми модусами «всеохватывающего». Цель разума – совместить воедино все аспекты «всеохватывающего». Он проникает по ту сторону каждой отдельной грани к сущностному единству этого «всеобъемлющего». Он ищет единство в одном, которое является всем. Он выявляет отношения между модусами «всеохватывающего» в виде сети, о чем Ясперс говорит так:

«Наша всеохватывающая природа – это не простая соположенность. Мы есть бытие, чистое сознание и разум, и мы – все это вместе, как нечто, что, в действительности, *обрело единство*. Мы есть существование и разум, и эти две категории *связаны* подобно противоположным полюсам. Мы есть существование и бытие в одно и то же время, но так, что существование не является непосредственно тем же самым, что и бытие; оно *проявляется* в бытии через разделение между существованием и бытием, и не едино с бытием, но становится единым, ассимилировав это бытие» (1947, с. 131).

Или в другой формулировке: «Существующий человек – не просто витальное существо, абстрактный рациональный организм, совершенствующийся интеллеktуал; он – все это, но при этом он остается собой» (с. 648).

Образование, как помощь в полном становлении человеческого существа, позволяет обрести существование целостному человеку. Но точно так же, как человек по своей природе ускользает от любого четкого определения, и хотя конкретные моменты, базовые силы, способности и измерения его существа обособлены друг от друга, они неотъемлемо присутствуют в любом рассуждении о нем, так и понятие образования составляет часть более широкой структуры. Различные способы осмысления человека формируют свое особое представление об образовании, подчеркивающее лишь одну из черт образовательной реальности и выдвигающее на первый план частное обстоятельство. Те аспекты, которые выделяются в рефлексии, в реальности составляют часть целого. Образование как реальность всегда есть нечто большее, чем мы можем воспринимать посредством своих концептуальных структур и связей, большее, чем мы в состоянии эмпирически установить или определить при помощи спекулятивного мышления. Образование, которое ориентировано на неделимое человеческое существо, концептуально выражается в различных модусах, соответствующих человеку как бытию, человеку как чистому сознанию, человеку как интеллекту и человеку как возможному существованию. Частные фрагменты знаний должны быть сведены в концептуальное единство. Верховной задачей образования является помощь человеку в достижении его самости. Остальные цели образования должны обязательно находить свое место в пределах этой задачи. В свете такой наивысшей цели становится понятной необходимость индивидуальных «фаз», связанных друг с другом, но строящихся по своим законам.

Если человек понимается как бытие, образование состоит в обеспечении и поддержке растущей жизни, которая должна быть развита, усилена и доведена до зрелости. Образование стремится объединить физическую силу и умственное здоровье. При помощи соревнования оно увеличивает жизненную энергию, поощряет индивидуума достигать все более высокого уровня исполнения, учит наслаждаться эстетическим и сохраняет в неприкосновенности естественное удовольствие от жизни. Оно заботится о слабой и угрожаемой жизни, избавляет от недугов. Но образование не исчерпывается сохранением, усилением и обереганием жизненной

силы как таковой. Образование – больше, чем просто биологическое выращивание.

Поскольку человек как существо всегда живет среди других существ, образование включает процесс интеграции в формы и структуры, группы и институты общества. Индивидуальность развивается лишь благодаря интеграции в социальную структуру. Образование знакомит с формами социального взаимодействия, моралью и обычаями, правилами и законами. Оно связывает воедино способность адаптироваться и мужество сопротивляться. Образование стремится оберегать каждого гражданина, занимающегося профессиональной деятельностью и политикой, но оно не исчерпывается ознакомлением с формами публичного поведения, достижением профессиональной компетенции и приобретением умения разбираться в политике. Образование выходит за рамки интеграции в общество.

Если человек понимается как чистое сознание, образование означает приведение его к ясным восприятиям, передачу полезных знаний, обучение жизненному рассуждению и подготовку его к участию в цивилизованном диалоге с окружающими. Оно формирует образ мыслей, который помогает концептуально овладеть миром во всех его проявлениях. Оно воспитывает выдержанность речи, четко аргументированное мышление, точность суждений и пронизательность заключений. Образование способствует критическому мышлению, умело и надежно применяя методы управления объективным действием. Оно обостряет способность различать и создает потенциал для объективности, которая не исключает личной заинтересованности. Однако образование – больше, чем развитие способности рационально поступать.

Обращаясь к уму человека, образование побуждает его ассимилировать продукты и ценности, созданные, сохраненные и переданные человеческим духом. Оно дает новую жизнь традиции, представляет ее содержания и осовременивает их. Оно не дает человеку опуститься до уровня простого бытия и понимания, лишеного связанной этики, и позволяет ему принять участие во всеохватывающей духовной жизни, которая оберегает его существование и может быть направляемой и постигаться посредством идей. Оно борется за понимание и пытается выявлять скрытые смыслы на основе четкого понимания того, что индивидуум сам должен прийти к осознанию реальности духа, чтобы сохранить достоинство и красоту. Оно ограничивается открытием доступа к источникам и облегчением пути к индивидуальному восприятию оригинальных содержаний.

Такого рода образование преодолевает узость чистого сознания и ведет к широкому и открытому горизонту. Оно учит нас видеть частное как элемент относительного целого; оно поощряет нас все время смотреть дальше всех составных частей, обнаруживая лежащее за ними единство. Оно стремится помочь человеку почувствовать себя своим в космосе духа, который постоянно ищет нового совершенства в более изящной форме. Образование в этой области означает наставление в той духовной жизни, которая включается в традицию с целью создания настоящей культуры, всегда настроенной на понимание, открытой для всего и выражающей себя в своих творениях и формах. Но опять же, образование не исчерпывается позицией человека в духовном мире, так как человек и окружающий его мир не составляют гармоничного «произведения искусства».

Сравнительное изучение различных представлений об образовании, описанных выше, показывает, что образование может, прежде всего, интерпретироваться в ясных и компактных терминах, показывающих, каким образом его можно непосредственно планировать и организовывать, но также каким образом оно, в конечном итоге, прямо наталкивается на неподвижную границу, которой окружено любое методическое действие. Здесь мы узнаем, что растущий индивидуум должен наслаждаться свободой, и что нужен благоприятный момент, чтобы «между контактами проскочила искра» и образование успешно достигло цели. Это открытие станет более понятным, если мы всерьез отнесемся к человеку как к возможной форме существования, поскольку существование нельзя постулировать как имеющееся обстоятельство или как результат специфической формы поведения.

Если серьезно отнестись к человеку как к возможному существованию, то образование воспринимается в качестве пути к безошибочной и незаместимой самости, которая достигается в посвящении себя объекту, в непредубежденном взаимодействии с другими людьми, в свободно установленной связи с трансцендентальным. Сама суть существования препятствует тому, чтобы за него брались прямо и превращали в цель. Образование как помощь в становлении собой играет роль незаменимого спутника в дороге; оно находит выражение в условиях не прямой коммуникации, когда партнера призывают и поощряют принимать свои собственные решения в духе свободы и ответственности. Образование как ориентир на пути к самости неотделимо от педагога, который вновь отваживается стать собой, быть собой и оставаться собой, не взирая ни на какие ниве-

лирующие тенденции и принуждения со стороны системы. Педагог принимает решение вступить в коммуникацию, через которую он остается связанным с образующимся, даже в том случае, если между ними возникает конфликт. Он пробуждает чувство ответственности, принимая свою ответственность. Он демонстрирует мужество достигать и утверждать истинную свободу, смело принимая собственную свободу, которая не подчиняется соблазну произвольного действия. Эта взаимность испытывается и даруется при посвящении себя образующемуся человеку.

Очевидно, что здесь не место любым формам прямого вмешательства и тотальных планов. Чрезмерное усердие в попытке приведения индивидуума в «рабочее состояние» наталкивается на недоступность существования, которое переживается по природе своей как некий дар. Образование не приводит индивидуума к существованию, оно способно лишь создавать и поддерживать условия, необходимые для его приобретения. Одним таким условием может быть укрепление молодого человека в его изначальном желании приобретать знания, который понимает смысл безуспешности человеческого познания и осознает потребность стать собой через восприятие противоречивой структуры мира, продолжая предпринимать бесконечные попытки для достижения этой цели.

Образование, обучающее достижению существования, не может означать сокрытие возможностей становления себя, утрату дороги к существованию, пренебрежение потребностью человека в достижении своей высочайшей цели по причине культа сообразительности и тренированности. Однако никогда нельзя предугадать, овладеет ли человек собой в своей самости и до какой степени. Встречу с трансцендентальным и осмысленную коммуникацию с партнером невозможно осуществить силой, они остаются даром. Такого рода образование невозможно методически упорядочить, психологически обосновать и обеспечить планами. Образование, которое рассматривается как совершенствование в получении существования, на основе ответственного действия, должно восприниматься как дар, как милость, не взирая на самые искренние попытки, предпринимаемые под его именем.

Каждый из подходов стремится пролить свет лишь на один аспект образования и делает акцент на одной конкретной тенденции, которая, взятая в отрыве от остальных, искажает понятие образования как таковое. Различные подходы тесно связаны друг с другом. Любая задача предполагает другую, и ни одна «фаза» не может представлять целое; каждая «форма» выходит за свои пределы и

требует дополнения следующими фазами, чтобы достичь своего завершения. Следующие «фазы», в свою очередь, зависят от уже прошедших, без которых они не смогли бы существовать. Тот факт, что каждая грань образования приобретает особое значение на определенных стадиях роста и зрелости, подтверждается личными наблюдениями. Главное – всегда делать так, чтобы индивидуальные старания не потеряли ориентации на существование. Любые попытки интерпретации скрывают неудовлетворенность, которая нуждается в выходе и которая получает его, делая существование возможным. Лишь существование дает то единство, которое позволяет образованию достичь своей наивысшей цели.

Эти наблюдения очерчивают систему открытых координат, в рамках которой суждения об образовании занимают подобающее место среди необъятного массива исследований Ясперса. Здесь выявляется их глубочайший смысл. Здесь обнаруживаются специфические возможности. Здесь обозначаются рубежи. Однако при этом не может быть никакой строгой системы, лишь организованное обсуждение перспектив. Различные аспекты не сливаются в целостный образ. Любой целостный образ оказывается не более чем понятием, основанным на определенной точке зрения. Это здравая интуиция позволяет нам смело и без всякого беспокойства идти бесконечным путем неограниченного вопрошания, мышления и действия.

Понятие «всеохватывающего» абсолютно необходимо, если мы хотим, чтобы беспредельная широта и дифференцированность образования были сосредоточены на чем-то индивидуальном, распространялись и использовались в качестве, если упростить, рекомендованного рецепта. Однако если образование станет не более чем простым обучением умению выживать, концептуальным приспособлением к нашему современному обществу, условно-рефлекторной модификацией поведения, программой поддержания интеллектуальной формы, пропагандой идеологических доктрин, безучастным воспроизведением традиции либо насаждением религиозных учений среди молодых людей, то это не принесет ничего, кроме вреда. Искушению односторонних теорий можно и нужно противостоять, если необходимо, чтобы теория и практика образования руководствовались понятием «всеохватывающего». Такова задача, окончательное решение которой никогда не будет найдено.

Перевод с английского **Андрея Корбута**

БИБЛИОГРАФИЯ

Работы Ясперса

Jaspers K. 1913. Allgemeine Psychopathologie. Berlin. 4. völlig neu bearb. Aufl. Berlin; Heidelberg, 1946; 9. Aufl. Berlin; Heidelberg; New York, 1973. [Translated into English by J. Hoenig and M.W. Hamilton, General Psychopathology. Toronto, 1963.]

— 1919. Psychologie der Weltanschauungen. Berlin. 6. Aufl. Berlin; Heidelberg; New York, 1971.

— 1923. Die Idee der Universität. Berlin. Neufassung, 1946. [Translated into English by H.A.T. Reiche and H.F. Vanderschmidt, The Idea of the University. Boston, 1959.] New edition with K. Rossmann. Berlin; Göttingen; Heidelberg, 1961.

— 1931. Die geistige Situation der Zeit. Berlin. 13. Aufl. 1979 [Fifth edition translated into English by E. and C. Paul, Man in the Modern Age. London, 1933.]

— 1932. Philosophie. Berlin. 3 Bde. 5th paperback edition, 1991. [Translated into English by E.B. Ashton, Philosophy, Chicago; London, 1969–1971. 3 v.]

— 1935. Vernunft und Existenz. Groningen. 6. Aufl. München; Zürich, 1987. [Translated into English by W. Earle, Reason and Existence, London, 1956.]

— 1947. Von der Wahrheit. Philosophische Logik. Erster Band. München. 4th paperback edition, 1991. [Partly translated into English by J.T. Wilde, W. Kluback and W. Kimmerl, Truth and Symbol. New York, 1959.]

— 1991. Nachlass zur Philosophischen Logik. Hrsg. von H. Saner and M. Hänggi. München; Zürich.

— 1957. Die grossen Philosophen. München. 5th paperback edition, 1989. [Translated into English by R. Manheim, The Great Philosophers, New York, Arendt, 1962–1966.]

— 1981. Die grossen Philosophen: Nachlass. Hrsg. von H. Saner. München; Zürich. 2 Bde.

— 1958. Philosophie und Welt: Reden und Aufsätze. München. 2. Aufl. 1983. [Translated into English by E.B. Ashton, Philosophy and the World, Chicago, 1963.]

— 1959. Die Atombombe und die Zukunft des Menschen. München. 7. Aufl., 1983. [Translated into English by E.B. Ashton, The Future of Mankind, Chicago, 1961.]

- . 1962. Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung. 2 Aufl. München; Zürich, 1963. [Translated into English: Philosophical Faith in the Face of Revelation. 1967]
- . 1965. Hoffnung und Sorge: Schriften zur deutschen Politik 1945–1965. München.
- . 1966. Wohin treibt die Bundesrepublik? München. 8. Aufl., 1967 [Translated into English by E.B. Ashton, The future of Germany. Chicago; London, 1967.]
- . 1967. Schicksal und Wille: autobiographische Schriften. München.
- . 1977. Was ist Erziehung? Ein Lesebuch. Hrsg. von H. Horn. München; Zürich. 2nd paperback edition, 1992.

Работы о Ясперсе

- Schilpp P.A.* (ed.) *Karl Jaspers*. In: Philosophen des 20. Jahrhunderts. Stuttgart, 1957. 871 p. [English edition in Library of living philosophers, La Salle, IL, 1973. 2 v.]
- Piper K.* (ed.) *Karl Jaspers: Werk und Wirkung*. München, 1963. 217 p.
- Ehrlich L.H.*; *Wisser R.* (eds.) *Karl Jaspers Today: Philosophy at the Threshold of the Future*. New York, 1988. 428 p. (Current Continental Research Series, no. 10)
- Salamun K.* (ed.) *Karl Jaspers: Zur Aktualität seines Denkens*. München, 1991. 223 p.

Избранная дополнительная литература

- Bock I.* *Kommunikation und Erziehung: Grundzüge ihrer Beziehungen*. Darmstadt, 1978.
- Horn H.R.* *Existenz, Erziehung und Bildung: Das Problem der Erziehung und Bildung bei Karl Jaspers und die neuere Pädagogik*. Göttingen, 1955. 160 p. (Typewritten diss.)
- Röhr F.* *Die pädagogische Theorie im Denken von Karl Jaspers*. Bonn, 1986. 310 p.
- Saner H.* *Karl Jaspers in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg, 1970, 1991.
- Tollkötter B.* *Erziehung und Selbstsein: das pädagogische Grundproblem im Werke von Karl Jaspers*. Ratingen, 1961. 147 p.

SCHRIFTEN DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG
HEFT 1

**DIE IDEE
DER UNIVERSITÄT**

von

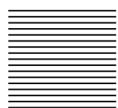
KARL JASPERS

PROFESSOR DER PHILOSOPHIE AN DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG



BERLIN
SPRINGER-VERLAG
1946

Карл Ясперс



**ИДЕЯ
УНИВЕРСИТЕТА**

*Карлу Генриху Бауэру,
профессору хирургии,
ректору, восстановившему наш
Гейдельбергский университет,
с привязанностью и благодарностью
посвящается*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Будущее наших университетов, если им будет дан шанс, основывается на возрождении их первоначального духа. В течение полувека он постепенно угасал, пока, наконец, не пришел в окончательный упадок. Двенадцать лет велась работа по моральному уничтожению университета. Настал момент, когда преподавателям и студентам необходимо осознать свой образ действий. Там, где все шатко, мы со своей стороны хотим знать, на чем стоим и чего хотим.

При восстановлении университета возврат к нашим лучшим традициям посредством актуального творчества является судьбоносным вопросом нашей духовной жизни в целом. Мы несем ответственность за то, кем мы должны стать. Только наша глубокая серьезность способна реализовать то, что пока еще только возможно.

Под названием «Идея университета» я уже опубликовал в 1923 г. сочинение, которое давно распродано. Предлагаемый здесь текст не является вторым изданием, как и его переработкой, а представляет собой новый проект, возникший на основании опыта скверных последних двух десятилетий. Используются лишь отдельные места старого сочинения.

Гейдельберг, май 1945.

Карл Ясперс

ВВЕДЕНИЕ

Задача университета – поиск истины сообществом исследователей и студентов. Университет является самоуправляющейся корпорацией независимо от того, получает ли он средства для своего существования благодаря фондам, прежней собственности или государству, а свои официальные полномочия – благодаря папским буллам, императорским учредительным посланиям или актам федеральных земель. При всех этих условиях он может сохранять свой собственный независимый образ жизни, поскольку этого хотят основатели университета или пока они это допускают. У него есть своя собственная жизнь, для которой государство оставляет место, проистекающая из непреходящей идеи, идеи наднационального, всеобщего характера, такой, например, как идея церкви. Он требует и ему предоставляется свобода обучения. Это значит, что он должен учить истине независимо от желаний и предписаний, которые могли бы ограничить его снаружи или изнутри.

Университет – это школа, но школа особенная. В ней студент должен не только обучаться, но и участвовать в исследованиях и тем самым стремиться к получению научного образования, определяющего его жизнь. Студенты согласно идее университета являются самостоятельными, несущими за себя ответственность, критически следующими за своими учителями мыслителями. Они обладают свободой учения.

Университет – это место, где общество и государство позволяют сознанию эпохи развернуться в наивысшей форме. Там в качестве преподавателей и студентов имеют право собираться вместе люди, профессиональное занятие которых исключительно – постижение истины. Поскольку требованием человека как такового является безусловное исследование истины, где бы оно ни состоялось.

Но в то же время власти в государстве и обществе заботятся об университете, так как там закладывается основа для исполнения государственных обязанностей, которые требуют научной подготовки и духовного образования. Тот факт, что исследование истины имеет желаемые следствия для исполнения этих обязанностей – не только благодаря научным результатам, но и прежде все-

го благодаря образованию духа тех, кто проходит через университет – является предпосылкой, которая лишь изредка ставится под сомнение. Однако даже если бы это было подвергнуто сомнению, основным стремлением человека является осуществление безграничного поиска истины, во что бы то ни стало. Поскольку лишь это дает ему возможность достигать высот в постижении бытия. Таким образом, университет является учреждением с реальными целями, которые, однако, достигаются благодаря подъему духа, выходящего за пределы любой реальности с тем, чтобы вернуться к ней более ясным, прочным, непоколебимым.

Что есть истина и что есть овладение ей, не так просто сказать. И то и другое обнаруживает себя в жизни университета, не будучи, однако, окончательным. Пока что об этом напоминают следующие положения.

В университете реализуется *изначальное стремление к знанию*, которое поначалу не имеет никакой иной цели, кроме как узнавать, что возможно познать и кем мы станем благодаря познанию. Удовольствие от знания достигается в видении, в методике мысли, в самокритике как воспитании стремления к объективности, а также в постижении границ собственного незнания и необходимости духовно выстоять в рискованном предприятии познания.

Изначальное стремление к знанию *едино* и направлено на целое. Если это стремление может реализовываться только лишь в особенном, в мастерстве специалистов, то своей духовной жизнью последние обязаны лишь тому, что являются звеньями целого. Во взаимодействии наук реализуется космос наук вплоть до универсальной ориентации в мире и до теологии и философии. Правда, жизнь этого целого протекает на разных полюсах, которые постоянно разрываются в борющихся и исключающих друг друга противоположностях. Но – благодаря научности, которая при бесконечных различиях предметов и проблем объединяет всех исследователей в их исходных позициях – существует и единство всех наук.

Внутри университета как институции люди объединены призыванием как *искать*, так и *передавать* истину научным способом.

Так как истину следует *искать* научным способом, исследование (Forschung) является основной задачей университета. Но поскольку истина больше, чем наука, и постигается научным способом исходя из всеохватывающего бытия человека – назовем это духом (Geist), существованием (Existenz), разумом (Vernunft) –

условием университетской жизни является серьезность отдельной личности.

Поскольку истина должна быть *передана*, преподавание (Unterricht) является второй задачей университета. Но так как передача одних лишь только знаний и навыков недостаточна для постижения истины, требующей скорее духовного формирования человека в целом, то смыслом преподавания и исследования является образование (Bildung) (воспитание (Erziehung)).

Проектирование идеи университета означает ориентацию на идеал, к которому реальность лишь приближается. Этот проект мы попытаемся начертать в трех направлениях:

I. Представим *духовную жизнь* вообще, реализующую в университете один из своих образов.

II. Покажем *задачи* университета, которые возникают в результате осуществления духовной жизни в корпорации.

III. Напомним об *условиях существования* университета и их следствиях.

I. ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ

Если университет служит науке и если наука имеет смысл благодаря тому, что она принадлежит обширной сфере духовной жизни, то именно эта духовная жизнь и является подлинной движущей силой в университете.

Университет – только один из образов, который принимает эта духовная жизнь, в данном случае – посредством институции и организованной общей работы высшего учебного заведения. Чтобы понять идею университета и возникающую на ее основе институцию, необходимо, следовательно, сначала рассмотреть поддерживающую ее духовную жизнь вообще и прежде всего сущность науки.

Первая глава СУЩНОСТЬ НАУКИ

1. Основополагающий характер науки

Наука – это *методическое* познание, содержание которого с *необходимостью верно и общезначимо*. Этот тезис выражает три основные черты научного знания.

Во-первых, наука существует только вместе с *методическим сознанием*: вместе со знанием я знаю о пути, который ведет меня к результату; в то же время, зная путь, я знаю о местонахождении и границах определенного на данный момент смысла знания. Неметодическое полагание и несомненное принятие на веру являются противоположностью научного знания. Если содержание этого принимаемого на веру знания составляет то, что одновременно есть и результат научного исследования, то этот вид зна-

ния не является научным, а становится исходным пунктом научного суеверия, так как ведет к внутренне неконтролируемому принятию любого содержания и оставляет меня незащищенным перед ним. Поэтому знание, которое вместе со знанием метода сохраняется в то же время и относительность, а именно относительность точки зрения, способа и смысла этого знания, становится абсолютно ложным содержанием научного суеверия.

Во-вторых, научное знание как таковое *по необходимости верно*, поскольку то, что я понимаю научным способом, уже является заранее понятным для голого рассудка. Оно верно как существующее, как то, что для своей правильности не требует никакого участия со стороны моей собственной сущности. Противоположностью такого знания является убеждение. Оно истинно только при участии личности, которая с ним живет. Поэтому *Галилей* и мог абсолютно сознательно отречься от своего знания перед лицом власти инквизиции (а появившееся после его отречения от идеи вращения Земли изречение: «И все-таки она вертится», следовало бы выдумать, даже если бы он и не сделал этого: *Галилей* знал, что отказ от этой истины ничего не меняет). *Бруно* же, напротив, развивал героизм в рамках запомнившегося на все времена процесса самопреодоления, героизм, который при одновременной готовности к отказу от любых идей, не являвшихся центральными, сделал для *Бруно* невозможным отрицание основополагающих философских убеждений: это не были неизменные с научной точки зрения позиции, а скорее такие, сама истинность которых отменялась вместе с отречением от них, в сущности, доказывая себя лишь в полном энтузиазме отстаивании их философом.

В-третьих, научные представления *общезначимы*. Они оправдывают себя тем, что могут быть познаны каждым в качестве неизменных. Поэтому научная истина распространяется фактически везде, где вообще имеет место научное осмысление. Это единодушие относительно научных представлений есть признак общезначимости. Противоположностью этому – необщезначимость философских убеждений. Можно сказать так: безусловность убеждений не связана с общезначимостью (поскольку, если бы содержание убеждения имелось в себе, то оно не нуждалось бы в моем свидетельстве); но относительность научных представлений связана с их общезначимостью (поскольку исследование не было бы движением с присутствующим ему прогрессивным характером, если бы обязательное знание было бы также и абсолютным знанием).

2. Узкое и широкое понятие науки

Данное понятие науки, каким бы простым оно ни было, развивалось долго и находится в постоянной опасности. Его разработка является процессом, не завершившимся и до сегодняшнего дня.

Наука не есть мышление вообще, начинающееся вместе с первым опредмечиванием, это не интеллектуализация мыслимого во взаимосвязи логических цепочек умозаключения, и не рациональный порядок понятий и явлений. Наука возникает лишь с резким отграничением ее от ненаучного знания в рамках широкой области мышления вообще. Позитивные черты той науки, которая в ходе своего развития, начиная с четырнадцатого столетия называет себя *nova scientia*, следующие:

а) Наука в узком и собственном смысле возникает одновременно с углублением познания. Она возникает как совершающая открытия наука, как исследование.

Это исследование становится *методическим на новый манер*. Спроектированное в мышлении проходит испытание, подтверждается или опровергается в опыте. Исследование – словно борьба с объектом. Объект как таковой непосредственно не воспринимается, но в отношении него посредством проектирования возможного ставятся вопросы. Объект разлагается, чтобы посмотреть, что за ним стоит. Стремление к достоверности повышает точность проектирующего мышления (поэтому первоначально оно выступает как стремление к математизации и квантификации) и точность опыта (благодаря совершенствованию наблюдения и особенно измерения). Точность доводится до максимума возможного, чтобы достигнуть предельной надежности критериев, лежащих в основе отклонения или подтверждения наблюдения.

Благодаря этой науке, которая привела в действие достоверность в ее обязательной общезначимости, как можно догадаться, достигается одновременно ясное знание о ее собственных предпосылках. Беспредпосылочна она только в том, что понимает всякую предпосылку как некоторую попытку и в том, что отклоняет предпосылки, которые могут завуалировать или исказить истину и реальность. Она работает с предпосылками, которые знает в качестве таковых и раскрывающую, плодотворную силу которых испытывает.

Истинность предпосылок в исследовании обнаруживает себя благодаря их действию в реальном познании. Почему одни предпосылки приводят к открытиям, а другие нет, является дальнейшим

вопросом, который не затрагивает истину в качестве результата, но хотел бы проникнуть в основание истины самого исследования. Случайно ли то, что из множества возможных, ни к чему не ведущих спекуляций, предпочтение отдается одной единственной, аннулирующей все прочие? Или это удачный выбор на основании непреднамеренной близости к реальности вещей, на основании неподдающейся обоснованию способности исследователя к предчувствию? Вполне возможно понять впоследствии большие успехи в исследовании исходя из принципов, в соответствии с которыми оно начиналось. Однако в начале развития они никогда в этом своем значении не ясны в полной мере. Почему *Галилей*, *Лавуазье* основали исследовательские подходы, плодотворность которых, и с возникновением новых взглядов, очевидна до сих пор? *Лавуазье*, например, создал следующие предпосылки, о которых до него думали все, но которых он первый стал твердо придерживаться, не допуская никакого исключения, а основывая на них свои построения как на абсолютных истинах: то, что не разлагается дальше, есть элемент; материя ни увеличивается, ни уменьшается; масса любой материи надежно узнается по весу, так как все существующее подчиняется одинаковой силе тяжести. Весы тоже использовались до *Лавуазье*, но именно благодаря ему отсутствие исключений стало обязательной характеристикой предпосылок, а бескомпромиссность мыслительных выводов – источником открытий. Предпосылки противоречили видимости, которая всякий раз соблазняла оставить их. Что отличает *Лавуазье* от спекулятивного фанатика? Был ли он великим ученым или это был счастливый случай? Он как инициатор исследования и множество его сотрудников впоследствии верили в абсолютную истинность этих предпосылок и поэтому превозносили их абсолютную значимость. Всякий раз, когда осуществлялся радикальный эксперимент с опорой на новые предпосылки, в научных кругах поднималась буря со стороны прежних владельцев истины, выступавших против новой бессмыслицы. При этом, однако, становилось лишь более ясным следующее: *всякая* наука оперирует в соответствии с предпосылками, которые не имеют статуса абсолютных, касаются не самого бытия, а лишь форм его проявления. Предпосылки – это всего лишь попытки. Среди бесчисленных напрасных попыток голой спекуляции обнаруживаются редкие, но изумительно эффективные «броски». Отсюда – антипатия всех настоящих исследователей к мыслительным наброскам как таковым в той мере, в какой они не показали свою продуктивность в опыте и не дали дальнейших шансов новому опыту.

Основополагающей чертой этой науки является следующее: именно в релятивизации предпосылок должна достигаться твердая почва общезначимого, а в опыте реальности – неизменно верное.

б) Новая наука начала с математического естествознания. Однако то, что послужило скрытым импульсом для этих открытий, учреждало себя в качестве *универсальной научности* в форме, до этого в мире не существовавшей. Еще греческая наука (за исключением некоторых направлений математики и платоновского мышления) жила в пространстве завершенности, была в целом, собственно говоря, всегда готовой. Универсальность греческой науки основывалась на образе мира как замкнутого космоса. Универсальность новой науки была, напротив, не систематическим знанием о целом (форма греческой науки еще и по сегодняшний день господствует в понимании посредственностей, выступая как помеха для истинной науки и как образ мыслей, искажающий смысл современных научных результатов), а всесторонней открытостью, готовностью все, что существует, сделать доступным научному исследованию, проникнуть, совершая открытия, в бесконечное пространство существующего с помощью все новых, надстраивающихся над предшествующими попыток достичь того, что не поддается предвидению вследствие сокрытости, вместо космоса реализовать в незамкнутом мире идею «космоса» научных методов и наук в их системной взаимосвязи.

Вместе с беспристрастностью исследования возникает ясность в отношении разнообразия действительного бытия, переходов между различными способами существования – неживым, живым, душой, духом – и методичное осознание категорий, посредством которых мы в состоянии размышлять и познавать. Вместо первоначального ограничения рассудка механистическими категориями в духе Эрнста Маха¹, формальной логикой, эмпирической реальностью в количественном смысле [измеряемой и исчислимой]; вместо всего этого опустошения мира с целью «сделать» его рационально постижимым, категории приводятся к всесторонней ясности, разводятся, запрещаются смешения, но не разрушаются категориальные сферы. Везде извлекается и отделяется только смысл общезначимости и обязательности как таковых.

¹ В оригинале игра слов: *Mechanismus* – механизм – трансформировано в *Machanismus*, отсылая тем самым к «махизму» – теории эмпириокритицизма Эрнста Маха (Mach). — *Примеч. пер.*

в) Таким образом, третья характеристика новой науки состоит в следующем: *высвобождение совершенно иного смысла мышления*. Существует мышление, в рамках которого не признается никакой обязательной общезначимости, но которое выявляет содержания, поддерживающие жизнь. Это мышление проникает, проливая свет, но не познавая, в основание бытия. Наука как обязательная и общепризнанная, как исследующая и открывающая ограничена областью явлений бытия. Противоположностью этому узкому смыслу науки является ее широкое понятие, которое, если не производить их смещения, и сама наука может признать в качестве дополняющего (и возможно содержащего) ее пространства бытия, на которое мышление проливает свет. Это мышление принадлежит не ей [науке], а обосновывается, исходя из собственного истока.

Наука в этом широком смысле означает любую ясность, возникающую на рациональном пути благодаря понятиям. Мысль не передает мне в таком случае знания о вещах, прежде чуждых мне, а делает отчетливым то, что я, собственно, имею в виду, чего я, собственно, хочу, о чем думаю; она создает ясное пространство для моего самосознания.

Мысль может далее принять форму, которая, чтобы означать истину, требует наполнения, исходя из моей сущности (как в случае спекулятивного философского мышления).

Мысль может, наконец, быть шифром, который, разъясняя, скрывает.

Эти величественные и обусловленные жизнью усилия мышления являются наукой только в смысле строгого требования высшей ясности. Они больше и одновременно меньше, чем наука. Больше: в той мере, в какой они являются созидающим, трансформирующим человека мышлением. Меньше: в той мере, в какой они не дают в руки ничего более прочного, чем знание. Поэтому решающее значение имеет прояснение узкого понятия науки. Именно его в основном подразумевает, пусть большей частью и смутно, современный человек, когда говорит о науке, поскольку только здесь рассудку дана истина в качестве обязательной и общезначимой – без участия моей сущности. И с другой стороны, лишь благодаря ясности науки в собственном смысле становится возможным и то, что философия обретает ясность в незаменимом значении своего способа мышления, своего вида истины, обязательности своего образа действий. Только посредством науки, в отличие от нее и путем ее преодоления философия обретает свои возможности в полной мере.

3. Границы науки

Наука в узком смысле имеет свои непреодолимые границы. Кратко назовем некоторые из них.

Научное предметное познание не есть познание бытия, поскольку научное познание является партикулярным, ориентированным на определенные предметы, а не на само бытие. Следовательно, с философской точки зрения, именно благодаря знанию наука является причиной в высшей степени решающего знания о незнании, а именно, о незнании того, что, собственно, есть бытие.

Научное знание не в состоянии дать *никаких целей* для жизни. Оно не устанавливает никаких действительных ценностей. Как таковое оно не может руководить. Благодаря своей ясности оно отсылает к иному истоку нашей жизни.

Наука также не в состоянии дать ответ на вопрос о своем *собственном смысле*. В основе науки лежат побуждения, которые не могут быть научно доказаны в качестве истинных и необходимых для существования.

Границы науки всегда служили поводом для самого глубокого разочарования, когда от науки ожидали того, что она не в состоянии дать. Если неверующий искал в науке компенсации и стремился познать то, на чем он мог бы обосновать свою жизнь; если не удовлетворившийся философией искал в науке истину, которая всеобъемлющим образом касалась бы целого; если духовно бедный с помощью содержащейся в науках бесконечной рефлексии убеждался в собственной никчемности – каждый раз после периода слепого научного суеверия наука становилась предметом ненависти и презрения. Но если эти и подобные им пути распознаваемы в своей неистинности с самого начала, то все же остается вопрос, какую еще *ценность* имеет наука, когда ее границы осознаны столь решительным образом.

4. Польза и самоцель науки

Начиная с *Бэкона* и *Декарта* предпринимались попытки оправдать смысл науки через ее *полезность*. Для *Декарта* техническая применимость знания для облегчения работы, для удовлетворения человеческих потребностей, для улучшения здоровья, установления государственных и общественных отношений, наконец, даже для изобретения правильной морали имела силу ре-

шающих стимулов к науке. Однако при более близком рассмотрении оказывается, что, во-первых, любая техническая применимость имеет свои границы; техническая оснащенность является лишь одним из полей внутри обширной сферы человеческих возможностей вообще. Во-вторых, оказывается, что непосредственная полезность науки ни в коем случае не была стимулом великих и основательных открытий; их свершение на основе не поддающихся предвидению источников исследующего духа было далеко от мыслей об их применимости. Продуктивное использование, возможно, является целесообразным во многих отдельных изобретениях только на основе уже существующей науки. Исследовательский дух и целесообразный изобретательский дух существенно различаются. Было бы полным абсурдом оспаривать пользу науки и право научного предприятия, заключающееся в служении жизненным целям; и этот смысл соотносится с наукой, по крайней мере, с отдельными ее частями. Но он не может быть полным и единственным смыслом науки, так как он один не производит науку (великие открыватели не всегда были изобретателями) и один он не в состоянии длительное время поддерживать жизнь научного исследования.

Поэтому в качестве ответа на подчинение науки целям техники и жизненной практики и была с сомнительным пафосом утверждена наука как *самоцель*.

Эта самоцель истинна, если в ней выражается *изначальность стремления к знанию*. Стремление же к знанию не изначально, если знание берется с точки зрения *полезности* (в этом случае возникает требование, при котором единственно интересно знание: чтобы тем самым можно было положить начало чему-нибудь). Не изначально и знание как *элемент идеала образования* (в этом случае оно является составной частью подготовки всех человеческих сил и средств для беспрепятственной коммуникации внутри однородного общества; здесь условием знания являются размер, форма и чеканка людей в соответствии с действующим идеалом). Более же изначально *любопытство*: примитивное стремление видеть неизвестное, незнакомое, стремление слышать об опыте и его результатах. Однако любопытство лишь затрагивает, но не постигает вещи. Возбуждение чувств быстро утомляет. Лишь после некоторого преобразования любопытство может стать элементом познания. Это изначальное стремление к знанию больше не спрашивает, почему оно стремится знать. Оно не может в достаточной мере обосновать свой собственный смысл. Это чело-

век, который верит в существование лишь в той мере, в какой он знает; который экспериментирует с тем, что будет, если он знает; который рискует, потому что то, что будет, делает очевидным – в результате оправдания или неоправдания знания – то, что есть. Самосознание развивается благодаря постижению реального в мире, способов его исследования, смысла каждого особого вида знания, мысленного конструирования возможностей.

Это изначальное стремление к знанию противостоит довольно-много собою голому образованию как обманчивому успокоению и завершению, пустой интеллектуальности, безверию, которое больше ничего не желает и поэтому, собственно, ничего больше и знать не хочет, посредственности, которая никогда не является самой собой и понимает под знанием обученность результатам. Этому изначальному стремлению знакомо удовлетворение от знания лишь в той мере, в какой оно требует исследования, и в той мере, в какой оно выходит за свои границы, служащие трамплином для трансцендирования.

Изначальное и безусловное стремление к знанию выражается в формуле науки как самоцели. Однако, если тем самым необходимо было бы утвердить ценность любой констатации фактов, любой методической правильности, любого расширения какого-либо знания, если бы любое научное занятие как таковое выдавалось за неприкосновенную ценность, то в результате получилась бы странная путаница. Бесконечность произвольных констатаций, распыление наук в многообразии, которое больше не имеет в себе никаких связей, самоудовлетворенность специальным знанием людей, которых в целом характеризует невежество и слепота, производство наук как массового феномена с постоянным соскальзыванием в бесконечность одного лишь правильного, уничтожение смысла науки в этом производстве и в то же время его бесполезность для жизненных целей – все это делает формулу самоцели науки подозрительной.

Понятие самоцели имеет дурную репутацию. Так называемый кризис науки привел к отрицанию смысла науки. Говорили: наука на все согласна; наука – это шлюха; наука опустошает душу, является чуждым жизни предприятием, перетаскиванием мусора.

Против этих обвинений следует возразить, что они касаются различных форм вырождения науки, псевдонауки, но не изначального стремления к знанию. Исходя из этого следует признать: если познание в средневековье находило свое завершение в божественном созерцании, если *Гегель* со всей серьезностью называл

свою логику служением Богу, если даже позитивист признавал наличие в познании неизвестного, – то для нас сегодня истина также может быть чем-то свершающим. Радикальней, чем когда-либо, сегодня размышляют над тем, что такое истина. Но то, что одна только истина обеспечивает смысл нашего существования, даже если мы окончательно не знаем, что она есть и куда она ведет, – то, что нет ничего, что мы не хотели бы исследовать, – то, что прежде всего наша жизнь ищет свое собственное основание в мышлении – это сегодня еще живо. Это черта существования человека на протяжении тысячелетий, которую, собственно, не следует понимать ни психологически, ни социологически, это признак его более высокого происхождения.

К этому мышлению наука движется прямым путем. Подлинная наука требует, однако, дальнейшего прояснения своей сущности.

5. Предпосылки науки

Высказывания о беспредпосылочности науки были сформулированы в виде призыва к борьбе против ограничений, которые были навязаны познанию с непоставленных под вопрос догматических позиций. Беспредпосылочность означала справедливое требование: не следует определять заранее, в каком направлении следует осуществлять познание; не следует устанавливать никаких границ вопрошанию; не следует объявлять никакое положение вещей недоступным исследованию (наука не знает табу); не следует избегать того, что обнаруживает себя как неизменно верное.

Однако в действительности никакая наука не является беспредпосылочной. Но познание и прояснение этих предпосылок относятся к характеру научной самокритики. Поэтому с собственно рациональной точки зрения наука является попыткой, понимающей себя в качестве осмысленной и последовательной при определенных предпосылках. Эти предпосылки следующие:

а) *Правила логики*: невозможно мыслить и познавать, если отрицается закон противоречия. Признание этого закона заложено в сущности мышления. Тот, кто допускает расплывчатость определенности понятия в шатком многообразии и у кого не вызывает возражений противоречие, тот не может говорить осмысленно. В каждом положении он признает логические предпосылки в действительности лишь на миг, отрекаясь от них в ходе дальнейшего развития своей речи. С ним нельзя говорить, его следует оставить, он не лучше растения (Аристотель).

И тем не менее здесь сохраняется предпосылка. То есть будет ошибкой, если я сделаю познание абсолютом. Я познаю единственно в пространстве действия логических правил. Однако то, что я таким образом познаю, при данных условиях не является бытием самим по себе. Познание и содержания познания – это аспекты бытия, как они выявляют себя в условиях рассудочной логики.

б) Предпосылкой является то, что *наука должна существовать*. Утверждение существования науки не может быть обосновано научным способом. Никакая наука не может доказать свою ценность тому, кто ее ценность отрицает. Изначальное стремление к знанию находит основания в себе самом. Оно стремится, не имея оснований для этого, исходя из одной страсти, самоодобрение которой остается предпосылкой науки.

в) Предпосылкой является также *выбор предмета*. Исследователь выбирает свою проблему в рамках бесконечности возможного. Смутный инстинкт, любовь и ненависть могут быть побуждениями к выбору. В любом случае это является решением воли, а не научным познанием, постигающим предмет.

г) Предпосылкой в исследовании является необходимость *руководствоваться идеями*, этим всеохватывающим (Umgreifende), которое само по себе не становится внешним предметом, разве что благодаря «схематизму идей» (Кант), которые впоследствии вновь исчезают, так как и они всегда ложны в своем [стремлении] к увековечению. Идеи вносят в целое систематическое единство, указывают путь, создают различие между существенным и несущественным, глубоким и поверхностным, значимым и незначительным, целостностью и раздробленностью. Они являются всеохватывающим (Umgreifende), которое обуславливает близость к вещам, способствует возникновению идеи и открытия, придает смысл случаю. Бесплезность бесконечного (Endlosen) приводится в глубокую взаимосвязь с безграничным (Unendlichen). Предпосылкой осмысленной науки является жизнь идей в исследователе.

Это предпосылки всех наук. К ним добавляются особые предпосылки отдельных наук. Например. Верующему теологу знакомо чудо и откровение. Это содержания, которые недоступны эмпирическому научному познанию, поэтому для него они не существуют, но только в том случае, когда стремятся дать этому научное объяснение. «Беспредпосылочная наука требует от верующего не меньше – но и не больше – как признания того, что, *если бы* необходимо было объяснить ход событий без того сверхъестественного вмешательства, которое исключается эмпирическим объ-

яснением в качестве первопричинного момента, то верующий должен был бы сделать это так, как пытается это сделать эмпирическое объяснение. Он может сделать это, однако, не изменяя своей вере» (*Макс Вебер*).

Но теологическая наука действует по-другому. Она мыслит при условии существования такого откровения. Она высказывает то, что в нем заложено и что из этого следует. Она развивает формы мысли, высказывая то, что невыразимо.

Как мирское объяснение, так и теологическое толкование действуют в соответствии с предпосылками. Если они действуют честно, то не взаимоисключают друг друга. Оба подхода являются попытками мышления, которые имеют дело с предпосылками и видят, куда и как далеко они тем самым придут.

Научными оба подхода остаются до тех пор, пока они открыты друг для друга, пока они самокритично осознают, что все познанное бытие является бытием в бытии, но не самим бытием.

Если мы знаем о привязанности всех наук к предпосылкам, то важно одновременно прояснить, что не является предпосылкой, но часто ошибочно действует в качестве таковой. Не является необходимой предпосылкой науки допущение, что мир в целом познаваем, или что знание относится к самому бытию, или что знание где-либо является абсолютным в том смысле, что оно содержит или несет беспредпосылочную истину. Как раз противоположностью этому является философское осмысление границ знания.

Не является предпосылкой, далее, догматически сформулированное мировоззрение. Напротив, наука имеет место лишь в той мере, в какой такое мировоззрение не действует в качестве абсолютной предпосылки, или, во всяком случае, в той мере, в какой то, что в науке обретает значимость, возникает независимо от этого мировоззрения, или в той мере, в какой это целостное мировоззрение рассматривается только в качестве гипотезы этой мыслительной попытки.

Учитывая шум, с которым в течение десятилетий оспаривалась беспредпосылочность наук (не утверждавшаяся ни одним критическим исследователем), следует, вероятно, указать на соблазн, который содержится в том способе, каким акцентируется обремененность наук предпосылками. При этом слишком быстро смысл переносится с любой науки на те предпосылки, которые, в свою очередь, становятся догматическими. Хорошие люди, но «плохие музыканты», которые ничего не совершают в науке и не изучают ее методическим образом, отбрасывают то, что они совер-

шенно не знают. Вместо науки они хотят нечто абсолютно другое: политику, церковь, пропаганду темных страстей. Вместо того, чтобы с любовью заниматься делом и исследовать что-либо конкретно, они доверяются любителям пофилософствовать в общих разговорах о целом.

Среди предпосылок науки самая важная для ее жизни – руководство. Часто забывают о том, что наука вообще требует руководства.

6. Наука нуждается в руководстве

Если наука предоставлена самой себе, она приходит в запустение. Некоторое время она, пожалуй, может исходить из самой себя, если она однажды – исходя из глубокого истока – была приведена в движение. Тотчас, однако, обнаруживается абсурдность, которая угрожает постепенно привести к крушению ее здания. Наука в целом не является истинной и живой без веры, ее поддерживающей.

То же самое можно выразить и иначе: поскольку наука не может быть предоставлена самой себе, она нуждается в руководстве. Для осуществления науки решающим является то, откуда происходит это руководство и какой смысл оно несет для науки.

Ни польза в свете других целей, ни самоцель не могут – как мы видим – быть существенным побуждением к науке. Внешнее руководство, пожалуй, может использовать науку как средство для чего-то другого. Но в этом случае скрывается смысл науки в целом. Если в противоположность этому конечной целью полагается научное знание как таковое, то наука впадает в бессмысленность. Руководство должно осуществляться изнутри, исходя из самой науки, но при этом и из охватывающего все науки истока: им является *безусловное стремление к знанию*. Однако руководство посредством безусловного стремления к знанию в целом не может осуществляться надлежащим образом, если заранее известен смысл и обозначена цель, требующая непосредственного достижения, но только благодаря тому, что оно [руководство] само становится живее только через овладение знанием и яснее, благодаря разуму. Как это возможно?

Изначальное стремление к знанию не является в нас случайным интересом; безусловное влечение движет нас вперед, как если бы наше существо могло обрести себя лишь в знании. Никакое

единичное знание не удовлетворит меня, я непрерывно иду дальше. Познавая, я хочу расширяться до пределов Вселенной.

В этом движении на основе первоначального стремления к знанию осуществляется руководство через *единое бытие*. Стремление к знанию осуществляется не путем распыления на всякого рода единичности, а через единичное – так как только оно может быть достигнуто прямо и непосредственно – к единому. Без отношения к единому бытия наука теряет свой смысл; через это отношение, однако, она оживляется, даже в своих специальных разветвлениях.

Но единое нигде не найти прямым образом. Предмет моего знания всегда только нечто *единичное*, разнообразное, бесконечно многообразное. То, чем мы руководствуемся в своем стремлении к знанию, всегда возникает на основе двух направленных благодаря разуму в безграничное и взаимно соотносящихся моментов: из стремления к знанию того, что действительно *необозримо*, и из опыта *единого*, обретаемого через только в этом знании достижение, реализованное незнание.

Во-первых, таким образом наука ясно и решительно ставит меня перед фактическим положением дел. Все очевиднее наука подводит меня к настоящему «*как оно есть*». Я приобретаю взгляд на явление, которое я хотя и не могу в достаточной мере объяснить, но могу воспринять как некий язык. Наука заставляет пристально вглядываться в лицо реальному явлению, любой действительности, чтобы я этот язык не упростил преждевременно и не услышал его однозначно и ложно, исходя из желания и отрицания. От восхищения красотой и гармонией мира наука доводит меня до испуга перед разобщенностью, чуждостью смысла и перед не поддающимся объяснению разрушением.

Во-вторых, в результате того, что я иду всеми путями познания, благодаря знанию я прихожу к тому опыту собственного *незнания*, который косвенным образом представляет мне в настоящем *единое в качестве трансценденции*; последняя становится тайным руководством всего моего стремления к знанию. Лишь с ее помощью это стремление наполняется жизнью и смыслом.

Сам этот смысл невозможно определить более рационально. Он не может служить чем-то, что было бы осознанным исходным пунктом рассчитываемого выбора задач и научного направления. Только *внутри* науки, веряя себя ей, человек может познать основание, из которого она исходит, и то, куда она движется.

Если я спрошу себя, к чему должно быть устремлено всякое знание, то ответ может прозвучать *аллегорически*: все выглядит

так, как если бы мир хотел быть познанным – или как если бы относилось к прославлению Бога в мире то, что мы познаем мир всеми принадлежащими нам органами чувств, что мы в нем как бы мыслим Божественные идеи, даже если мы сами их никогда не постигнем, а лишь схватим в отражении внешние планы их явлений.

То, какое руководство имеет наука, исходя из разума в изначальном стремлении к знанию – в вызове миру и трансцендировании за его границы, – является решающим в отношении ее смысла и значимости. Если философия есть мышление, которое освещает это руководство, то и она не может приказать совершиться тому, что должно пробудиться самостоятельно с появлением стремящегося к знанию человека.

Исходя из всего этого оказывается: наука является не твердой почвой, на которой я стою, а путем, которым я иду, чтобы в форме беспокойства (этого принадлежащего моему временному существованию стремления к знанию) удостовериться в трансценденции, которая уже руководит мной в стремлении к знанию.

Когда это прояснено, мы понимаем различные случаи неудовлетворения знанием, возникающего вследствие того, что мы *потеряли внутреннее руководство*. Мы ощущаем это, когда из любопытства веряем себя голому многообразию как таковому, или когда наука становится для нас всего лишь занятием. Мы постоянно чутко прислушиваемся к вносящему смысл внутреннему руководству в нас, которое удаляет нас от бесконечности всего произвольного и которое определяет выбор нашего пути в обучении и исследовании. Мы ощущаем это как недобросовестность, если мы – заглушая нашу беспомощность – веряем себя только «усердию», словно внутренней инерции голый работы, вместо того, чтобы постоянно быть готовыми для идей, направляющих эту работу, идей, которые заявляют о себе в самом начале, исходя из единого трансценденции.

Однако это руководство на основе единого трансценденции ни в коем случае не однозначно. Оно никем не может быть взято в качестве единственного и истинного для всех, и никто им не владеет. Оно возникает как бы из диалога между мышлением и многозначностью познаваемого. Оно осуществляется благодаря исторической форме познания, внутренне последовательной, ускоряющейся и каждый раз стремящейся вперед. Оно является попыткой и риском.

В этом заключена глубокая причина того, почему наука в качестве побудительной силы становится условием всякой истины и правдивости нашего существования.

7. Наука как условие всякой правдивости

Наука *разоблачает заблуждения*, посредством которых я облегчаю себе жизнь, посредством которых я замещаю веру или даже хотел бы превратить саму веру в гарантию сознательного бытия. Наука снимает вуаль, с помощью которой я склонен скрывать от себя реальность, так как, зная ее, я бы ее не вынес; она ликвидирует закостенения, которые не критическое мышление порождает и ставит на место бесконечной возможности исследования; она препятствует всякому обманчивому успокоению.

Наука дает мне максимум *ясности о ситуации* человека вообще и о моей ситуации в частности. Она является условием моего соответствия задаче, которая стоит перед познанием, которая содана моей сущности и которая является великой судьбой человека, испытывающей его на предмет того, что из него будет.

Наука берет начало в честности и производит ее. Невозможна никакая правдивость, если она не включила в себя *научную позицию и способ мышления*. Для научной позиции характерно постоянное различие между обязательно и необязательно осознанным (я хочу знать то, что я знаю и что я не знаю) – то есть различие между знанием вместе со знанием пути, который ведет к нему, и знанием границ смысла, в которых знание имеет силу. Научная позиция является, далее, готовностью принять любую критику моих утверждений. Для мыслящего человека – в особенности для исследователя и философа – критика является условием жизни. Не существует предела вопрошанию, с помощью которого осуществляется проверка его представлений. Даже опыт необоснованной критики может оказать продуктивное действие на истинного исследователя. Тот, кто избегает критики, не стремится собственно к знанию.

Если безусловность научного стремления к знанию является необходимой предпосылкой воли к истине, то никакая эпоха не в состоянии изменить что-либо, если это действительно однажды имело место в человеческом бытии. Тот, кому действительно открывается наука – кто, следовательно, не оказывается привязанным к учебному материалу в условиях бесконечного многообразия остающихся невинными знаний (поскольку они принимаются только в качестве результата, но не переживаются в своем возможном смысле) и кто не остается в рамках только целесообразно выученного для экзаменов и практики и изучаемого в мучительном усилии знания, – того чрезвычайные усилия и работа воодушевляют энтузиазмом и для того наука становится частью его жизни. Как и во

всякое время, сегодня также необходимо ощутить обаяние науки, когда мир для молодого человека становится ясным и широким. И сегодня, как и всегда (может быть и еще напряженнее) необходимо ощутить серьезность науки, то есть опасность знания для уже существующей наивной силы бессознательного и для жизненных заблуждений. Необходима смелость тому, кто не равнодушен к учебе, а постигает [истину знания] в процессе вопрошания. Поэтому все еще действительно следующее: *sapere aude!*¹

8. Наука и философия

На основе нашего рассмотрения можно резюмировать некоторые положения, касающиеся отношений между наукой и философией. Даже если они не совпадают, и философия не является наукой наряду с другими науками, а скорее обе имеют существенно различный источник, метод, смысл истины, то все же они тесно связаны друг с другом.

а) *Наука имеет отношение к философии.* Наука отвергает путаницу, возникающую в результате смешения ее с философией, обращается против спекуляции как помехи, порождаемой бесплодными усилиями, развивает типичную для нее *враждебность к философии.*

Однако наука в состоянии увидеть и свои собственные границы. Так как она не охватывает все истины, она *предоставляет философии свободное пространство* на ее собственном поле, ни утверждая, ни отрицая ее, но и не мешая ее мышлению до тех пор, пока философия не начинает выносить суждения по поводу предметов, доступных научному исследованию. Наука зорко следит за философствованием с тем, чтобы не выдвигалось необоснованных утверждений и мнимых доказательств, и даже делает все для процветания как чистой науки, так и самой философии.

Наука *требует руководства со стороны философии*, но не в том смысле, что философия используется в ней, или что от философии поступают правильные указания (и то и другое следовало бы, скорее, отклонить как дурное смешение). Философия, скорее, действительна в качестве побуждения к изначальному стремлению к знанию, в качестве идей, которые делают прозорливым и обеспечивают выбор предметов, в качестве озадаченности бытийными значениями познания. Философия помещает себя среди наук в ка-

¹ Sapere aude! (лат.) – решишь быть мудрым! – Примеч. пер.

честве содержания, ускользающего в ясном сознании от методической научной процедуры, которая, однако, им руководствуется. Содержательные науки подобны философии в конкретной форме. Если в науках в этом смысле проясняется самосознание собственного образа действий, то это самосознание является уже сознательным философствованием. Однако тот факт, что исследователь занят философскими усилиями, ведет, хотя и без ориентации на применение и непосредственную пригодность, к оживлению в исследователе представления о всеохватывающем (Umgreifende), к обретению и усилению исследовательских побуждений к его исследованию, к осознанию смысла своего научного образа действий.

б) *Философия имеет отношение к науке.* Она признает науку в качестве своей предпосылки. Одновременно с осознанием своего бытия, отличного от науки, истинная философия, безусловно, связывает себя с наукой. Она никогда не позволяет себе игнорировать познаваемую реальность. Она без ограничений хочет знать и осуществлять в отношении развития своего осознания бытия то, что действительно и что необходимым образом познаваемо. Тот, кто философствует, испытывает потребность в науке и стремится к тому, чтобы разбираться в научных методах.

Поскольку научность в качестве отношения является условием правдивости, философия становится гарантом научности против враждебности науки. Философия видит в качестве обязательного условия человеческого достоинства сохранение научного способа мышления. Для нее реальна угроза Мефистофеля: «Лишь посмей презреть разум и науку, наивысшую силу человека, ... и ты непременно будешь моим»¹.

¹ В отношении сущности науки здесь могут быть приведены только тезисные выкладки. Я позволю себе сослаться на высказывания в следующих моих сочинениях:

Philosophie. Berlin 1932 Bd. I, S. 85ff (Grenzen der Weltorientierung), S. 149ff (Systematik der Wissenschaften), S. 212ff (Positivismus und Idealismus), S. 318ff (Philosophie und Wissenschaft).

«Nitzsche». Berlin 1936. Глава «Wahrheit», S. 147ff.

«Die geistige Situation der Zeit», Berlin 1931. S. 118ff (Wissenschaft), S. 167ff (Das ursprüngliche Wissenwollen) [Ср. русск. изд.: К. Ясперс. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. М.: «Республика», 1994. – *Примеч. пер.*].

«Descartes und die Philosophie», Berlin 1937. S. 32ff (Die Methode), S. 95ff (Wirkung der Verkehrung des Sinns moderner Naturwissenschaft).

«Existenzphilosophie», Berlin 1938 (здесь в первой лекции «Philosophie und Wissenschaften» и во второй лекции «Vernunft»).

Вторая глава

ДУХ. СУЩЕСТВОВАНИЕ. РАЗУМ

Наше представление о смысле науки отталкивается от того, что является более, чем наукой, от ее основания и цели, которые не доказываются из нее самой и которые, скорее, руководят ходом научной работы. Что это значит, можно пояснить с помощью философии¹. Это необходимо для того, чтобы наука не стала пустой и бессмысленной. Здесь, поскольку это касается университетской идеи, имеющей принципиально научный характер, следует удовлетвориться кратким указанием. Я вынужден ограничиться положениями, кажущимися догматическими.

Мы называем всеохватывающее (*Umgreifende*), исходя из которого и в котором мы живем, духом (*Geist*), существованием (*Existenz*), разумом (*Vernunft*). Дух есть мощь идей; существование есть серьезность безусловного в отношении к трансценденции; разум есть всецелая открытость сущности.

Дух движется в стремлении к прояснению себя в качестве стремления к целостности. Целостность обладает содержательностью благодаря идее. Последняя действует в нас как побуждение, объективно она никогда не является полностью достижимой целью. В исследовании идея обеспечивает систематическое единство благодаря проектам, которые в качестве схем идеи хотя никогда и не являются самой идеей, но представляют шаги или средства на пути к ее осуществлению. Дух – это мощь видения; без фантазии никакая наука не созидательна. Дух – это способность сущностного созерцания; он усматривает то, что существует; он постигает внутреннюю суть; и он дает то, что в качестве содержания становится затем доступным научному прояснению.

Существование несет духовную жизнь благодаря безусловному решению. Без него все превращается в игру наслаждающегося созерцания в ни к чему не обязывающем интеллектуальном движении и эстетическом отношении. Необъективируемый смысл действий проявляется в уверенности отдельной самости. Самость сознает саму себя в отношении к трансценденции, благодаря которой она существует. Идеи находят свой путь тогда, когда серьезность существования дает им силу.

¹ Подробно о духе, существовании и разуме – в моем труде «*Von der Wahrheit*». Он не напечатан до сих пор, так как в последние годы национал-социалистическое государство запретило мне публиковаться.

Если дух созерцает замкнутые в себе целостности, которые существование основывает на безусловном, то *разум* является медиумом безграничного расширения. Он не допускает рассеянности, ведущей к изоляции, а стремится к взаимосвязи. Поэтому он требует в мышлении обобщения, требует того, чтобы нечто мыслилось не независимым образом, но в соотношении, демонстрируя противоречия, не допуская никакого разъединения вещей и мыслей. Разум в нас настаивает на понимающем соприкосновении со всем, что существует. Он разрушает любое ограничение, освобождает от любой предвзятости. Он делает значимым и одновременно охраняет ядро существующего везде, куда бросает свой взгляд.

Это всеохватывающее (*Umgreifende*), чем мы являемся или чем можем быть, осознаем ли мы его или нет в качестве духа, существования, разума, является собственно жизнью, в которой наука находит свой смысл и основание. Поэтому тайна, заметная для любого взора, заключается в том, что в научном предприятии имеет значение не только один рассудок и не очевидный результат, но и то обстоятельство, что в научном мире за что-то необходимо бороться: в деле и в личности содержится нечто большее, чем определенное конечное содержание познания.

Дух, существование, разум несут научность. Они являются философией науки, даже если и не поддаются ясному осознанию. Они всегда ощутимы там, где наука как таковая достигает своих границ. Отталкиваясь от них [духа, существования, разума], страсть к познанию может стать страстью к собственному незнанию, то есть к незнанию, которое является не всего лишь еще-незнанием, а сутью, которая открывается благодаря знанию, и лишь тем глубже проявляется, чем яснее и богаче знание. В этом отношении конкретный вид незнания представляет собой актуальность философствования во всех науках.

Третья глава. ОБРАЗОВАНИЕ

Образование является приобретенным состоянием. Образованным называется человек, который сформировался в соответствии с определенным историческим идеалом. Для него единство способов представления, движений, оценок, способов говорения и навыков

стало второй природой. Образованным является грек, соответствующий своему идеалу калокагатии¹, римлянин со своей манерой поведения, соблюдающей decorum и honestum², англичанин, будучи джентльменом. Идеалы образования получают свой вид в соответствии с сословием (рыцарь, священник, монах, буржуа), в соответствии с определяющей духовной сферой (светский человек, художник и поэт, исследователь), в соответствии с ведущей областью деятельности (музыкально-гимназическая закалка, схоластические знания и навыки, литературно-языковое образование, технические естественнонаучные умения), наконец, в соответствии с институтами, в которых получено знание (гимназия, публичная жизнь агоры, княжеский двор, салон, университет). Для образовательных идеалов общим является чувство формы и самообладания, а также чувство того, что благодаря упражнению образование должно стать второй природой, как если бы оно было врожденным, а не приобретенным.

Не образование, а лишь момент образования является тем, что называют профессиональным образованием, обучением навыкам определенной профессии, требующей особого знания и мастерства (в противоположность всеобщему образованию).

Не образование, а следствие образования является правом, социологически (soziologisch) привилегированным; в эллинистическом Египте эфеб благодаря полученному в гимназии образованию становился греком, единственно имевшим право занимать общественные должности; велись ведомости получивших гимназическое образование³. Китаец в результате экзаменов приобретал привилегию относиться к слою литераторов и стать мандарином. У нас образованным называется тот, кто владеет аттестатом об окончании среднего учебного заведения, а рань-

¹ Калокагатия – в древнегреческой философии гармоничное сочетание внешних (физических) и внутренних (духовных) достоинств как идеал воспитания человека. – *Примеч. пер.*

² Decorum (лат.) – приличие, благопристойность, honestum (лат.) – честность. – *Примеч. пер.*

³ Имеется в виду следующее: в классическую и эллинистическую эпохи существовали различные возрастные категории свободнорожденной молодежи: эфеб – совершеннолетний восемнадцати-двадцатилетний юноша, гимнасий – подросток в возрасте от 16 до 18 лет; в древних Афинах и Спарте эфеб готовился к службе (военной и гражданской) в эфебии, по окончании которой становился полноправным гражданином; в гимнасии же поступали с 16-ти лет и получали «среднее» литературно-философское и политическое образование. – *Примеч. пер.*

ше – только выпускник гуманитарной гимназии. Без этого свидетельства об окончании недоступно академическое образование, со своей стороны присваивающее право заниматься определенной профессией.

Иногда весь народ воспринимает образовательный идеал некоего сословия как свой и делает его всеобщим. Так стал возможным отчеканенный и единый габитус английского джентльмена и француза, в то время как в Германии ни одно сословие не развивало образовательный идеал целенаправленно, поэтому немец как таковой необразован, варвар, его образование является личным делом каждого.

Как только возникает университетское образование, оно становится *научным образованием*. Оно определяется благодаря научному образу действий в целом и через содержание наук, которые находятся в образовании на переднем плане.

Научная позиция – больше чем специальные знания и профессиональные навыки. Она есть способность отстранить на какой-то момент собственные ценности в пользу объективного познания, быть в состоянии отказаться от собственной точки зрения, собственных актуальных желаний в пользу непредвзятого анализа фактов. Тем самым не только достигается объективно свободное познание, но и изменяется опыт собственного приверженного определенным взглядам существования. Упраздняются фанатизм и слепота. Опыт – заключающийся в том, чтобы не быть всем самому – делает возможным истинную безусловность. Неразрешимое, опыт незамкнутости мира становятся трамплином для трансцендирования. Научный образ действия – нечто большее, чем требование конечного познания. Это образование разума.

Научность – это фактичность, преданность предмету, рассудительное взвешивание, поиски противоположных возможностей, самокритика. Она не позволяет размышлять в зависимости от ситуационной точки зрения на то или иное и забывать о другом. Ей присущи скептицизм и вопрошание, осторожность в вынесении окончательных утверждений, проверка границ и характера значимости наших утверждений.

Образование, понимаемое как формирование в соответствии с устойчивым идеалом, без постоянного развития разума науками ведет к закостенению и ограничивает. Образование – понимаемое как формирование позиции, состоящей в том, чтобы любой путь подвергать испытанию разумом, приводить в исполне-

ние движения духа всесторонним образом, – открывает человеку самые дальние горизонты.

Научное образование обретает, далее, свой характер благодаря *содержанию наук*, в рамках которых преимущественно живет исследователь. Образовательная ценность естественных наук и наук гуманитарных существенно различается по своему характеру. Естественнонаучный реализм и гуманизм производят впечатление двух образовательных идеалов. Оба основываются на научном исследовании, один – на оперировании данностями природы с помощью наблюдения и эксперимента, другой – на основе оперирования сочинениями и произведениями человека посредством понимания.

В гуманитарных науках мы постигаем дух. Наш дух занят духовными формами прошлого. Мы остаемся в стихии постижимого и лишь случайно прикасаемся – как к границе и как к чуждому – к непостижимым условиям бытия любого духа, например, когда речь идет о географических условиях, расах, природных катастрофах. Но все наше существование пронизано этим непостижимым, которое пытается познать естественная наука. Мы схватываем его как чуждое, поддающееся не пониманию изнутри, а объяснению снаружи.

И гуманитарные и естественные науки имеют тенденцию присваивать самим себе преимущественное право и превращать себя в науку в собственном смысле. Спиритуализму противостоит естествознание с его познанием реальности, в которую вплетено и все наше духовное существование. Материализму и биологизму противостоит, в свою очередь, гуманитарная наука с ее познанием духа, не выводимого ни из чего, кроме его самого.

Образовательный идеал, в котором гуманизм и реализм были бы связаны друг с другом в целях взаимного прояснения и взаимопроникновения, не возник до сих пор.

Образовательная ценность гуманитарной науки состоит в содержательном наполнении человеческого прошлого, участии в его передаче, знании о широте человеческих возможностей. И там, где путь познания (прокладываемый в рамках филологии) забыт, оказывается значимым лишь результат как таковой. Наполнение души с помощью мифических призраков, призраков образов, призраков трудов великого прошлого уже само по себе является образовательной ценностью. Образовательная ценность естественных наук состоит в практике реалистического понимания. Здесь значительно меньше, нежели в гуманитарных науках,

ценность имеют содержания как таковые. В физике и химии результаты относительно безразличны, в то время как путь, с помощью которого они достигнуты (методы), обладает образовательной ценностью. Кому известны в этой области лишь результаты, тот имеет мертвое в основе своей, лишенное духа знание. Простое усвоение результатов, следовательно, является здесь противоположностью духовному образованию. Возникает догматика науки, возвышенной до авторитета, чуждая истинному знатоку. Но догматизация результатов, превращенных в картину мира, находящаяся для большинства [людей] на переднем плане, обладает в естественных науках наименьшей образовательной ценностью. Знание, которое не может быть обосновано самостоятельно, не имеет здесь не только никакой образовательной ценности, но и действует губительно. Всегда ложные в принципе картины мира оказывают такое же действие, как в прежние времена мифы. Лишенная духа картина мира занимает место прежнего мифического мира; богатое, наполненное содержательностью целое заменяется бесконечно бедным. Но оно, как и раньше, в силу авторитета науки принимается как то, чему верят, как действительное откровение. Пустые естественнонаучные взгляды занимают место живого созерцательного общения с природой.

Сказанное относится к точным естественным наукам. Они достигают высшей степени научной точности и чистоты, способствуют возникновению наибольшей ясности относительно предпосылок собственных познавательных актов. Они подтверждают слова *Канта* о том, что наука имеет место лишь в той мере, в какой применима математика. Но поэтому и здесь все зависит от постижения шагов познания, и почти ничего – от принятых результатов. Естественные науки охватывают, тем не менее, более широкое поле. Уже в неживом есть бесконечное богатство различных видов минералов. А жизнь являет нам реальность, еще более полную загадок и непроницаемую, чем простая материя. *Кант* писал о том, что действительно еще и сегодня: «Абсолютно ясно, что мы никогда не будем в состоянии получить представление об организованных существах и их внутренних возможностях, следуя лишь механическим принципам природы, и еще в меньшей степени – объяснить их себе; и это настолько ясно, что можно смело утверждать: для человека бессмысленно даже формулировать такое заявление, или надеяться, что, возможно, когда-нибудь воскреснет *Ньютон*, который даже создание стебля травы объяснит в соответствии с законами природы, не распола-

гающими никакой целью». Сегодня науки о жизни получили исключительный подъем. И в них одно лишь содержание как таковое, как кажется, и имеет образовательную ценность. Бесконечные образы жизни открывают мир, который осмысленно расширяет, объясняет, углубляет заслуживающее доверия обращение с природой, как оно имеет место у каждого человека с самим собой. Возникающий в биологическом образе мира суррогатный миф не настолько плох, как механистический миф (математическое познание природы). Образовательная же ценность обоих зависит, однако, от того, насколько далеко естественнонаучное знание преобразуется в живом наблюдении, созерцании, освоении окружающей среды. Где это знание догматически сводится к мировоззрению, там уменьшается его образовательная ценность. Если бы догматизирование было неизбежным, то в качестве образовательного фактора всякому иному следовало бы предпочесть настоящий мифический мир, полный чудес и волшебства.

II. ЗАДАЧИ УНИВЕРСИТЕТА

Задачей университета является наука. Но исследование и обучение науке служат формированию духовной жизни, понимаемой как открытие истины.

Поэтому задача понимается как исследование (Forschung), обучение (Lehre), образование (Bildung) (воспитание (Erziehung)). Хотя каждая из этих трех задач обсуждается нами по отдельности, одновременно мы стремимся показать и их нерасторжимое единство (4-я глава).

Выполнение этой общей задачи связано с коммуникацией между мыслящими людьми: между исследователями, между учителями и учениками, между учениками и, в соответствии с духовной ситуацией, – всех со всеми. Смысл этой коммуникации, ее свободы и форм, составляющий центр университетской жизни, также должен быть представлен (5-я глава).

Задача университета выполняется в рамках институции, которая вместе с условиями существования образует одновременно форму работы и управления. Институциональность является как необходимой, так и несущей с собой постоянную опасность (6-я глава).

Наука в соответствии со своим смыслом выступает организованным целым. Хотя науки и могут возникать рассеянно и в любое время распадаться, они все же снова и снова собираются в космосе наук. Университет расчленен тем способом, посредством которого репрезентирует себя сообщество ученых (7-я глава).

Четвертая глава

ИССЛЕДОВАНИЕ. ВОСПИТАНИЕ (ОБРАЗОВАНИЕ). ПРЕПОДАВАНИЕ

Студент приходит в университет, чтобы изучать науки и подготовиться к профессиональной деятельности. Несмотря на то, что задача и ситуация кажутся ясными, студент часто растерян. Поначалу его потрясает *огромное количество учебного материала*, он спрашивает, на что ему ориентироваться прежде всего. Вводные лекции, практические курсы, учебные планы лишь отчасти помогают избавиться от этих трудностей; в конце концов он должен сам сориентироваться в мире лекционных и семинарских занятий.

Но студент ожидает от университета большего. Хотя он и изучает какую-то специальность и думает о профессии, все же университет, являясь ему в своем унаследованном блеске, репрезентирует целостность наук, и он благоговеет перед этой целостностью; он хочет ощутить каким-то образом это целое и благодаря ему обрести обоснованное *мировоззрение*. Ему должен быть открыт путь к истине, мир и люди должны стать для него понятными, и целое должно предстать ему в бесконечном порядке, космосе. Научная работа в соответствии с идеей носит духовный характер, т. е. имеет отношение к познаваемому целому.

Но и этим молодежь тоже не удовлетворена. Молодой человек воспринимает жизнь серьезнее, так как для него самого все требует решений в большей мере, чем для людей старшего возраста, он чувствует себя способным получить образование и полным возможностями, он осознает что то, что из него выйдет, в значительной степени зависит от него. Он чувствует, что многое зависит от повседневного образа жизни, от каждого часа и каждого внутреннего порыва его души. Молодой человек хочет быть *воспитан*, будь то посредством подчинения мастеру, посредством самовоспитания или посредством проходящей в борьбе и живой коммуникации с равными.

Эти ожидания в университете исполняются редко. Первоначальный энтузиазм быстро исчезает. Возможно, студент так никогда и не уяснит для себя вполне, что он хотел бы и что ему делать. В любом случае он оказывается разочарованным, а позже – растерянным. Он отказывается от собственных стремлений и оказывается в тупике: он готовится к экзаменам и судит обо всем только с точки

зрения того, что имеет значение для экзаменов; время обучения воспринимается им как мучительное время перехода к практике, от которой он отныне ждет спасения; он начинает думать, что якобы слишком глуп, якобы не понимает существенное и не в состоянии овладеть профессией; или же студент замещает свой прежний энтузиазм простой мечтательностью, становится ленивым в работе, стремясь постичь идею, целое, самое глубинное прямым путем без неприятных для него усилий, в которых, по его мнению, он схватывает только несущественное, он считает чтение нескольких хороших книг научной работой и искажает свои стремления настолько, что ищет назидательности вместо науки и желает смотреть на университетскую кафедру как на церковную.

Некоторых в счастливых случаях правильным путем ведет их личный гений, т. е. путем, который содержит в себе развитие и цели. В конце концов и здесь действительно следующее: дальше всех идет тот, кто не знает, куда он идет. Рассмотрение [своего пути] в рамках идеи целого никому не может прямо указать его путь. Но это рассмотрение может помочь почувствовать возможности, как сделать границы четкими, избежать путаницы. Кто стремится к науке, тот и здесь также будет размышлять над вопросом о руководстве, организации и целевой установке его духовной работы, поскольку воля к знанию одновременно является стремлением к ясности в собственных действиях. Именно поддержанию этого стремления, имеющего значение для ясности духовного существования, и служат наши обсуждения.

Университет требует три вещи: обучение специальным профессиям, образование (воспитание), исследование. Университет – профессиональная школа, мир образования, исследовательское учреждение. Между этими тремя возможностями возникает «или-или» и ставится вопрос о том, чего же собственно хотят от университета; он не может решить все, ему следует определить для себя одну цель. В этом последнем смысле и требуют ликвидации университета и [вместо этого] учреждения специальных профессиональных школ, образовательных школ – последних в форме особых факультетов, которые должны служить только образованию – и исследовательских учреждений. Однако, в идее университета эти цели образуют неразрывное единство. Одна цель не может быть отделена от остальных без того, чтобы не ликвидировать духовную сущность университета и одновременно не погибнуть самой. Все три цели являются моментами одного живого целого. В изолировании этих целей проявляется отсутствие стремления к духовности.

1. Исследование

Изначальное стремление преподавателей и студентов к знанию выступает преобладающим мотивом в жизни университета. Однако предпосылкой всякого развития в познании является упорная, неутомимая работа. Эта работа содержит три момента.

а) Работа в узком смысле заключается в *учебе и упражнении*, в расширении имеющегося знания и овладении методами. Она является основанием для всего остального, требует в большинстве случаев дисциплины и порядка, временами принимает огромный размах, к ней можно подступаться произвольно и в любое время. Посредством ее мы создаем себе условия, создаем наши инструменты, с помощью которых добиваемся ясного способа выражения – если научным способом обнаружили что-то новое – методического контроля и собственно разработки того, что в противном случае остается лишь простой идеей. Никто не может пренебрегать этой усердной работой как незначительной. Здесь необходима громадная воля. Студент должен сразу начинать с этой работы, как он научился этому в школе. «Чем раньше человек обнаружит, что существует ремесло, искусство, которые помогают ему в правильном развитии его естественных способностей, тем счастливее он будет» (*Геме*). Разумеется, тот, кто намерен овладеть этим ремеслом и хотел бы благодаря ему одному сформировать свою духовную ценность, потерялся бы в бесконечности материального. Пустое усердие оборачивается, подчас, неблагоприятным рессентиментом в отношении истинной духовности, в которой решающим оказывается действие других моментов.

б) Чтобы работа не стала пустой бесконечностью, чтобы в ней были смысл и *идея*, требуется то, что не приобретается благодаря одной лишь доброй воле. Идеи, которые сами по себе не являются рациональными в смысле правильно-благоразумных, поначалу дают познанию лишь его значимость, а исследователю – побуждающую силу. Идеи развиваются и движутся и не должны быть произвольно-принудительными, они развиваются только у человека, который постоянно работает. «Идеи» появляются неожиданно. То, благодаря чему единственно развивается познание, это неясное, не поддающееся управлению и рациональному осмыслению, требует заботы. Духовный исследователь относится к тем, кто «всегда думает об этом», кто совершенно захвачен своими исследованиями. Бездуховным является разделение жизни на работу и развлечение. Образ жизни является условием возникновения идей и особенно – их серьезного восприятия. У некоторых есть хорошие мысли, но они пренебрегают ими и быстро забывают их.

в) Основанием усердной работы и жизни идей для человека науки служит *интеллектуальная совесть*. Он повсюду обнаруживает, что вынужден доверяться счастливому случаю, смутному инстинкту, но повсюду он также стремится, насколько хватает честного сознания, к контролю и господству над своей работой. Противоположностью совести выступает для него тупое усердие, голое чувство и вера, простое согласие и [мысленное] построение, которые не преобразуются у него в деятельность и не получают развития. Случайное и изолированное он пытается соотнести с целым, он добивается континуальности, сопротивляется произвольному разрыву и все же прерывает работу, если совесть принуждает его к тому, чтобы следовать дальнейшим «идеям», следование которым в свою очередь требует непрерывного напряжения. Частые разрывы и новые начинания вызывают у него недоверие, также как и абсолютно регулярная непрерывность усердия. Так как он стремится к самым глубоким основаниям идей и хочет, чтобы они обнаружили свою значимость в его работе, он мало прислушивается к моде и текущему актуальному, но восприимчив к настоящему, к мгновению как воплощенному бытию вечного. Он может полностью погрузиться [в работу], и он знает, что никто извне не может судить, правильно ли он действует. Его духовная совесть становится решающей, и никакой внешний совет не может принести облегчения.

Духовная работа, возникающая из этих трех моментов, и должна развиваться в университете.

Познание требует *содержания*. Всеохватывающее познание не хочет ничего упускать. Все, что бы ни существовало в мире, должно быть извлечено на свет в пространстве университета, чтобы стать предметом исследования. Познанное не может являться произведением лишь одной головы. Это удается лишь в крайних случаях математики и логики, в которых мы самостоятельно конструируем то, о чем размышляем, или каждый миг обнаруживаем в опыте повседневности. В гораздо большей степени познаваемое требует материала, эмпирически созерцаемого. Университет поставляет его, предлагает исследователям и учащимся: институты, собрания [коллекции], библиотеки, клиники; сами объекты или их изображения, аппараты и препараты, средства для экспериментирования.

Мертвых объектов недостаточно для познания всего мира. Духовность присутствует только в живом виде. Самосознание времени и культуры выражается в понятиях, когда мыслящий человек находится во взаимодействии со временем, с продуктивными в духовном плане людьми, знакомится в непосредственном опыте с

настоящим. Поэтому в университете существует флюид духовной жизни как фон мышления, никогда не уловимая, как и не подвластная воле и никогда не достигаемая посредством институции человеческая активность, личностная, скрытая фатальность. Образуются группы и человеческие отношения непредсказуемого типа, которые возникают и распадаются, и университет обедняется, если больше не пульсирует эта человеческо-духовная подоснова, и лишь педанты и филистеры занимаются чуждым им материалом, и тогда больше нет никакой философии, а лишь одна филология, никакой теории, а только техническая практика, никаких идей, а лишь бесконечные факты.

Расширение всегда ограниченного мира университета благодаря поездкам, приему гостей, благодаря широким и направленным в глубины личности отношениям, а также благодаря общению с иностранцами, участию в практических делах, к которым привлекаются члены университета, которым постоянно служат другие члены (врачи), все это помогает университетской идее, если передается, преобразуется в мыслимое и находит отклик в мире товарищей по исследованию.

Если исследование является задачей университета, то выполнение этой задачи тормозиться только из-за других задач, – по крайней мере, так могло бы показаться. Поэтому делают вывод, что было бы лучше, если бы существовали сугубо *исследовательские институты*, которые, будучи не обремененными другими задачами, имели бы своими целями ни что другое как исследование. Такие исследовательские институты, фактически, успешно реализованы. Но в своей основе они остаются филиалами университета. В течение долгого времени они развиваются только во взаимосвязи с ним. Не только потому что все научные кадры поставляют туда университет, но и потому что исследование как таковое зависит от взаимосвязи с целым знанием и не может обойтись без общения с исследователями всех типов. Поскольку исследовательские институты не связаны с другими инстанциями посредством объекта своего исследования, они охотно располагаются в тех местах, в которых есть также и университеты. В течение какого-то времени специализированное исследование может добиваться поразительных результатов, особенно в естественных науках. Но смысл и творческий процесс исследования могут сохраняться, если исследование поддерживает живые отношения с целым познанием. Поэтому в сугубо исследовательском учреждении отдельный исследователь может на какое-то время или до конца своей

жизни быть избавленным от других задач университета. То, кем он стал, он стал все же вследствие той взаимосвязи, к которой он, возможно, однажды вернется. Часто, даже преимущественно, исполнение задачи обучения является стимулирующим и для исследования.

Но прежде всего обучение нуждается в исследовании, относящемся к его сущности. Поэтому высшим и неотъемлемым принципом университета является *связь исследования и обучения*; не только потому, что из экономических соображений хотят сэкономить за счет совмещения работ; не только потому, что только так возможно материальное существование исследователей, но и потому, что в соответствии с идеей самый лучший исследователь одновременно и единственно хороший преподаватель. Хотя исследователь может быть дидактически неловким, т. е. неумелым в плане простой передачи учебного материала, однако он один может познакомить с собственными процессами познания и благодаря этому – с духом наук, а не с мертвыми результатами знания. Он один, собственно, и является живой наукой, и в общении с ним становится видимой наука как она существует изначально. Он пробуждает аналогичные импульсы в учащихся. Он ведет к истоку науки. Только тот, кто исследует сам, может действительно обучать. Другие передают лишь нечто прочное, дидактически упорядоченное. Но университет – это не школа, а высшее учебное заведение.

Университет осуществляет профессиональное обучение, чья идея реализуется благодаря человеку и основой которого является научность. Человек же требует образования, которое помимо специализированного профессионального образования приводит к позиции исследователя и исследовательским методам. Поэтому для этих особых профессий лучшим образованием является не изучение изолированного знания, а обучение и *развитие органов научного мышления*. В течение жизни возможно продолжение духовно-научного образования. Для профессионального образования университет может дать только основу, само образование обретается в практике. Для такого практического обучения должны быть созданы наилучшие условия. Необходимо упражняться в методах вопрошания, где-то нужно профессионально дойти до последнего основания. Не нужно, однако, стремиться иметь в голове совокупность готовых профессиональных результатов. Это тот момент, который связан со случаем, переходящей иллюзией, так как после экзаменов все быстро забывается. Тогда решающим оказывается не владение

выученным, а сила суждения. Помогает не знание, но способность благодаря собственной инициативе везде создавать для себя необходимое знание, способность постигать вещи, размышляя с определенной точки зрения, умение ставить вопросы. Эта способность приобретает не в результате изучения учебного материала, а благодаря соприкосновению с живым исследованием. Это не исключает изучения и технической стороны дела, того, что связано с дидактическим упорядочиванием материала. Но это то, что может быть оставлено на самостоятельное штудирование книг. «Высшая школа – это не гимназия», говорили еще полстолетия назад. И вполне оправдано, в процессе теоретического обучения привлекать по возможности больше такого материала, который одновременно имеет смысл и для дальнейшей практики. Но самым важным остается движущийся дух, схватывание проблем и постановка вопросов, овладение методами.

Университет – это в соответствии со своим названием *universitas*¹: познание и исследование существуют, даже если они развиваются только в профессиональной деятельности, но все же только как целое. Университет приходит в упадок, если становится агрегатом профессиональных школ, наряду с которыми он допускает любительство, так называемое всеобщее образование и беспочвенную болтовню на общие темы в качестве ничего не значащих декораций. Научная жизненность заключается в *отношении к целому*. Каждая отдельная наука существует в отношении к целому научного познания вообще. Поэтому смысл университета в том, чтобы наполнять своего учащегося идеей этого целого науки и целого познания. Все школьное производство, рутинное и овладение учебным материалом становятся впоследствии ущербными, если не соотносятся с идеей науки или если хромает ее исполнение.

Оба момента, посадка ростков для последующего жизненного развертывания научного понимания и познания, и ориентирование на целое познаваемого, являются предпосылками, которые должны быть предоставлены университетом для любой гуманитарной профессии. Эти профессии определяются не одним только техническим и окончательным исполнением, сообразно реализации становящейся рутинной целесообразной профессиональной деятельности. Врач, учитель, административный служащий, су-

¹ Название имело первоначально следующий смысл: Universitas преподавателей и учащихся, но уже давно истолковывается в вышеозначенном смысле.

дья, священник, архитектор – все в рамках своих профессий имеют дело с целостным человеком, с тотальностью жизненных отношений, пусть и с совершенно разных сторон. Предварительное обучение этим профессиям является пустым и профессионально обезчеловечивает, если оно не руководствуется целым, не развивает органы восприятия и не показывает дальний горизонт, если оно не сообщает ему «философский характер». Недостаточная подготовка к профессиональной рутине, которая при всех обстоятельствах в значительной степени имеет место ко времени государственных экзаменов, может быть ликвидирована в ходе практики. Но если не хватает указанной почвы духовного научного образования, все дальнейшее безнадежно.

Каждый, кто осваивает гуманитарную профессию, является в соответствии со своим образом мыслей по отношению к вещам исследователем. Но исследователем является тот, кто находится в процессе познания и ориентируется сообразно идее целого. Поэтому единственно истинным воспитанием в науках, связанных с практикой, является то, которое сохраняет исследовательскую позицию.

Ориентация на целое имеет «философский характер», поэтому любая наука философична в той мере, в какой она за средствами не забывает о цели, не переходит в словарность, в механизмы, в коллекции, в техничность и голые единичные случаи и не теряет идею. *Кант* говорил, что только достоинство, которое является абсолютной ценностью философии, и придает ценность всем другим способам познания. Это не значит, что всем следовало бы изучать философию. Некоторые исследователи обнаружили свой философский импульс не только при постановке новых вопросов, но и в своих нападках на «философию». Философия имеет значение в науке, как и в жизни, но не философская болтовня и философская терминология – это большей частью та дурная философия, которую все ругают. Вопрос в философском импульсе, который служит началом исследования, в идее, которая руководит исследованием, в смысле, который придает ему ценность и самоцель. Поэтому весьма ценна та философия, которая становится закваской науки и которая в состоянии сформировать человека науки, та философия, которая в соответствии с идеей пронизывает весь университет. Существование специальных философских кафедр и особой эзотерической философии, мнимо процветающей как особая специальная наука без соприкосновения с целым, – это отдельный вопрос организации и преподавания.

2. Воспитание (образование)

Подобно тому как любая традиция обусловлена особой формой общественного организма, так и осознанное воспитание зависит от последнего. Воспитание сменяется вместе с формами исторической жизни народов. Единство воспитания дано через общественное единство, например, через церковь, сословие, нацию. Воспитание – это способ, с помощью которого передаваясь через поколения сохраняют себя определенные общественные формы. Поэтому вместе с общественными переворотами меняется и воспитание и попытки преобразования обращаются в первую очередь к педагогическим вопросам. Поэтому и размышления о смысле и средствах воспитания доходят до государства и общества, и такие проекты как «Государство» Платона видят государственные и воспитательные организации слитыми в одном большом единстве. Воспитание формирует отдельную личность как часть целого, а целое является средством воспитания отдельной личности.

Давайте посмотрим на некоторые стороны воспитания с точки зрения их исторической изменчивости. Содержания преподавания выбираются согласно потребностям соответствующего общества: теологическое знание при обучении священника, языковые знания и способности при гуманистических потребностях, мифические содержания поэтов при греческом *kaloskagathos*¹. Сегодня особо акцентируются социологические, экономические, технические, естественнонаучные и географические знания. Воспитание меняется вместе с образовательными идеалами. Школьные институты сами являются отражениями социологической структуры; [так в истории] имелись сословные школы, рыцарские академии, частное обучение аристократов и патрициев. Любая демократия требует общего воспитания, так как ничто так не уравнивает людей как одинаковое воспитание.

Если мы абстрагируемся от социологической и исторической обусловленности и поищем реальные основные формы воспитания, то обнаружим следующие три возможности:

а) Схоластическое воспитание: воспитание ограничивается голым «*tradere*»². Учитель лишь воспроизводит, сам же настоящим исследователем не является. Учебный материал – это система.

¹ *Kaloskagathos* – греческое выражение, впервые встречающееся у Платона и означающее «красота-добро». – *Примеч. пер.*

² *Tradere* (лат.) – передавать. – *Примеч. пер.*

Имеются авторитетные писатели и книги. Учитель действует безлично, лишь как представитель, который может быть заменен любым другим. Материал втиснут в формулы. В средние века диктовали и комментировали. Диктовка сегодня отменяется, поскольку ее можно заменить книгами. Но смысл ее сохраняется еще и сегодня. Подчиняются целому, в котором рождаются, не отдавая себя в распоряжение одной отдельной личности. Знание окончательно фиксируется в качестве упорядоченного образа мира. Общее убеждение при этом таково: стремятся учить тому, что является прочным, а также усвоению результатов, написанных «черным по белому». Схоластическое воспитание является необходимой основой рациональной традиции.

б) Воспитание мастера: здесь определяющим является не безличностная традиция, а личность, которая воспринимается как единственная в своем роде. Отдаваемые ей уважение и любовь тяготят к поклонению. Дистанция, возникающая в результате подчинения, выступает условием, которое устанавливает не только различие в степени, не только разницу поколений, но и качественное различие. Авторитет личности обладает удивительной силой. Потребность в подчинении, потребность в том, чтобы избегать ответственности, облегчение вследствие преданности, повышение пока еще незначительного самосознания через принадлежность к такому союзу, требование строгого воспитания, которое не достигается собственными силами, – такие мотивы сходятся вместе.

в) Сократическое воспитание: учитель и ученик находятся согласно смыслу идеи этого воспитания на одинаковом уровне. Оба согласно идее свободны. Нет никакой жесткой доктрины, а преобладает бесконечное вопрошание и незнание в области абсолютного. Личная ответственность достигает тем самым своего предела, ничем не преуменьшаясь. Воспитание является «майевтическим», т. е. оно способствует рождению в ученике сил, пробуждению имеющихся в нем возможностей, но без внешнего навязывания. Значимым является не случайный, эмпирический индивид со своим особым характером, а самость, которая приходит к самой себе в бесконечном процессе самоосуществления. Стремлению учеников сделать учителя авторитетом и мастером противостоит сократический учитель как величайший соблазнитель учеников: он уводит их от самих себя и возвращает их к самим себе; он прячется за парадоксами, делая себя недоступным. Между ними существует только любовь, связанная с внутренней борьбой, – как процесс, не предполагающий подчинение себя учителю. Пос-

ледный осознает себя как человека и требует, чтобы ученик проводил различие между человеком и Богом.

Во всех трех типах воспитания господствует *глубокое уважение*. При схоластическом воспитании оно достигает своего апогея в традиции (которая в то же время воплощена в настоящее время в иерархическом порядке людей); при воспитании мастера – в личности мастера; при сократическом воспитании – в идее безграничного духа, где необходимо существовать исходя из собственной ответственности перед лицом трансценденции.

Без глубокого уважения невозможно никакое воспитание. В лучшем случае может остаться прилежное учение. Глубокое уважение – это сущность всякого воспитания. Без пафоса абсолютно-го человек не может существовать, без этого его существование было бы бессмысленно.

Это абсолютное является либо универсалистским: сословие, для которого осуществляется воспитание, или государство, или религия в образе церкви; либо индивидуалистским: правдивость; самостоятельность, ответственность, свобода; либо и тем и другим.

В той мере, в какой сущность [всякого воспитания] ставится под вопрос, воспитание формализуется. Глубокое уважение искусственно поддерживается на высоком уровне благодаря осознанной тайне, выступающей как средство сильных мира сего, посредством личного авторитета и слепого повиновения, через пробуждение заложенного в человеке удовольствия от подчинения. Вместо дисциплинированной работы ради того, что является сущностью, остается пустое «исполнение долга». Вместо движущей силы и лучших результатов возникает пустое честолюбие, которое видит конечную цель в признании и оценивании. Место воспитания в сущностное целое занимает простое изучение вещей, могущих быть полезными. Вместо образования, подтверждающегося идеалом, остается приобретение быстро забывающихся знаний для экзамена, подтверждающего образование.

Любое осознанное воспитание принуждено искать средства. Но оно предполагает определенную сущность. Без веры нет никакого настоящего воспитания, а лишь одна техника преподавания.

Если эта сущность ставится под вопрос, а вера неопределенна, то сознательно задаются вопросом о целях воспитания. Но поиски цели воспитания безнадежны, если это что-то другое, нежели осознание для себя актуальной сущности, собственного стремления, если предпринимается поиск вовне вместо того, чтобы делать очевидной саму сущность, исходя из собственного существования. Отсюда

ограниченное значение часто провозглашаемых лозунгов воспитательных целей: достижение особой профессиональной пригодности, оздоровление, ориентирование в мире, формирование характера, национальное самосознание, сила и самостоятельность, способность к самовыражению, формирование личности, обретение всеобъемлющего общего культурного сознания и т. д.

Воспитание в университете является по своей сути сократическим. Это не воспитание в собственном смысле слова и не школьное воспитание. Студенты – это взрослые люди, а не дети. Они обладают зрелостью полной самоответственности. Здесь преподаватели не дают никаких указаний и не осуществляют никакого личного руководства. Высшее благо, которое вместе с самовоспитанием может приобретаться в атмосфере университета, – свобода – оказывается утерянным, если имеет место воспитание, как оно, например, грандиозно разворачивалось в духовных орденах, в дисциплине янычар, а в дальнейшем – в кадетских учреждениях. Само собой исключается одновременное подчинение себя такого рода всеобщей дисциплине или какому-то одному мастеру и движение в направлении постижения первоначальной воли к знанию и тем самым – самостоятельности человека, которая может быть дарована только от Бога и связана только с ним.

Воспитание в университете является процессом образования в направлении полной свободы, а именно процессом, осуществляющимся через участие в духовной жизни, которая здесь происходит.

Неотъемлемой задачей университета является образование. Поэтому наряду с принципом единства исследования и обучения второй принцип университета – связь исследования и обучения с процессом образования. Исследование и профессиональное обучение имеют образовательное действие, так как они передают не только знания и умения, но и пробуждают идею целого и развивают научную позицию. Но образование духовно движимого познания еще не является завершенным образованием сформированного человека. Оно содержит больше. Значительным элементом [образования в обобщаемом смысле] является университетское образование.

Не любое и не окончательное образование вытекает из идеи университета. Однако внутри общей картины человека рациональная и философская чеканка играют решающую роль, поскольку захваченность безграничным стремлением к исследованию и прояснению обуславливает особенное образование: оно содействует гуманному (*Humanitas*), т. е. прислушиванию к основаниям, пониманию, совместному размышлению с учетом позиции друго-

го, честности, дисциплинированности и непрерывности жизни. Но это образование – естественный результат, а не сознательная цель, и в результате построения образования как особой, в отрыве от наук достижимой цели, именно такое образование и теряется. Охотно размышляют о слабости «гуманистического» образования, которое вместо филологическо-методического обучения предлагает результаты для наслаждения и болтовни и прекрасные вещи для созерцания. Или же говорят об образовательных процессах, которые проникают в душу, взывая к религиозным потребностям: университет – не церковь, не орден, не мистерия, не место для деятельности пророков и апостолов. Его основной тезис следующий: предоставлять все орудия и возможности в интеллектуальной области, вести к границам, но отсылать учащегося во всех решающих действиях к самому себе, к своей собственной ответственности, которая именно благодаря познанию и пробуждается и приобретает значение при самом ясном сознании и на самом высоком уровне, какой только возможен. Университет предъявляет требование безоговорочного стремления к познанию. Так как познание возможно только вследствие самостоятельной инициативы, целью университета является эта самостоятельность, необходимая также для жизни в целом: собственная ответственность отдельного человека. Внутри своей сферы он не знает никаких авторитетов, он питает уважение лишь к истине в ее бесконечных образах – это истина, которую все ищут, но которой никто окончательно и в готовом виде не владеет.

Это образование, ориентированное на университетскую идею, основывается, в сущности, на изначальном стремлении к знанию. Для него познание является самоцелью. Возникающее в таком образовании человеческое бытие является непоколебимым и в то же время в высшей степени невзыскательным. То, что является целью бытия, конечной целью, не разрешается ни через какое голое понимание. Здесь в любом случае конечной целью является следующее: мир хочет быть познанным. Исследование в университете не только имеет свое место, поскольку дает основания научного воспитания для практических профессий, но, так как университет существует как раз для исследования, наполняется в нем своим особым смыслом. Студент – будущий ученый и исследователь, если он включился в это движение непрерывного роста идеи, то в продолжении своей жизни остается человеком науки в философском смысле, даже если он проявляет себя в практической профессии, связанной с конструированием реальности, которое не

менее продуктивно, чем научная производительность в узком, очевидно литературном смысле.

Свобода жизни в идее имеет на первый взгляд «опасные» следствия. Так как эта жизнь развивается только исходя из собственной ответственности, то студент всякий раз возвращается к самому себе. Из свободы учения возникает свобода обучения. Никакой авторитет, никакое предписанное жизненное руководство или школьное учебное руководство не может господствовать над студентом. Студент волен опуститься. Часто говорят: нужно рисковать в юношеском возрасте, чтобы состояться как мужчине. Пожалуй, и роль схоластического обучения может быть оправдана, как и обучение в узком смысле, практикование метода, – но студент имеет свободу выбора, в той мере, в какой он хочет реализовать ее, и там, где он идет дальше без учителя, с книгами. Сократическое воспитание без авторитета, на равных, является воспитанием, соответствующим идее отношений между профессором и студентом. Но это воспитание связано строгим, обоюдным требованием. Повсюду имеет значение только аристократия духа, а не посредственность. Мы сосуществуем друг с другом при условии обоюдной апелляции к нашим высшим умениям и к идее, которая должна пронизывать нашу жизнь. Наш враг – комфорт и филистерство. Мы изначально имеем страстное стремление к тому, чтобы превзойти самих себя. Любовь к великому человеку, существование которого является нашим высшим требованием, воодушевляет нас. И все же воспитание везде остается сократическим. Никто не становится авторитетом. В противоположность скале песчинка обладает самостоятельностью и свободой. И песчинка – это субстанция. Для отдельного человека ценность духовной аристократии означает только требовательность в отношении самого себя, а не превосходство и требовательность по отношению к другим. Сознание отдельного человека – члена университета, профессора и студента – определяется необходимостью работать и стараться, как если бы он был призван к самому высшему, при этом находясь под давлением, как если бы он выдерживал испытание. В этом отношении лучше не предоставлять для саморефлексии никакого широкого пространства, но и не требовать никакого внешнего признания.

Уже говорилось, что студенты должны стать вождями народа, и для этого было создано чудесное понятие ведущей высшей школы. Это не заложено в идее университета. Вожди приходят из всех сословий и слоев. Компетентность приобретает не только в

университете. Академическое образование не дает здесь никакого преимущества. Хотелось бы, пожалуй, требовать от вождя «духовности». Но фактически вожди, как правило, другого качества. Мир не является платоновским государством философов. Решающими являются стремление к власти, решительность, осмотрительность, глазомер в отношении настоящей конкретной реальности, практический навык и успех, особые черты характера. Вожди могут выйти и из круга академического образования. И все же общий тип представителей академических профессий – не тип вождя. Священник, врач, учитель – пожалуй, «вожди» в ограниченном смысле: либо благодаря формальному авторитету (который не имеет никакого отношения к университетской идее), до тех пор, пока он признается в обществе; либо благодаря их человечности и духовности, которые присущи отдельной личности, но постоянно ставятся под вопрос и никогда не основываются на требованиях; либо благодаря компетентности, которая оказывается полезной в пределах этой компетентности.

3. Преподавание

В соответствии с внешней формой существуют лекции, практические занятия, дискуссии в малых группах, которые осуществляются частным образом, и парные дискуссии.

Преимущество в обучении с давних пор имеют *лекции*. В них учебное знание излагается так, что для слушателя методы его получения и обоснования оживают в настоящем. Голые результаты содержатся в книгах. Слушатель делает записи, думает над изложенным, готовится к лекциям посредством штудирования книг или приобретения опыта и увеличения запаса выученного.

Для лекций невозможно установить критерий правильного. Если это хорошие лекции, они имеют особый неповторимый образ. Их основной смысл может быть совершенно различным в зависимости от позиции преподавателя и всякий раз может быть весьма ценным. Лекции, дидактически обращенные к слушателям и внутренне их формирующие, возможны так же, как и монологические разъяснения живых исследований, в которых преподаватель вряд ли думает о слушателе, и которые дают слушателю возможность непосредственного участия в реальном исследовании. Особый статус имеют лекции, знакомящие с общими аспектами науки. Они необходимы для того, чтобы вследствие пробуж-

даемых с их помощью импульсов взглянуть на целое, – при условии, что они действуют на отдельного человека одновременно решительно и основательно. Такие лекции – дело самых зрелых преподавателей, которые в них предъясляют итог своей жизненной работы. Поэтому в университете фундаментальные науки (*Grundwissenschaften*¹) должны излагаться самими выдающимися профессорами, в основных лекциях, как целое.

Фундаментальные науки – это те науки, которые выявляют целое познания как целое в особой форме. В отличие от вспомогательных наук и специализированных техник они показывают в своеобразии их научной области прозрачность, благодаря которой они являются примерами познания, но не конечной целью. Науки, которым удалось сделать свою специальность представителем целого, обладают благодаря этому универсальным характером. Они реализуют научный образ мыслей и являют свой смысл в специальных учебниках. Способ, практикуемый отдельной наукой, создает настроение, присущее только таким фундаментальным наукам.

В последние десятилетия лекции подвергаются сильной критике. Они якобы являются односторонним сообщением, делающим слушателей пассивными. Лекциям не хватает возможности проверки слушателей в отношении того, как они поняли и усвоили их. Лекционный материал представлен в книгах большей частью лучше и посредством их должен усваиваться быстрее. Но такие возражения справедливы по отношению к плохим лекциям, в которых преподносится сгруппированное профессором твердое знание, воспроизводимое практически одинаковым образом в каждом семестре, или которые возникают случайно в результате свободного потока слов. Лекции имеют ценность, если становятся значимой жизненной задачей преподавателя, тщательно подготавливаются и к тому же возникают из реальной настоящей духовной жизни, обретая неповторимый характер.

Такие лекции принадлежат незаменимой реальности традиции. Воспоминание о подобных лекциях известных исследователей сохраняется на всю жизнь. Опубликованная, иногда сло-

¹ В дальнейшем используется двоякий перевод немецкого термина *Grundwissenschaften*: как *фундаментальные науки* – учитывая устоявшееся у нас деление наук на фундаментальные и прикладные; и как *основополагающие науки* – в том случае, когда обсуждаемый контекст шире, чем прямое противопоставление фундаментальных и прикладных наук, либо когда данный термин несет несколько иную смысловую нагрузку. – *Примеч. пер.*

во в слово записанная лекция есть лишь ее слабый отголосок. То, что может иметь ценность в лекции, полностью связано, конечно, с содержанием, которое выявляется также и в печатном тексте. Но это содержание так преподносится в лекции, что вместе с ним косвенным образом дает о себе знать всеохватывающее (Umgreifende), из которого это содержание вытекает и которому оно служит. Посредством тона, жеста, реального присутствия продуманного лекция неосознанно может передать состояние дел (Stimmung der Sache), которое может проявиться фактически только в произнесенном слове и только во взаимосвязи с лекцией, – но не в пустом разговоре и не в дискуссии. Ситуация лекции актуализирует в самом преподавателе то, что без нее осталось бы скрытым. Преподаватель непреднамеренно проявляет себя в своем мышлении, своей серьезности, своем вопрошании, своей озадаченности. Он действительно позволяет принять участие в своем духовном внутреннем мире. Эта высокая ценность теряется, если начинает выступать в качестве требования. Тогда тотчас возникают рисовка, риторика, патетика, искусственные формулы, эффекты, демагогия, цинизм. Потому нет никаких правил относительно того, как сделать хорошую лекцию. Нет никаких иных правил, кроме как взяться за дело серьезно, прочесть лекцию на вершине профессиональных достижений с полной ответственностью, при этом отказываясь от любой искусственности. Было обнаружено – в течение полутора столетий чтения известных лекций от *Канта* до *Макса Вебера*, – что даже заминки и ошибки в речи, грамматически неполные или неправильные предложения, непривлекательный голос не в состоянии нарушить то глубокое впечатление, которое возникает, если сообщает о себе сущность духовного существа. Лишь в слабом отблеске описаний и лекционных конспектов коллег мы можем получить представление о реальных лекциях, о которых мы – в той мере, в какой их удержала наша собственная память, – в общем и целом можем только догадываться и которые становятся для нас стимулом.

На *практических занятиях* осваиваются методы в процессе обращения с материалом, оборудованием, понятиями применительно к конкретным случаям. Эти занятия развиваются благодаря собственной инициативе участников. Самое большое пространство занимает ремесленное; различия в преподавании специальных предметов и в выборе необходимых технических средств не нуждаются в детальном разборе. Прочная дидактическая традиция

имеет место во многих случаях, но она является только скелетом, а не живой плотью преподавания.

Практические занятия должны вести непосредственно к вещам и к основам познания. Следует проводить существенное различие между курсами, которые школярски передают что-то (и которые являются лишь приспособлением, если духовная инициатива студентов, посещающих высшую школу, недостаточна для того, чтобы хорошо и быстро проходить обучение в рамках собственной работы), и собственно обучением: оно, в частности, лишь косвенным образом направлено на целое – хотя попутно и отсылает к кратко представленному учебному материалу с целью довести до сознания участников, где они должны что-то наверстать. Но существенной остается необходимость практиковать понимание через собственную совместную работу на границе новых исследовательских возможностей. Работа, ведущая к конкретному предмету или к проблеме, ориентирующей в основании дела, при которой общие знания, взятые из учебника, рассматриваются в качестве наличных, служит импульсом для работы учащихся. Простое чтение учебников утомляет; привязка к отдельным предметам ограничивает. Одно оживляет другое.

Наконец существуют такие формы обучения как *дискуссии*. В малых группах при активном участии всех членов разбираются принципиальные вопросы и создается основа, на которой в каждом отдельном случае между двумя участниками с глазу на глаз может возникать серьезная дискуссия в режиме непрерывного движения с целью дойти до последних оснований. Здесь преподаватель и студент встречаются – согласно идее – на равных по отношению друг к другу позициях, в совместных усилиях придавая духу ясный, сознательный образ настоящего, чтобы пробудить импульсы, которые единственно и ведут в уединенной работе к объективным результатам.

Обучение в университете не должно сводиться к схеме. Так как оно всегда, в той мере в какой оно духовно, имеет и личностную форму, без какого-либо намерения; поскольку только при наличии чистой деловитости в движении сквозь идею проявляется истинная личностная форма. Отклонения, вызванные различиями личностного свойства, и особые цели настоящего момента ведут к тому, что занятия всякий раз проходят несколько иначе.

Преподавание выглядит иначе, если оно ориентируется на непосредственное большинство, чем когда обращается к избранному числу одаренных. Существенным отличием школы, с одной стороны,

от университета, с другой, является то, что школы должны обучать и воспитывать всех доверенных им питомцев, университеты же ни в коем случае не обязаны это делать. Смысл университетского образования состоит в том, что оно направлено на отбор людей, обладающих необычными духовными способностями и владеющих достаточным инструментарием. На самом деле в университет приходит средняя масса, люди, которые могли бы приобрести требуемые знания в результате посещения высшей школы. Поэтому университет берет на себя задачу духовного отбора. Самое важное – то, что воля к объективности и неутомимое, готовое на жертвы стремление к духу не распознаваемы заранее, объективно и непосредственно. Эта элита, которая состоит из меньшинства людей в неподдающемся учету распределении, лишь косвенно может получить предпочтение и возможность реализации. Преподавание в высшем учебном заведении, организованное в соответствии с идеей университета, должно ориентироваться на это меньшинство. Истинный студент в состоянии найти среди трудностей и ошибок, которые необходимы и неизбежны для духовного развития, в большом ассортименте занятий и возможностей, предложенном в университете, свой путь посредством выбора и суровой учебы. Следует, и даже желательно, учесть, что иные студенты находятся в растерянности по поводу того, с чего им надо начинать – за недостатком руководства и предписаний – а может быть, и вообще ничему не научатся. Искусственные опекуны, учебные планы и все другие пути обучения противостоят университетской идее и возникают из приспособления к средней массе студентов. Можно сказать себе: большинство студентов, которые приходят к нам, должно чему-то научиться, во всяком случае настолько, чтобы они смогли выдержать экзамены. Этот основной тезис прекрасен для школы так же, как он губителен для университета, студенты которого уже взрослые люди.

Однако в преподавании в высшем учебном заведении не может, несмотря ни на что, идти речь о совсем немногих самых лучших. Как считает *Роде*, из 100 слушателей 99 не понимают преподавателя, а сотому он вообще не нужен. В таком случае преподавание было бы безнадежным. Речь идет о меньшинстве, которое нуждается в обучении, а не о средней массе. Преподавание не обращается ни к самым выдающимся, ни к посредственным, а к тем, кто способен на воодушевление и инициативу, но нуждается в преподавании.

Однако преподавание, которое формирует учебный материал в соответствии со способностями малоодаренных, тунеядцев и по-

средственностей, также всегда является неизбежным. Но главное университетское преподавание другое. То обстоятельство, что чтение лекций и проведение практических занятий таковы, что студент не вполне успеваает, но в нем возникает побуждение к усиленной работе, лучше, чем дидактически упрощенная абсолютная ясность. С самого начала самостоятельное общение с книгами и самостоятельное приобретение представлений в лабораториях, собраниях экспонатов, поездках должно быть для отдельных индивидов источником обучения наряду с участием в занятиях. Если критерий лучших имеет решающее значение для процесса преподавания, средняя масса следует за сильными. Все работают при наличии требования, которому никто полностью не удовлетворяет. Уважение к духовному рангу должно всех побуждать к достижениям.

Иметь в лекциях план и порядок является неизбежностью. Последовательность, в которой новичок их слушает, не безразлична. Поэтому и проектируют учебные планы, делают обязательным посещение определенных лекций и семинаров, приходя, в конце концов, к регламентированию обучения. Целью обучения является стремление добиться хороших средних успехов с полной гарантией. Это губительный для университета путь. Со свободой обучения в то же время подавляется и жизнь духа. Поскольку целью такой жизни всегда должен быть лишь счастливый, непредсказуемый успех, достигаемый не в качестве посредственности, а в ходе несогласия. Безрадостность преподавателей и студентов – в оковах учебных планов и упорядоченности занятий, контроля и массовости результатов – отсутствие стимула к пониманию реального положения дел являются выражением атмосферы, в которой, пожалуй, достигаются хорошие результаты технических умений и основанного на опросе знания, но собственно познание, способность к риску в исследованиях и взглядах, становятся невозможными.

Пятая глава

КОММУНИКАЦИЯ

Университет объединяет людей, научно познающих и духовно живущих. Изначальный смысл *universitas* как сообщества преподавателей и студентов также важен, как и смысл единства всех наук. В идее университета лежит требование всесторонней открытос-

ти вместе с задачей установления безграничных отношений, чтобы косвенно приблизить отдельного человека к целому. Не только внутри предметных областей наук, но и в научной жизни отдельной личности идея требует коммуникации. Поэтому университет должен задавать рамки, внутри которых исследователи между собой и со студентами вступают в тесные дискуссионные отношения и процесс передачи информации. Согласно идее эта коммуникация может быть только сократической, в процессе борьбы она [коммуникация] ставится под сомнение, с тем чтобы люди стали открытыми для себя и других. Атмосфера коммуникации в рамках идейного сообщества создает благоприятные предварительные условия для научной работы, в конечном счете, всегда ведущейся уединенно.

Духовно плодотворная коммуникация находит устойчивую форму в дружбе двоих, в молодежных союзах, в любви и браке. Духовная значимость мужской дружбы (братья *Гримм*, *Шиллер* и *Гете*, *Маркс* и *Энгельс*), молодежных объединений (древние студенческие корпорации), брака (*Шеллинг-Каролина*, *Дж. Стюарт Милль*, *Браунинги*) не должны здесь рассматриваться. Мы ведь обсуждаем задачи университета.

Университет – это место, где безусловно исследуется истина во всех своих смыслах. Истине должны служить все возможности исследования. Так как поиски истины носят радикальный характер, духовное напряжение должно достигать в университете сильнейшего накала. Такое напряжение является условием продвижения вперед. Но напряжение, ведущее к духовной борьбе, имеет смысл благодаря всеохватывающему (*Umgreifende*), которое проявляется через полярности. Настоящие исследователи одновременно связаны в тесной борьбе узами солидарности.

Эта коммуникация достижима, поскольку поиски истины в университете не связаны с какой-либо непосредственной практической ответственностью. Здесь имеет место лишь ответственность за саму истину. Исследователи, борясь друг с другом за истину, не находятся, однако, друг с другом в отношениях борьбы за существование. Борьба происходит в области эксперимента.

Тем больше косвенная ответственность за последствия, проистекающие из мыслей, передаваемых в мир для осуществления, будь они истинны либо ложны, либо и то и другое одновременно. Эти последствия, в сущности, с самого начала необозримы. Но знание о них делает осознающего ответственность мыслителя осторожным. *Гегель* сказал: «Теоретическая работа дает больше, чем практическая; если с самого начала богатство представлений при-

обретает революционный характер, то действительность не выдерживает его». Ницше с содроганием смотрел на эту ответственность, и в то же время он был мыслителем, который любую возможность мысли с уничтожающим высокомерием безответственно бросал в мир в самой действенной формулировке, опьяняясь и приводя себя в ужас магией экстремального, вне всякой коммуникации зова в пустоту эпохи.

Роль коммуникации повышается как благодаря отсутствию непосредственных интересов, связанных с существованием, и данной вместе с этим безопасностью голого экспериментирования, так и благодаря косвенной ответственности мышления, которая гораздо чаще пробуждается из глубины прочувствованных возможностей именно в коммуникации, нежели в глубинах одинокого, несопротивляющегося мышления.

Истинно то, что все духовно сказанное и постигнутое имеет влияние на человека. Сама коммуникация является источником обнаружения истины благодаря тому, что испытывает это влияние. Благодаря коммуникации университет становится жизнью истины, поскольку не является направляемой, регулярно действующей по плану и в соответствии с целью школой.

Поэтому способ осуществляющейся в университете коммуникации является делом духовной ответственности всех его членов. Замыкание коммуникации на самой себе, превращение коммуникации в ни к чему не обязывающую общительность, а форм общения, по существу, – в завуалированные соглашения всегда является в то же время ослаблением духовной жизни. Осознанная рефлексия над способами коммуникации может удерживать свободным путь для нее.

1. Диспут и дискуссия

В сфере науки коммуникация существует как дискуссия. О том, что мы обнаруживаем, мы сообщаем, но процесс коммуникации начинается с взятия под сомнение. Последнее обычно осуществляется в конкретных формах профессиональных обсуждений, лишь на границе вопрошания оно становится предельным взятием под сомнение, становится философским. Мы выделим здесь две формы: диспут и дискуссию.

а) В логическом диспуте предполагаются твердые принципы. Из них формальным образом выводятся следствия и доводы оппо-

нения разбиваются с помощью закона противоречия посредством бесчисленных приемов, которые были осознаны логической эвристикой еще с давних времен. Победу всегда одерживает кто-то один. Настроение диспута – абсолютная установка на то, кто же окажется правым. Окончанием этой силовой борьбы – которая, впрочем, в своих результатах может быть в высшей степени полезной для достижения формальной ясности, даже если она совершенно не служит духовному становлению целого, – является прекращение коммуникации в каком-то месте в соответствии с тезисом: *contra principia negantem non est disputandum*¹.

б) В дискуссии как духовной коммуникации нет никаких твердых принципов и никакой прочно удерживаемой до победного конца позиции. То, к чему стремишься сам и что другой предполагает в качестве принципа, необходимо сначала найти. Затем следует сделать ясным то, что, собственно, имеется в виду. И каждый найденный принцип является исходным пунктом нового движения, если последнее не остается под вопросом. Каждый из участников демонстрирует свои предпосылки, которые возникают имплицитно, и вместе с другими участвует в дискуссии по поводу общих, становящихся ясными представлений. Нет никакого конца. Нет никакой победы. Каждый, кто попадает в ситуацию, связанную с удержанием правоты, именно вследствие этого и вызывает недоверие. Всякий результат есть лишь промежуточная ступень.

Истинная дискуссия, которая не знает границ, осуществляется только между двумя участниками с глазу на глаз. Уже третий оказывается помехой, легко превращает дискуссию в диспут, будит властные инстинкты. Однако, несмотря на это, мы дискутируем с пользой и в большем кругу. Здесь подготавливается то, что находит свое завершение в разговоре между двумя, здесь выстраиваются в ряд выступления отдельных участников, предпринимается не острая дискуссия, развивающаяся только в быстро меняющемся разговоре; и не осуществляется никакого поиска результата. Поэтому существуют и специфические правила дискуссии, среди которых: нельзя повторять то, что сказано, нельзя подчеркивать таким повторением свою «правоту», нельзя стремиться сказать последнее слово, а следует ограничивать себя высказыванием лишь своего видения положения дел и выслушать всех остальных.

¹ *Contra principia negantem non est disputandum* (лат.) – с человеком, отрицающим основные положения, спорить невозможно. – *Примеч. пер.*

2. Совместная работа: формирование [научных] школ

Всякое научное достижение является в своем решающем смысле научным достижением какого-то отдельного человека. Оно выступает в виде личностного достижения. Но это последнее усиливается благодаря совместной работе многих. Совместная работа является коммуникацией, которая служит решающим условием для того, чтобы обрести стимул, ясность, возбуждение высшей степени; мяч перекидывается то туда, то сюда.

Такое коммуникативное исследовательское движение отличается от коллективной работы. Эта последняя является научным производственным предприятием, порождающим что-то благодаря тому, что ведущая голова дает поручения работникам, которых называет, правда, сотрудниками, но фактически помещает их в качестве звеньев в цепи своих планов.

Коллективная работа может в дальнейшем принимать форму, к примеру, совместного духа работающих в клинике отдельных лиц, когда каждый берет себе тему из общего плана работы. Тогда каждый отдельный результат является достижением конкретного лица, а целое – агрегатом, держащимся благодаря общему фону, который проявляется в разговорах, взаимных чтениях и критике.

Школы возникают в качестве условий, поддерживающих непрерывность передачи научных идей. Формирование школ осуществляется двумя способами: 1. В качестве образца для подражания, который выстраивается, переносится, репродуцируется, когда работа одного расширяется и увеличивается благодаря аналогичным достижениям других. 2. В качестве взаимосвязи научной традиции, так что ученик может быть таким же самостоятельным, как и учитель; когда, как правило, руководителем является не отдельная личность, а группа. Речь идет о школе духовного движения, которая длит себя через поколения. Стоящие на общей почве благодаря взаимному обмену, соревнованию достигают высшей степени реализации сил, благодаря отклику повышается интерес, конкуренция и зависть превращаются в агон и деловой энтузиазм.

Такое формирование [научных] школ происходит не по призыву. Оно не может быть [специально] сделано. Если же такие попытки предпринимаются, то возникают искусственные неплодотворные предприятия. Приток посредственного большинства в научное исследование везде создает видимость [научной] школы, где каждым быстро может быть заучена и для вида применена до-

ходчивая поверхностная «методика», так что он мог бы «сотрудничать» по принятой схеме, либо где наряду с формальными методами мышления используется ограниченное число основных заученных понятий, применяемых для сведения вместе всего, что только придет в голову.

Первоисточник духовного движения находится большей частью в небольших кружках. Несколько – двое или трое, или четверо – людей, которые работают, например, в институте или клинике, живут, воодушевленные обменом того, что является общим для них, что в качестве источника новых взглядов объединяет их в деле, в идее. Скрыто такой дух развивается между друзьями, подтверждается в опыте и выявляется в объективных достижениях, чтобы затем открыто выступить в качестве духовного движения.

Совместный дух такого рода, который объединяет весь университет, – невозможен. Он принадлежит малым группкам, и университет живет наиболее продуктивно тогда, когда такие группы вступают во взаимодействие.

3. Встреча наук и мировоззрений друг с другом

В университете объединяются все науки. Их представители встречаются друг с другом. Нахождение всех наук в одном месте обеспечивает их отношения, позволяет им развиваться. Это взаимное побуждение ведет к единству наук. Постоянное распыление, возникающее в случае распада наук до агрегатного состояния, заставляет вследствие возрождения отношений осознать их принадлежность друг к другу и стремиться не потерять из вида цель единого бытия.

Коммуникация наук опирается на более глубокую коммуникацию: стремление друг к другу духовных движений, которые становятся совершенно открытыми для самих себя лишь в столкновениях друг с другом.

Стремление к коммуникации ориентировано и на чуждое и на далекое, и на людей, которые хотели бы духовно замкнуться в себе и в своей вере без коммуникации. Оно рискует оказаться под вопросом, поскольку только будучи радикальнейшим образом поставленным под вопрос, становится очевидным, на своем ли пути истина. Это имеет существенным следствием существование духовных движений в университете.

Проникнутость идей университета является элементом мировоззрения, включающим в себя стремление к неограниченным исследованиям и поискам, безграничному развитию разума, всеоткрытости, постановке под вопрос всего, что может иметь место в мире, безусловной истине со всей опасностью *sapere aude*. Здесь может возникнуть желание сделать вывод, что, таким образом, в университете существует только такое мировоззрение. Это потребовало бы проверки другого [на предмет содержания] его мировоззрения. Именно это противоречит идее университета. На соответствие идее проверяется не мировоззрение, а научные достижения и духовный уровень человека, которого она [идея] хотела бы сделать своим носителем. От сектантских, церковных, от всех фанатичных сил, которые навязывают свое мировоззрение и стремятся развиваться в своих кругах, она отличается тем, что хочет лишь развиваться и скорее погибнет, чем будет тщательно избегать чужой духовности, уклоняться от духовной борьбы, идущей от корней. Только от одного она не может отказаться – от наличия в своих носителях профессионального, научного достижения, от ремесленных деловых качеств и от «уровня». Но в остальном она сама принимает в себя людей, которые стремятся к *sacrificio del intelletto*¹, даже таких, которые, в свою очередь, обладай они властью, были бы нетерпимы. Она полагается на то, что сможет это перенести, только находясь в движении, а не в спокойном состоянии. Ее стремление к коммуникации хотело бы сделать ее открытой и для противящихся коммуникации. Идее не свойственно отвергать какого-либо человека высокого духовного уровня, который демонстрирует реальные научные достижения и непрерывно занимается наукой, – даже если эта наука в конце концов служит чуждым интересам. Но равным образом идее было бы несвойственно требовать присутствия в университете представителя «каждого мировоззрения» – например, на философских, исторических, социологических, общественно-политических отделениях. Если на почве какого-либо мировоззрения не возникло действительно никакой личности значительного научного уровня, то такое мировоззрение не представляет значения в научном плане. Отдельный человек охотней всего склонен жить вместе с единомышленниками. В той мере, в какой он признает себя причастным идее университета и должен сказать свое слово при выборе людей, он должен быть склонен именно к тому, чтобы привлекать самое отдаленное, создавать возможности для борьбы, расширять масштаб духовного охвата – даже если это

¹ *Sacrificio del intelletto* (итал.) – интеллектуальная жертва. – *Примеч. пер.*

связано с опасностью, но, прежде всего, он должен быть склонен самостоятельно принимать решения относительно научных результатов и уровня духовности. Идея университета не только допускает это, но и требует принятия в свое тело личностей, противоречащих ей самой. Поскольку эти личности содержание своей вне-научной веры и свой авторитет внутри университета делают не только предметом представления и дискуссии, не только позволяют им действовать в качестве импульса для своих исследований, но и пытаются тем самым подчинить своей воле университет, при выборе новых сотрудников отдают предпочтение своим единомышленникам, заменяют научную свободу пророческой пропагандой, постольку идея университета будет сопротивляться этому острее всего благодаря другим членам институции.

Шестая глава **ИНСТИТУЦИЯ**

Университет выполняет свои задачи – исследование, преподавание, воспитание, коммуникация – в рамках своей институции. Он нуждается в помещениях, материалах, книгах и институтах и в порядке управления этими вещами. Он нуждается в разделении прав и обязанностей среди своих членов. В качестве корпорации он является замкнутым телом. Он живет в соответствии со своей конституцией.

Только в качестве институции университет имеет свое конкретное бытие в мире. Его идея обретает в институции свое тело. Тело имеет ценность постольку, поскольку в нем осуществляется идея. Тело теряет ценность, если идея его покидает. Но каждая институция должна допускать адаптацию и ограничения идеи. Идея никогда не является действенной в качестве идеала, но остается в движении. Поэтому в университете существует постоянное напряжение между идеей и недостатком институционального и корпоративного ее осуществления.

1. Ослабление идеи в рамках институции

Хорошие университетские учреждения как таковые имеют тенденцию к ослаблению и даже к извращению своего смысла. Например, превращение обучения в передачу учебного материала

имеет тенденцию обеднять духовную жизнь, существующую на данный момент. Все стремится к тому, чтобы застыть. Принятие духовного наследия в рамках традиции позволяет появиться формам приобретенного в качестве окончательных. То, что однажды возникло, с трудом поддается изменениям. К примеру, разграничение отдельных научных предметов фиксируется по привычке. Может случиться так, что выдающийся исследователь не найдет места в рамках принятого предметного деления, вследствие чего при занятии кафедры предпочтение будет отдано посредственному исследователю, так как он в своих достижениях соответствует передающейся по традиции схеме.

Институция имеет тенденцию делать себя конечной целью. Для того чтобы существовало необходимое жизненное условие для развития и передачи исследовательской традиции, хотя и требуется сохранить ее существование при любых обстоятельствах, требуется, однако, и постоянная проверка того, соответствует ли цели осуществления идеи ее смысл, понимаемый в качестве средства. Но организация управления стремится сохраниться как таковая.

Свободный выбор личностей при назначении на должность хотя и осуществляется согласно своему смыслу в направлении лучших, но имеет, как правило, тенденцию к выбору занимающих второе место. Каждая корпорация – не только университет – обладает бессознательной солидарностью враждебных духу интересов конкуренции и ревности. Инстинктивно защищаются от выдающихся личностей, пытаются не допустить их, и – отвергают низкосортных личностей, так как они явились бы помехой авторитету и престижу университета. Выбирают «деловитых», среднего качества людей, одинаковых по духовной сущности. Поэтому необходим контроль факультетов – которые приглашают своих членов на освободившиеся кафедры – со стороны другой инстанции. Вот как считает *Я. Гримм*: «Выбор профессоров государство вообще не должно выпускать из своих рук, так как большая часть опыта свидетельствует против коллегиальных, проведенных факультетом выборов. Даже в честно проголосовавших, добросовестных людях с известной силой высказывается страх перед соперниками по службе».

Судьба [университета] заключена в выборе подрастающим поколением институции. Университет как институция ни в коем случае не является доступным для каждого человека, обладающего духовными достижениями. Доступ осуществляется посредст-

вом ординарного профессора, который должен добиться получения доцентуры на своем факультете. Преподаватели имеют склонность при получении доцентуры отдавать предпочтение своим собственным ученикам, если вообще не ограничивать ими доступ. Эти последние словно высжиживают право получения доцентуры, на которое они ложно претендуют, право, которое признается преподавателем, исходя из личных симпатий. Ищут преподавателей, которые пользуются репутацией заботящихся о предоставлении места своим ученикам. *Макс Вебер* стремился противостоять этой беде с помощью принципа, согласно которому тот, кто получил ученую степень доктора у одного профессора, должен получать доцентуру у другого профессора в другом университете. Но когда он этот справедливый принцип захотел осуществить в отношении своих учеников, опыт тотчас показал ему, что одному из его учеников при его заявлении в другом месте не поверили, скорее предположили, что он был отклонен *Максом Вебером* в результате непригодности. На профессора ложится тяжелая вина, если он при получении доцентуры выставляет в выгодном свете собственных учеников, существенно переоценивая их. Необходимой предпосылкой получения доцентуры выступает неограниченное количество известных научных достижений различного уровня и охвата. В противном случае развитие университета идет вниз в результате неблагоприятного отбора, который отдает предпочтение школьным натурам вместо самостоятельных голов, а на место образования как рискованного предприятия ставит карьеру служащего, преследующего цель приобретения успеха и признания в кругу экспертов – за счет собственных духовных достижений. В то время, как многие преподаватели имеют склонность к выбору удобных школьных натур, которые не превосходят их, каждому профессору скорее следовало бы сделать своим принципом: допускать к получению доцентуры только таких учеников, от которых он может ожидать, что они достигнут по крайней мере им самим осуществленных результатов, и разыскивать лучшего, который превзойдет его, и поначалу содействовать ему, даже если он вовсе не является его учеником.

Институтция легко становится орудием воли к власти у исследователей, которые свой престиж, свое отношение к государству и свою дружбу более или менее бесцеремонно используют для того, чтобы содействовать желательным для них людям, своей «школе». Господство глав школ со времен *Гегеля* является постоянным предметом жалоб.

Свободная коммуникация, проистекающая из идеи университета, при обуславливании институции личностными интересами часто превращается в пустую полемику. Ревность и зависть ведут к безусловному отрицанию [идеи университета]. Такой порок был распространен в девятнадцатом столетии, как и во времена высшего расцвета. Уже *Гете* видел эту болезнь университета, когда так характеризовал свободное исследование: «Как и везде, здесь обнаруживается то, что науки принимают свой необходимый спокойный или оживленный ход, между тем те, кто в соответствии с социальным положением занимается ими, должны иметь дело преимущественно с обладанием и господством». И: «Они все ненавидят и преследуют друг друга, ни за что ни про что, так как никто не хочет страдать за других, хотя все они могли бы жить одинаково удобно, если бы представляли из себя что-то и что-то значили». Максимум разумного университетского обучения является требование не вступать в такую отрицательную полемику и проистекающие из нее интриги, и относиться к такого рода полемике так, как если бы она никогда не существовала и – благодаря этому по меньшей мере нейтрализовывать ее, чтобы тем самым настолько, насколько возможно, оставался шанс для развития взаимодействия в интересах университета.

Институционально гарантированная свобода в исследовании и учебе согласно ее смыслу является для отдельной личности неограниченной, но в то же время и первоисточником безграничной коммуникации, в которой каждый подвергается постановке под вопрос со стороны других. Она имеет тенденцию блокировать отдельную личность в ее своеобразии, оставлять ее нетронутой и, вместо того, чтобы побуждать ее к коммуникации, скорее изолировать. Каждому предоставляется достаточно полная свобода иметь саму эту свободу, исходя из взаимности, и быть защищенным от вмешательства других. Поведение членов факультетов можно сравнить с поведением обезьян на пальмах в святой роще Бенареса: на каждой кокосовой пальме сидит обезьяна, каждая из них кажется очень мирной и не проявляющей никакого интереса к другим; но если одна обезьяна захочет залезть на пальму другой, то последняя устраивает дикий отпор, забрасывая ее кокосовыми орехами. Такое взаимное внимание направлено на то, чтобы в конце концов каждому позволить в его области собственный произвол и случайный выбор направления, так что существенное содержание университета становится более не общим делом, а всякий раз лишь делом отдельного человека, в то время как общее «деликатно» распространяется на

формальное. Происходит, например, так, что каждый ординарный профессор приобретает возможность получения доцентуры, чтобы самому иметь свободу на этом месте. Избегают критики по существу. Коммуникация, являющаяся формой духовной борьбы за ясность и за сущностное, здесь разрушается из-за отношения, регулируемого тактом. Правда, в такого рода поведении заключена мудрость: свобода отдельного ученого, вплоть до произвола (с точки зрения современника), является условием его духовной продуктивности. Поэтому, хотя критика, возникающая благодаря дискуссии, является должной, однако корпоративное принудительное воздействие на дела отдельной личности, связанные с исследованием и обучением, нетерпимо, как и аналогичное воздействие на доцентов, не являющихся государственными служащими, и собственно на студентов. Во всех делах, выходящих за рамки этой сугубо личностной области, где, таким образом, представлен общий интерес факультета или университета, воздействие все же является обязательным, например, прежде всего при приглашении на должность и получении доцентуры. И в межличностных сферах в соответствии с идеей университета обмен мнениями, дискуссия, т. е. настоящая коммуникация – которая всегда имеет личностный характер и не может происходить официально и формально – является знаком духовности, а ее неограниченность в развитии вплоть до самых основ, т. е. когда человек в целом ставится под вопрос, — условием истины. Роковым для свободы является то, что она пробуждает тенденцию упразднить именно эту свою свободу.

2. Необходимость институции

Этот и другие недостатки, возникающие вместе с институцией как таковой, не могут отменить ее необходимость в рамках идеи университета. Возникновение и существование отдельной личности подвергается опасности пройти бесследно. Оно должно стать частью институционально гарантированной традиции, чтобы стать для потомков побуждением, учебой, предметом. Научные достижения связаны, в частности, с материальными средствами, которые редко находятся в распоряжении отдельного субъекта, и с совместной работой многих, которая становится возможной только благодаря существующей во времени институции.

Поэтому университет как институция так важен для нас. Мы любим университет в той мере, в какой он становится институцио-

нальной реальностью идеи. Институтция является местом нахождения идеи, несмотря на все недостатки этого места. Она дает нам уверенность в существовании духовной жизни в сообществе. Принадлежность к корпорации дает своеобразную удовлетворенность, будь то лишь почет, и боль – в случае исключения или изгнания из нее.

Учащийся и профессор не должны смотреть на университет как на случайную государственную институтцию, как на всего лишь школу и дающую права машинерию, а должны быть лично причастны к идее университета, к этой западноевропейской, наднациональной, эллинско-немецкой идее. Эта идея не является доступной осязанию, она внешне не видима, не слышна, она тлеет в пепле институтций и время от времени вспыхивает более ярко в отдельных людях и группах людей. Жизнь в ней не всегда требует принадлежности к государственной институтции. Однако идея требует институтции и, находясь в изоляции отдельного ученого, чувствует себя несовершенной и неплодотворной. Жизнь в ней вводит последнего в целое.

Все это, однако, не должно вести к высокомерию, словно университет – единственное и собственное место духовной жизни. Мы, те, кто любит университет как пространство и дом нашей жизни, не должны забывать об особенностях и ограниченности университета. Часто творческое возникает вне университета и поначалу им отклоняется, однако потом присваивается, пока не достигает господства. Гуманизм эпохи Возрождения возник за рамками и вопреки схоластическим университетам. Когда затем появились гуманистические, а потом филологические университеты, в семнадцатом столетии вновь извне пришло философское и естественнонаучное обновление (*Декарт, Спиноза, Лейбниц; Паскаль; Кеплер*). Когда философия в образе вольфианства благодаря великому филологу (*Ф. А. Вольф*) проникла в университет, вновь извне возник неогуманизм (*Винкельманн, Лессинг, Гете*), впоследствии быстро захвативший университет. Нередко случалось, что и более незначительные новые явления возникали извне и долго отклонялись университетской наукой; так обстояло дело с марксистской социологией, несколько десятилетий назад с гипнозом, который теперь давно уже представляет признанную исследовательскую область, или с графологией, которая лишь теперь начинает всерьез приниматься во внимание университетом, или с понимающей психологией в том виде, как она была развита *Кьеркегором и Ницше*. *Я. Гримм* пишет (Kl. Schr. Bd. I, S. 242): «В университетах господствует почтенная книжная ученость, которая носитя с собой и вращивает себя, но

отклоняет необычные работы до тех пор, пока они не приобретут значимость. Университеты являются деятельностью по разбивке сада, где неохотно позволяется расти чему-либо в диком состоянии». Если создано новое духовное направление, то университет со временем овладевает им и развивает его посредством многих отдельно взятых открытий и внедрений; он также сохраняет полученное в качестве учебного хозяйства. Однако на это он в соответствии со своей идеей способен только тогда, когда сам исследовательски движется вперед. Так всегда происходило в университетах. Они также неоднократно, причем в решающих случаях, сами приводили в движение новое. Ярчайший пример – философия Канта и следующая за нею философия немецкого идеализма. В девятнадцатом веке исторические науки и естествознание почти во всех своих открытиях были зависимыми от университета.

3. Личность и институтция

Глубинной проблемой университета как институтции является отношение между личностью и институтцией. Жизнь университета зависит от личности, а не от институтции, каковая является лишь предпосылкой. Поэтому об институтции следует судить по тому, может ли она привлечь лучших и создает ли она благоприятные условия для их исследований, коммуникаций и учебы.

Между живыми личностями исследователей и институтциональными формами неизбежно возникает напряжение, которое, до тех пор, пока живет идея университета, должно вести к преобразованиям. Времена застоя сменяются временами новых импульсов.

Любое осуществление идеи в институтциях ведет к ограничению идеи. Институтция, ее законы и формы выдвигают себя вперед. Идея исчезает и остается только производство. Институтция ничего не может добиться силой. Опасность всегда возникает в том случае, если через институтцию напрямую должно быть создано то, что может развиваться только само. То, что, собственно, следует делать, осуществляется единственно людьми, которые служат истине на протяжении их жизни непрерывно в течение лет и десятилетий.

Показательно то, как люди, работающие в организации, верят в личностей и в институтцию. Одни только личности одухотворяют институтцию. Но и в существовании старых, действующих еще и теперь институтций – которое, разумеется, всегда зависит от современных людей и их особенностей – содержится глубокая муд-

рость. Отдельная личность и институция зависят друг от друга. Полярность никогда не обходится без напряжения.

В институции изобретаются целесообразные механизмы для того, чтобы сделать ход предприятия надежнее и неизбежнее. Институции являются формами, которые – до тех пор, пока не изменяются сознательно – имеют неприкосновенную силу. Следование формам и законам поддерживает в порядке предпосылки духа, его фундамент. На этом фундаменте формы должны быть ограничены. Здесь они приобретают по возможности целесообразный вид и реализуются с готовностью, пока не становятся второй природой. Это расширяет свободу.

В каждой институции существует субординация. Здесь должны признаваться не только реальные уровневые различия людей. Любое целесообразное устройство немислимо без руководства. Так первоначально свободные ученики собираются вокруг исследователя, так директор осуществляет затем свое руководство в своем научном институте и над своими ассистентами. Очевидно, что такое господство только тогда терпимо и даже желательно, когда ведущее лицо является духовным человеком. Это счастливый случай для долговременных институций. Господство убогих, которые хотят компенсировать свою бездуховность и неудовлетворенность собой посредством наслаждения господством, становится нестерпимым. Замечательно, когда продуктивные головы, призванные к руководству институтом, сознавая свои ограниченные силы, оставляют свободу каждому живому импульсу своих подчиненных и когда их честолюбие состоит в том, чтобы эти последние могли достигнуть большего, чем они сами.

Институция как таковая никогда не может удовлетворить полностью. Абстрактное порождение и устройство сложных отношений губельно. Простота суть самое сложное, опрометчивая простота – разумеется, только упрощение.

Так, при возникновении конкретных трудностей, простое разделение, как например разделение исследовательского учреждения и учебного института, науки и профессии, образования и специальности, обучения лучших и обучения массы, является не достижением, а разрушением. Настоящая духовная жизнь сосредоточена именно там, где одно существует в другом, а не там, где одно находится рядом с другим. И это единство всегда осуществляется только благодаря личностям.

В полярности личности и институции возникают противоположные отклонения: с одной стороны, культ личности, подчерки-

вание оригинальности и своеволия, с другой – сила организаций, функционирующих принудительно или бессодержательно. В обоих случаях господствует произвол, ибо имеют место случайность и ничем не сдерживаемое желание упразднения старого и создания нового. В университете царит с трудом поддающийся выражению образ мыслей, который пытается держаться в стороне от этих двух крайностей, терпимость к странностям отдельного человека, способность к принятию чуждой личности, общность, в которой встречаются крайности. Но поскольку образ отдельной личности всегда есть распространение и осуществление идеи, то и без культа личность как таковая имеет силу. Воспринимают уровень и заслуги, почитают старших. И каждый отдельно взятый ученый будет придавать значение тому, чтобы быть желаемым членом своего факультета, он хочет свободно, а не против воли быть избранным им.

Седьмая глава КОСМОС НАУК

Первоначально науки возникли из практики, а именно из искусства врачевания, земледелия, мастерских строителей и художников, судоходства. Мысль о том, что все науки составляют единое целое, является философской идеей. Лишь из нее возникло единство наук, понимаемое как задача формирования целого знания. Тем самым взаимодействие всех наук начинает осуществляться с одной целью.

Практическое преподавание древности не думает о целом наук, о чистоте знания, но только о необходимости особых умений для соответствующей профессии. Научное преподавание в университете напротив хочет вести к основам знания с помощью идеи единого знания. Оно позволяет каждой отдельной практике находить свои корни в научности в целом, как вследствие глубины открывающегося благодаря этому смысла, так и вследствие расширения возможных практических навыков.

Задачей университета всегда является удовлетворение требованиям практической профессии, и в этом отношении университет походит на старые практические школы. Однако университет вносит существенно новое благодаря тому, что выполняет эти требования посредством их включения во всеохватывающее (*Umgreifende*) знания вообще.

С одной стороны, университет поэтому может выглядеть как агрегат школ, которые не имеют никакого отношения друг к другу, или же как духовный магазин, в богатстве ассортимента которого каждый может приобрести желаемое. Однако, с другой стороны, этот аспект определяет только фасад; если бы он стал реальной структурой университета, это привело бы к его постепенной гибели. Университет есть, скорее, реализация познавательной способности в ее широком объеме, исходя из единства наук как целого.

Это целое, в свою очередь, является проблемой. Возникает вопрос о рациональном разделении наук. Разделение, кажется, представлено в университете посредством членения на факультеты. Разделение наук и ведомств факультетов должно находиться в определенном отношении друг к другу. Оба разделения, однако, ни в коем случае не совпадают.

На вопрос о том, какие науки имеются, первый возможный ответ может быть получен с помощью каталога лекций одного большого университета. Там обнаруживаются – упорядоченные по факультетам, а затем внутри факультетов частично по предметным областям – почти необозримым образом нанизанные друг на друга отдельные темы. Видно, что это целое каталога лекций не спроектировано по плану, а возникло исторически в процессе постоянно расширяющегося развития.

1. Разделение наук

Так как космос наук в основе своей имеет не практику, а философию, он действителен в университете в той мере, в какой философское сознание проникает во все.

С тех пор, как единство знания схвачено в качестве идеи, оно проявляется в разделении наук. Существуют многочисленные схемы такого разделения. Ни одна не является действительно истинной и не эффективна в чистом виде. Только в случае некоего высшего чувства, стремящегося обрести истину в целом, могло бы быть установлено абсолютное знание, осознающее само себя, и учреждено подразделение наук как таковое и якобы окончательное.

Однако каждый раз с крушением одного из таких абсолютных, признанных в качестве окончательно схваченного в мире образа, должна осознаваться необходимость дальнейшего преобразования благодаря разнообразным отношениям, среди которых разделение наук имеет относительный смысл. Это означает освобождение поз-

нания: знание формируется отныне не благодаря прочному образу мира и не благодаря онтологии, а благодаря открытости познавательной способности во всех возможных направлениях.

Исходя из ложных предпосылок, одной из которых является предпосылка существования единственного правильного разделения наук, при рассмотрении положения науки поступают так, как если бы ее можно было ограничить и локализовать посредством ее привязки к прочным точкам. Если, напротив, положение науки в целом хотят сделать заметным, исходя из ее содержания, то такой путь ведет в глубину, из которой эта одна наука может показаться космосом в миниатюре, репрезентацией знания вообще. Поскольку вряд ли есть какой-то конкретный содержательный предмет науки, который в конце концов не был бы упразднен в целом знания благодаря падающему отовсюду на него свету, или наоборот, потому что он светит на все другое знание.

Задачей разделения наук является стремление исходить из всеохватывающих противоположностей, например, разделяют:

- *теоретические и практические науки.* Теоретические, не имея цели, направлены на сами вещи, практические – на применимость в сфере требующей реализации цели;

- *опытные науки и чистые, основанные на разуме науки.* Опытные науки направлены на реальные предметы в пространстве и времени; чистые науки, основанные на разуме, – на идеальные предметы, которые постигаются познающим в процессе их конструирования. Математика имеет единственное в своем роде положение как наука об идеальных предметах;

- *естественные науки и науки о духе.* Реальность опытных наук является либо схваченной извне, как материя, либо понятой изнутри, как дух. Естественные науки объясняют извне посредством каузального закона или математических конструкций, науки о духе понимают изнутри посредством смысловых законов;

- *науки о законе и исторические науки.* Науки о законе разыскивают всеобщее, исторические же пытаются познать единичного индивидуума;

- *фундаментальные науки и прикладные науки.* Фундаментальные науки – это науки, которые фактически аккумулируют в себе свет из целого знания, следовательно, представляют целое в той мере, в какой имеют универсальный характер. Прикладные науки – науки, в которых только собирается либо передается материал, или науки, в которых для отдельной практической цели осуществляется формирование полезного знания.

Все эти полярности, в которых научное познание идет в противоположных направлениях, связаны между собой. Противоположное лишь на время может разделиться, сменив полюс и тотчас становясь неплодотворным. Сутью конкретных наук является вступление одного полюса во взаимодействие с другим. Ни в коем случае не следует разделять науки на две группы чисто и радикально.

Конкретные науки характеризуются через свой предмет, к основанию которого они пытаются подойти ближе с помощью любых найденных методов. Поэтому не удастся достигнуть окончательного разделения наук; с таким же успехом можно разделять круги на поверхности воды, которые, исходя из многочисленных исходных точек, накладываются друг друга, оставаясь при этом одним целым.

Но тогда, как можно было бы подумать, разделение по предметам – исходным точкам кругов на воде – все же является возможным и основополагающим. Например, в последовательно возрастающей зависимости возникающих наук от предыдущих: физика и химия, биология, психология, социология. Это был бы ряд наук, направленных на поиск всеобщего. Или – история космоса, история земли, история жизни, история человечества, европейская история. Это был бы ряд наук, идущих в направлении к единственному в своем роде и поэтому индивидуальному. Очевидно, что в такой позиции вновь начинает задавать тон лишь одна из полярностей. При ближайшем рассмотрении оказывается, что, хотя отдельные науки характеризуются с этой точки зрения более менее правильно, по крайней мере, с одной своей стороны, но и здесь не достигается действительное разделение, а лишь некая группировка, которая в общем и целом срабатывает тогда, когда касается отдельной фактической области науки.

При наличии заданной схемы разделения наук единое заложено большей частью в науке, получающей предпочтение благодаря этой схеме. Тот факт, что почти каждая наука стремится к абсолюту всеохватывающей науки, имеет свое рациональное основание. Оно состоит в том, что каждая истинная наука является целым. Ошибка заключается в том, что в этом случае больше не видны в своем собственном источнике другие конкретные целостности познания, так что происходит обеднение сознания знания из-за ограничения, накладываемого значительно увеличившейся отдельной наукой.

Единое знания есть идея. Любое разделение наук есть временная схема идеи, осуществленная с особой точки зрения в конкретной духовно-исторической ситуации, а посему ложно.

2. Факультеты

Существующий в университете космос наук нельзя спроектировать на основе одного принципа. Не одна голова, исходя из представлений об общем объеме, планировала целое как фабричное предприятие с разделением труда. Скорее науки возникают как множество направленных на целое движений познания. Конкретные науки остались такими целостностями. Они не располагаются друг за другом как тщательно отделенные друг от друга полки канцелярского шкафа, а пересекаются, вступают друг с другом в отношения, не обязательно смешиваясь из-за этого, членятся, не сливаясь друг с другом, развиваясь в направлении бесконечно наполняемого единого. Это совместное движение, избегающее фиксирования в застывшей точке, эта жизнь, в особой форме проистекающая из целого, это саморазделение всегда отдельно существующих исследований составляют суть университета.

Существующие и сегодня факультеты возникли в средневековье. Это были три высших факультета: теологический, юридический, медицинский, и в качестве четвертого, низшего факультета выступали *artes liberales*¹ (сегодняшний философский факультет). Смысл этих факультетов изменился вместе со смыслом исследования. Их число уже полтора столетия назад стало увеличиваться, потом снова было сведено к старому показателю. Благодаря расщеплению философского факультета на математико-естественнонаучный и гуманитарный (позднее названный философским) сегодня в большинстве случаев существует пять факультетов.

Факультеты следует понимать исходя из идеи реального представления космоса наук. Они репрезентируют целое знания. И все же они возникли не на основе теоретической схемы разделения наук, а из большой области практического духовного действия. Насколько истинно с самого начала постигнуты истоки этого действия, видно из того, что факультеты и сегодня сохраняют всю свою силу, несмотря на радикальные изменения не только мира, но и знания и исследования, происшедшие со времен средневековья. Теология, юриспруденция и медицина прочно удерживают

¹ *Artes liberales* (лат.) – «свободные искусства» (средневековое название семи светских наук: грамматики, риторики, диалектики, арифметики, геометрии, астрономии и музыки). – *Примеч. пер.*

остающиеся основополагающими области понимания – религиозного откровения, позитивной правовой и государственной жизни, природы человека. Они должны готовить к практике священника, судьи и административного служащего, врача. Все они нуждаются в основополагающем общем знании, по меньшей мере – в знании логики и философии.

Теология, юриспруденция и медицина имеют цель, выходящую за пределы науки: вечное спасение души, гражданское благополучие членов общества и физическое здоровье (*Кант*). Поэтому их первоисточник располагается за пределами наук. В их основе лежат предпосылки, которые не являются самостоятельными в научном отношении, а скорее дают науке содержание, устанавливают ей задачу и цель. В теологии речь идет об откровении, которое понимается в рамках Священного писания, церкви, догм и которое удостоверяется в качестве современного содержания веры. В юриспруденции речь идет о позитивном праве государства, которое, с помощью государственной власти, создается и осуществляется, делается логически понятным и поддающимся рациональному исчислению в рамках его применения. В медицине речь идет о здоровье человека, его сохранении, восстановлении на основе знания, благодаря которому постигается природа человека.

В каждом случае для общего образа действий этих факультетов существует ненаучная почва. Наука проливает свет на эту почву. В противном случае деятельность этих факультетов попадает в пространство, не имеющее оснований. Это есть одно из своеобразных явлений, которые можно наблюдать, к примеру, в теологии, где происходит прикосновение к границе сверхразумного, но посредством разума. Однако в этом случае вместо того, чтобы разумно выявлять почву откровения, религиозная страсть может перерасти в абсурд. Тогда противоречащее себе должно приниматься за истинное, содержание веры – удостоверяется порабощением понимания, а основанное на произволе повиновение чему-либо, что имеет место в качестве явления в мире высказываний и суждений, должно становиться истинной жизнью. Насилие и фанатизм, осуждение еретиков и бессердечность составляют это *rabies theologorum*¹.

Либо же теряется почва откровения. Вера должна развиваться в качестве разумного содержания из разума как такового. С утра-

¹ *Rabies theologorum* (лат.) – бешенство теологов. – *Примеч. пер.*

той ее исторических оснований она и сама оказывается утерянной. Фактически неверие любого мышления – это конец.

Почвой юриспруденции является действительность позитивного правопорядка. Этот последний должен пониматься как рациональный и приводиться в непротиворечивую внутреннюю взаимосвязь. Естественное право не является, конечно же, жестким масштабом, оно выступает идеей. На этой почве возникает падение в область бесосновности правового произвола. Тогда позитивное право имеет силу только потому, что его установила государственная власть. Противоречивость и несправедливость не вызывают больше возражений. То, что противоречит праву, находит свое юридическое обоснование. В этом мышлении вместо разума господствует насилие.

И наоборот, без позитивной правовой почвы конкретной исторической формы государства юриспруденция превращается в ничто.

В медицине основанием выступает воля к сохранению жизни и поддержанию здоровья каждого человека как человека с его характерными особенностями. Здесь нет никаких ограничений. Стремление помочь и вылечить касается – прежде всего и всегда – каждого в отдельности и всех вместе, поскольку каждый в отдельности имеет на это право, и нет никого в отдельности, кто не имел бы телесных недостатков.

Но забота о здоровье является неоднозначной в той мере, в какой не является однозначным и само понятие здоровья, выступающее в качестве цели человека. Выполнение врачебных задач не лишено напряжения. Оно становится бесосновательным при отказе от цели здоровья как абсолютного права каждого отдельного человека; но оно теряется и в случае удобной однозначной трактовки сути здоровья.

Если, например, отдают предпочтение определенным характерным особенностям или особому телесному моменту человеческого существования – перед ценностью человека в целом, в таком случае возникает возможность для нанесения медицинского ущерба в результате ошибочно понимаемой пользы для целостности здоровья и жизни каждого в отдельности. Под именем эвтаназии совершается убийство душевнобольного, слабоумного, принудительная стерилизация того, у кого предполагается неблагоприятная наследственность.

Разум, естественное право (справедливость), жизнь и здоровье являются необходимым масштабом, если на трех высших факульт-

татах исследовательская деятельность и деятельность как таковая хотят сохранить свой смысл. То, что в рамках откровения, позитивного права, человеческого характера, каков он есть, сохраняются темные, проясняемые лишь в бесконечности, но, в конечном счете, всегда остающиеся непроясненными силы, дает исследованию содержание и движущую силу.

Философский факультет имеет единственное в своем роде положение. Изначально он подготавливал не к какой-то определенной профессии, а был, в соответствии со своим смыслом, подготовительной школой для всех – высших – факультетов. Это положение изменилось. Из подготовительной ступени он стал основанием. В себе самом он охватывает все науки. Три других факультета обретают свой научный смысл в соприкосновении с фундаментальными науками, которые объединены вместе в рамках философского факультета. Таким образом, философский факультет, если направить взгляд исключительно на исследования и теорию, уже в самом себе является целым университетом. Разделение наук, охватывающее все, что становится предметом исследования на философском факультете, является полным.

Как своеобразие философского факультета, так и его единство, оказались забытыми в девятнадцатом веке. Факультет разделился на математически-естественнонаучный и гуманитарный факультеты, от которых в дальнейшем отделился еще экономический факультет. И никто не рассматривал факультеты как единое сооружение, но лишь как нечто рядоположенное. Так оказался утерянным смысл единства университета. Фактически для сознания в нем живущих университет превратился в агрегат и одновременно в духовный универмаг.

Мотивы этого расщепления были многочисленными: объем прежнего философского факультета (он включал больше профессоров, чем три других факультета); разрыв между естественными и гуманитарными науками, который дошел до отчужденного непонимания и пренебрежительных суждений друг о друге; стремление получить образование по различным профессиям: учителя, дипломированного химика, физика и геолога, экономиста.

Новое осуществление единства университета, исходя из осознания космоса наук, не может заключаться в восстановлении прежнего состояния. Вопрос в том, чтобы интегрировать весь объем современного знания и исследования: расширение университета должно стать основанием действительно всеобъемлющего целого.

3. Расширение университета

В современном мире университет непрерывно соотносит деятельность своих учреждений и учебный процесс с потребностями общества. Существуют технические специальности, разделы учебной программы, объединения, формирующиеся для определенных профессиональных целей, требующие определенного преподавательского состава. Расширение университета является непрекращающимся процессом. В этом заложен определенный смысл: всякое человеческое действие является действием, соотношенным со знанием; там, где требуется наличие знаний, от университета требуется развивать это знание в высшей форме и обучать ему.

Но результатом подобного расширения нередко становилось необдуманное рассеивание несвязанных сосуществующих рядом друг с другом каких угодно предметов. Астрономия и экономика предприятия, философия и гостиничное дело лежат, в конце концов, в одной и той же плоскости в бесконечно многообразном агрегате.

В противоположность этому абсолютно отрицательная позиция выражала бы только неплодотворную надменность. Идея университета требует восприимчивости. Нет ничего, что не имело бы ценности знания, как нет и никакого искусства, которое бы не требовало знаний. Но университет может справиться с этим только тогда, когда ему удастся пропитать все это духом целого. Он должен сохранить структуру научности через усвоение преподаваемого материала фактических знаний и умений в обновленной форме и через разделение науки, осуществляемое под руководством идеи в рамках целого знания.

Существуют два способа расширения университета с помощью увеличения предметов. Первый способ – это естественное развитие науки, которая разделяется, обогащаясь. При расщеплении целого новое остается целым, подобно тому как жизнь возникает из жизни. Так в медицине самостоятельными стали психиатрия и офтальмология, обе – в качестве наук и благодаря представителям этих наук, сохраняющих свой универсальный характер. Напротив, судебная медицина, без сомнения, является не духовно самостоятельным предметом, а лишь собранием технических навыков и полезных знаний. Сомнителен также ранг стоматологии, как и оториноларингологии¹, поскольку ор-

¹ Оториноларингология – область клинической медицины, изучающая болезни уха, носа, горла и пограничных анатомических областей и разрабатывающая методы распознавания и профилактики этих заболеваний. – *Примеч. пер.*

ганы, которые выступают предметом этих специальностей, не несут в себе возможность универсального расширения – такая специальность не стоит в одном духовном ряду с медициной внутренних органов, офтальмологией, психиатрией. Сомнительным является и ранг гигиены. Хотя выдающиеся представители этой специальности и были исследователями, по праву занимали должность ординарного профессора, эта специальность как таковая ограничена в практически-техническом плане, поскольку не допускает развития идеи. То обстоятельство, что бактериология продуктивно была транспорирована из гигиены, еще не дает возможность этой специальности как таковой иметь ранг основополагающей науки (*Grundwissenschaft*) с определенной идеей. Чтобы все же ответить на эти вопросы во всех подробностях, в каждом отдельном случае потребовались бы обстоятельные исследования и наличие компетентности в этих областях. Для нас здесь важен следующий принцип: расщепление наук, ведущее к появлению новых предметов, должно одобряться в большинстве случаев, когда отделившаяся наука, одушевленная идеей, способствует развитию целого, взятого вместе с универсальным горизонтом, и таким образом остается фундаментальной наукой (*Grundwissenschaft*).

Второй способ расширения университета – это получение доступа к новому материалу и новым навыкам извне. Они стремятся быть допущены, так как способны внести незаменимый вклад в космос наук. То, что в таком случае, к примеру, индология и синология становятся основополагающими науками (*Grundwissenschaften*), а африканистика и предыстория – нет, заложено в содержании этих культур.

Расширение университета требует одновременно с углублением осмысления единства знания постоянного обновления космоса наук. Для этого необходимо рассмотреть фундаментальные науки (*Grundwissenschaften*) с точки зрения их превращения в новые формы и с точки зрения их различия, пересмотра иерархии наук, градации на фундаментальные науки и прикладные науки, а также различия обучения через исследование и обучения через дидактическое научение знаниям и умениям.

Расширение университета в современном мире становится жизненно важным вопросом. То, что сегодня возникает, должно быть признано и должно стать элементом университета как целого. Нужно показать, справляется ли университет со своей задачей в новом мире, вмещающая его в себя и ему служа, и позволяют ли но-

вые умения и навыки проникать в себя духу, который, собственно, и придает им смысл.

Три ведущих высших факультета – теология, юриспруденция, медицина – касаются сохраняющихся на протяжении тысячелетий сфер жизни, но их одних недостаточно для того, чтобы охватить все сферы современного существования. Это становится очевидным на примере многочисленных типов высших школ, основанных за пределами университета: техническая, сельскохозяйственная, ветеринарная высшие школы, педагогические институты, высшие коммерческие училища, горная академия и т. д. Не свидетельствует ли это многообразие о недееспособности университета? Или здесь добилась признания чуждая духу самостоятельность? Следует подумать о том, что в будущем и в этих высших школах в свою очередь будет развито то, что имеет отношение к университету, и что им свойственна естественная тенденция расширяться до университета, так что в технических высших школах возникают кафедры гуманитарных специальностей, вплоть до философии, часто не достигающие чего-то большего, нежели возникновение лишнего силы духовного открытия образовательного предприятия (несмотря на выдающихся исследователей в области гуманитарных наук, которые иногда чувствуют себя здесь как в эмиграции). Возможно, между опустошением нашей современной жизни и этим рассеянием университета существует определенная связь? Может быть, необходимым путем для того, чтобы вернуться из ситуации отсутствия оснований для специализированного знания, из ситуации отсутствия цели в рамках целого, из ситуации растерянности перед рассеянностью, является осуществление нового единства? Это поставило бы вопрос о включении в университет наряду с медициной, юриспруденцией и теологией новых больших жизненных сфер. Три до сего времени существующих факультета – это слишком мало. Такая структура соответствует миру средневековья. Однако прогресс не заключается в простом увеличении количества факультетов. Нельзя просто и произвольно вводить новые факультеты только на том основании, что где-то должно возникнуть более качественное учебное предприятие. Основанием для возникновения специального факультета должна быть подлинная сфера самой жизни.

Данная идея стара. Например, в 1803 г. правительством Баден-Вюртенберга в Гейдельберге была основана, а затем временно включена в состав философского факультета самостоятельная «общественно-экономическая секция». Эта секция охватывала:

лесоводство, науки по исследованию города, сельского хозяйства, горного дела, топографию, науку о возделывании земли и науку о воде, науку об искусстве и промыслах, науку о бракоразводном процессе и науку о полиции. Секция охватывала все, «что касалось знаний, поддержания и умножения, а также правильного применения сил государства». От этих наук и искусств не осталось ничего, за исключением того, что впоследствии было названо национальной экономикой. Основой для создания этой секции не была подлинная, всеохватывающая сфера самой жизни. Соотнесение знаний с управлением государством не было идеей, а служило голой выгоде, связанной со всевозможными вещами. Основополагающие же идеи предполагают нечто гораздо большее.

Такое увеличение количества факультетов произошло только в девятнадцатом веке и осознавалось достаточно медленно. Действительно новой сферой жизни является, как это становится все более очевидно, одна лишь техника. Техника хотя и кажется древней, развивавшейся на протяжении тысячелетий, однако до конца восемнадцатого века принадлежала к сфере ремесленного. Поэтому она оставалась включенной в неизменное по своей сути естественное пространство жизни человека. Только в последние полтора столетия произошел перелом более глубокий, чем все другие всемирно-исторические события последних тысячелетий, возможно, столь же глубокий, как и первое изобретение орудий труда и открытие огня. Техника превратилась в самостоятельного гиганта. Он растет и движется вперед в направлении планомерного и совокупного использования и эксплуатации земного шара. Он увлекает за собой людей, кажущихся обессиленными в отличие от созданных ими же самими механизмов.

Таким образом, возникает вопрос, находится ли среди основных человеческих задач – с точки зрения равноценной объективности наряду с теологией, юриспруденцией и медициной – та, что была реализована в полном объеме лишь в современном мире вследствие катастрофического преобразования всех состояний и хода мировой истории: *формирование человеческого существования в рамках природы, оформление человеческого мира в результате овладения силами природы, миром техники.*

Расширение университета с помощью четвертого факультета вслед и наряду с тремя другими «высшими факультетами» – теологией, юриспруденцией и медициной – является реальной задачей. Так как только здесь перед нами предстает в противоположность прежнему положению дел новая сфера жизни, которая раз-

вивается одновременно упорядоченно и хаотически и остается совершенно неясной в своем человеческом смысле.

При этом для всех людей сохраняется непосредственный окружающий мир, даже если и он изменяет свой характер. От семейного жилья до общественных построек, от планировки улиц до средств передвижения, транспорта, средств массовой информации, от обустройства кухонь, рабочих кабинетов и спален до обеспечения водоснабжением, газом, электричеством – все эти вещи, которые составляют окружающий нас современный мир, полностью изменившийся по отношению ко всем прежним состояниям, все это держится не на голой целесообразности и не на естествознании как средстве, а на *основополагающей идее формирования человеческого существования*.

Но ни указанное формирование человеческого существования, ни всеохватывающая деятельность по уходу за ним и его расширению не обрели сегодня упорядоченной и устойчивой формы. Непрестанные преобразования, сопровождаемые гигантской технической работой, заставляют сегодня человека колебаться между воодушевлением и беспомощностью, между сказочными возможностями и простейшим отказом.

Дело обстоит так, словно все только и ждут того, чтобы оказаться в потоке технического порядка, который, исторически недостаточно отчетливо постижимый для нас, возник почти внезапно сто пятьдесят лет назад и сегодня все еще прибывает, поднимаясь и затопляя все вокруг. Сегодня нам кажется, что этот неслыханный феномен имеет метафизическое происхождение и требует того, чтобы все, что хочет выжить, обрело его смысл. Дело обстоит так, как будто бы нечто, что находится все еще в полудреме или что до сих пор принуждается к молчанию отдельными техническими возможностями, находящимися на переднем плане, или что вызывает в глубинах темного сознания ужас и неприятие (*Гёте* и *Буркхардт*), должно пробудиться.

Возможно, что спасение духа, которому служит университет, и спасение техники зависят от того, что они встретятся. Возможно, что техника и возникающая с ее помощью рассеянность будут наделены смыслом и целью; возможно, что исходя из идеи университета станет возможной открытость, правдивость и современность, в рамках которых эта идея сохранится, а университет придаст себе самому новую форму.

Только тогда, когда новый взлет старой идеи университета сделает ощутимым в исследователях величие задачи, появится

надежда, что включение технической высшей школы в качестве технического факультета станет плодотворным. Только в том случае, когда ведущий к этому импульс даст о себе знать на всех факультетах, произойдет вместе с указанным включением духовное обновление всего университета, в рамках которого технический факультет будет только одной его частью. Величие задачи состоит в формировании действительно всеохватывающего сознания эпохи, ее знаний и умений, в преобразовании университета в университет будущего.

С введением техники стали бы непременно необходимы одновременно и другие структурные изменения, прежде всего – восстановление единства старого философского факультета, устранение разрыва между естественнонаучным и гуманитарным факультетами. Только в их единстве она [техника] реализует космос всех теоретических основополагающих наук с помощью силы, которая сможет удерживать в равновесии увеличившиеся в объеме и набравшие мощь практические факультеты. Тогда снизилась бы опасность того, что и дальше существующий изолированно естественнонаучный факультет постепенно лишился бы техники и медицины и позволил бы прочим факультетам, спокойно и эстетически занимающим положение вне игры, поддерживать драгоценные воспоминания, утратившие свою жизненную силу.

Далее возникла бы необходимость в новой «аристократизации» наук, новом членении их на фундаментальные и прикладные, в новой иерархии предметов.

Технический факультет был бы в университете чем-то новым, что означало бы не только включение чего-то уже данного, но и порождение в университете чего-то ранее неизвестного. Всемирно-исторический вопрос человечества — как из техники вырастет возможная сегодня метафизически обоснованная форма жизни — только начинает осознаваться в полной мере. Здесь становятся видимыми дальнейшие пути и возможности. Никто не знает, со стороны каких факультетов будут исходить самые сильные стимулы к этому, если в постоянном соприкосновении исследователей друг с другом данная задача станет действительной духовной жизнью.

Указание на самостоятельность жизненной области, являющейся предметом технического факультета, содержится в следующем соображении: каждый из специальных факультетов имеет свои собственные предпосылки, равно как и свое собственное не-

счастье, когда эти предпосылки отсутствуют: так, теология осуществляла намеренное выпадение из тайны Откровения в абсурд и ересь, юриспруденция – из позитивизма правового мышления – в правовое обоснование бесправия в рамках произвола и насилия, медицина – из необосновываемого стремления к лечению – в убийство душевнобольных. В таком случае, технический факультет также имеет почву или характеризуется беспочвенностью. Можно услышать размышления старых техников, охваченных ужасом в отношении созданного ими по неведению или не по собственной воле, вследствие того, что они сделали это возможным. Можно услышать о безысходности технической работы, не имеющей конечной цели, о произволе в постановке целей, о бесцельном умении как таковом. Почвой всякой технической деятельности является, однако, *содержательное* стремление к *созиданию человеческого бытия в мире*.

Технический факультет в качестве придатка философского мог бы иметь столь же малый вес, как и медицинский. Он, однако, является самостоятельным факультетом благодаря наличию его собственной жизненной сферы и практической задачи. Он, так же как и медицинский факультет, обосновывается практической целесообразностью и фактом преподавания фундаментальных наук, которые существуют в рамках философского факультета.

Из этого поначалу напрашивается следующий поверхностный вывод: физика, химия, математика, будучи представлены в технической высшей школе, не нуждаются в том, чтобы быть представленными еще раз в рамках технического факультета. Необходимость в удваивании отпала бы. И равным образом история духа, история искусства, экономические и общественные науки поддерживались бы в рамках философского факультета. Тем самым, благодаря притязаниям техников и философский факультет получил бы свежий импульс. Фундаментальные науки более осознанно обратили бы свой взор к всеобъемлющему горизонту теоретического исследования таким образом, чтобы попытаться осуществить в рамках своего преподавания то, что одновременно необходимо медикам, техникам, учителям и что объединяло бы их всех в общем пространстве духовного содержания. О том, как каждый раз это [духовное содержание] обнаруживается в индивидуальном образе исследователя и учителя, нельзя сказать в общем виде. Возможно, преподавание при этом покажет [взаимосвязь] естественнонаучных и математических знаний в процессе

их исторического развития и будет таким образом сохранено единство философского факультета вплоть до согласия внутри отдельных наук.

Все во всем: объединение университета с техническим факультетом пошло бы на пользу обоим. Университет стал бы богаче, более всеобъемлющим, современным; его основополагающие вопросы обрели бы свое новое развитие. Технический же мир стал бы более осмысленным, его смысл стал бы серьезной проблемой, его утверждение и ограничение, высокомерие и трагичность обрели бы более глубинное понимание.

Сейчас, однако, наибольшее значение имеет признание своеобразия и универсальности технического мира как современного события, не делая при этом необоснованных выводов, что дало бы право признать и целый ряд других факультетов. Вместе с техническим факультетом ни в коем случае не могут находиться в одном ряду и в качестве равных такие факультеты, как: сельскохозяйственный, лесной или торговый и пр. Последние были бы всего лишь специализациями, не имеющими всеохватывающей сферы жизни. Но и им университет не может отказать. Все то, чему можно обучить, он должен сделать своей задачей, но только в том случае, когда он в своей структуре допустит существование радикального различия между исследовательскими областями, которые включены в университет благодаря своим достижениям и содержанию, и такими учебными областями, которые в качестве особых институтов преподавания лишь *примыкают* к университету. Их учителя и ученики жили бы в мире основополагающих наук и дышали бы духовной атмосферой университета, не принадлежа к нему в узком смысле.

Различие между деятельностью доцентов, принадлежащих корпорации, и учителями, лишь *примыкающими* к университету, состоит в следующем: для реализации смысла своего преподавания доцент должен ставить исследовательские задачи; у преподавателя же есть только задачи преподавания, о которых можно судить лишь дидактически. Различие между исследователем и *примыкающим* к университету научным сотрудником заключается в следующем: исследователь находится в определенном отношении к фундаментальным наукам и их идеям, научный сотрудник лишь накапливает опыт, совершает подготовительную работу, связан с ограниченными целями рассудка.

Ввиду необходимости удовлетворить претензию общества на соответствующее высшему учебному заведению воспитание во все

большем количестве профессий возникает необходимость выбора между чуждым реальности отклонением этих претензий в сторону фальшивой аристократической изоляции и их фактическим принятием. Если происходит последнее – с обоснованной осторожностью и шаг за шагом, – то возникает трудный вопрос, должен ли университет давать рассчитанные на продолжительный срок изолированные, несамостоятельные голые навыки, зависит ли наше развитие от специализированных занятий духа, приподнятой работы без наполняющего ее понимания в рамках целого, от рутины и деловитости без всеобщности. Или же осуществление всего этого в течение длительного срока является недостойным, даже если оно поначалу и вынуждено на какое-то время приниматься. Является ли университет идеей человечества, которая в конце концов должна включить в себя всех, поднять на более высокую ступень все знания и умения? Или здесь заключено нечто эзотерическое, навсегда остающееся привязанным к меньшинству? Неизбежная претензия тех, кто выступает против иерархии, не должна ввести в заблуждение. Эта претензия преждевременна: нельзя узаконивать то, что может возникнуть только из себя самого благодаря фактической работе всех людей. И мечта об осуществлении наилучшего человеческого бытия для всех людей не должна вводить в заблуждение. Эта мечта является утопией, которую не осуществляют лишь исходя из того, что она непременно должна быть реальной, хотя никто и не может знать, насколько она реализуема. Во всяком случае, временной мерой в университете может быть присоединение к нему учебных институтов, без их включения. Чтобы не допустить упадка до уровня всеобщей посредственности, университет должен честно сохранить в себе аристократический порядок; и включение новых факультетов должно происходить не с помощью декретов, а с помощью поощрения роста духовной реальности, которая, в конечном счете, требует лишь подтверждения.

III. ПРЕДПОСЫЛКИ СУЩЕСТВОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТА

Идея университета должна принимать в расчет те реалии, которые одновременно выступают и условием ее осуществления и ее ограничениями.

Первой предпосылкой являются люди, которые объединяются вокруг нее, их характерные особенности и способности (8-я глава).

Второй предпосылкой выступает власть государства и общества, благодаря воле и потребностям которых поддерживается существование университета (9-я глава).

Третья предпосылка – это материальные средства, которые предоставляются в распоряжение университету (10-я глава).

Восьмая глава

ЛЮДИ

Общая жизнь университета зависит от характера собирающихся в нем людей. Каждый отдельно взятый университет обладает своим характером благодаря профессорам, призванным в него. Каждый отдельно взятый университет связан также с людьми, которые должны быть привлечены в него. Напрасными будут усилия по осознанию даже самой истинной идеи университета, если больше нет людей, которые могли бы реализовать ее. Однако если они есть, то решающим для университета становится вопрос, будут ли эти люди найдены и привлечены в университет.

Не в меньшей мере, чем от профессоров, жизнь университета зависит от характера студентов. Негодная масса студентов и

лучших профессоров погрузит в неэффективное школярское производство. Поэтому важно, чтобы молодые люди, имеющие право на обучение, получали это право в соответствии с наилучшими показателями. Доступ в университет должен определяться с помощью отбора. Допуск с необходимостью требует соответствующей школьной подготовки, без которой обучение в университете было бы напрасным. Однако обучение предполагает и наличие у человека [общей] способности к образованию, наличие у него склонностей, [специальных] способностей и характерных особенностей, которые могут быть развиты в ходе учебы в университете.

Это вопрос о том, на каких студентов должно быть рассчитано обучение в университете. Лишь с внешней точки зрения – на всех, но по своему смыслу – на лучших. Цель обучения состоит в том, чтобы лучшие из подрастающего поколения смогли свободно раскрыться и начать действовать. Какие люди окажутся лучшими, предвидеть невозможно; какой-то один тип не может быть намеренно создан или предпочтен, без того, чтобы не нанести возможного вреда как раз лучшим: самым серьезным, изначально затронутым идеей истины, для кого учеба и исследования не являются ни всего лишь неким [случайным] занятием, ни отягощающей работой, а жизненным вопросом, заключающимся в том, чтобы содействовать порождению мира посредством знаний и служения истине. Лучшие – это не какой-то тип, а необозримое многообразие судьбоносных личностей, сущность которых получает окончательное объективное значение в постижении предмета.

Человеку духовного склада присуща следующая основная черта: он желает духовной жизни не только как средства для достижения чего-то другого, некой внешней цели, не только как средства достижения успеха в мире. Скорее он склонен к свершению, осуществлению идеи (в качестве врача, учителя, судьи и т. д.) в данных обстоятельствах жизни и к наполнению всякой жизненной сферы соответствующей ей субстанцией, к актуализации смысла в рамках духовного действия как такового. Если ему в результате освобождения от непосредственных нужд существования предоставлен необходимый досуг, то он в рамках строгой самодисциплины трудится над реализацией существенных задач, которые имеют свою ценность в себе самих. Его жизнь является жизнью человека, который есть цель для самого себя, она является таковой только благодаря совпадению с

духовно объективным значением вследствие высшего счастья быть носителем идеи.

Очевидно, что целью отбора не может быть отношение к людям как к материалу, используемому для целей существования, которые не способствуют реализации их самих. Скорее, человек должен прийти к себе самому в духовном плане, и никогда не быть лишь средством, но конечной целью в качестве конкретного человека.

Чтобы сформировать определенные точки зрения и получить факты, отвечая на вопросы, возникающие относительно характерных особенностей человека при отборе, требуется размышление по поводу видов одаренности (1), их распределения и свойств массы (2), а затем – по поводу сил, осуществляющих отбор (3).

1. Виды одаренности

Имеется двойственный опыт: люди, с одной стороны, чрезвычайно различны, с другой – все люди имеют нечто общее. Об общем думает тот, кто хочет равных для всех прав. Это требование имеет смысл в тех случаях, когда речь действительно идет об общем и равном, например, в сфере материального существования и его потребностей. Различия подчеркивает тот, кто требует принятия во внимание и соблюдения иерархических различий между людьми; кто видит неодинаковую профессиональную пригодность и хочет использовать ее с целью достижения наивысшего результата; кто исходит из человеческих интересов и стремлений, способа, каким стремятся к духу, а также из различий в готовности к самопожертвованию ради своего духовного существования.

Люди существенно отличаются друг от друга. Для тех, кто не хочет вуалировать реальность, возникают неизбежные различия точек зрения. Они находят свое обоснование в жизненном опыте и отчасти подтверждаются в результате методических исследований. Однако же человек как таковой – это существо с открытыми возможностями. Отдельно взятый человек как целое не может быть ни в коем случае классифицирован в соответствии с какими-либо типами одаренности и характера. Все исследования в этом направлении являются попытками пролить свет на сущность человека, который выявляет только отдельные аспекты, но не человека в целом.

Мы различаем:

а) *Предпосылки одаренности*, как, например, память, внимание, способность к обучению, выносливость, тренированность, характеристики органов чувств, чувствительность к различиям, отвлекаемость, темп и т. д. Все это можно более или менее исследовать экспериментальным путем, а также сравнить внутри одной группы индивидов, так что здесь можно обнаружить самых лучших по соответствующему показателю одаренности.

б) *Интеллект в собственном смысле* определить сложнее. Здесь тоже проводятся испытания, например, на способность к комбинированию, способность приспосабливаться к новым ситуациям, способность суждения. Однако здесь все гораздо более подвижно, иногда поддается схватыванию, вызывая удивление из-за того, что неинтеллектуальные в целом люди в какой-то одной области обнаруживают выдающийся интеллект. С одной стороны, здесь во внимание принимаются особые интеллектуальные способности (талант), с другой стороны, имеют в виду ведущий фактор интеллекта, общий уровень развития, в отношении которого не получено окончательной ясности.

в) *Духовность*, этос интеллекта, «интересы» (за исключением одного лишь удовольствия, испытываемого от выполнения функции, от успеха, от превосходства), любовь к делу, внутренний подъем под влиянием идей, правдивость, энтузиазм познания. Все это не только не схватывается экспериментальным путем, но и не поддается окончательному эмпирическому определению. Все это скудно рассредоточено среди людей, и даже те люди, которые выносят решение в отношении критериев духовного отбора с помощью тестов, кажется, часто сами несут в себе лишь в очень малой степени следы этой духовности.

г) *Творческое начало*. Оно находится совсем за пределами объективно оцениваемого. Творческое начало дано человеку, но затем развивается в ходе усердной работы или исчезает в случае его игнорирования. Существуют опустившиеся гении, которые ничего не делают со своим даймоном¹, так как им не хватает дисциплины и рассудительности. Гений раскрывается только в том случае, если одновременно имеются этос, воля, усердие, ремесло. Есть гениальные люди, которые в конце концов лишают-

¹ Даймон – греческий термин, обозначающий духа-хранителя (благого демона), который может общаться с человеком и внушать вдохновение (например, «даймон» Сократа). – *Примеч. пер.*

ся всего и приходят к состоянию бездуховности. Гениальность, пока она «горит» в человеке, порождает исходный опыт, исходные идеи и образы. Она не является предметом воли, находится вне всякого расчета и селекции, вне всякого намеренного отбора, вне принудительно определяемого масштаба (она также не передается по наследству, в противоположность таланту и всем типам способностей). Гений, говоря метафизически, это одновременно попытка, бросок абсолютного духа и источник всякого духовного движения. Мы живем тем, что для нас создает гений, а также переводом гениальных творений в универсальное знание и понимание. Мы больше всего ценим гения, даже если сам он «приходит в упадок». От нас требуется, чтобы мы почувствовали исходное, гениальность, сделали ее видимой и очевидной для других. На эту работу по овладению гением может быть направлена воля. Если же различие между гением и нами самими чрезвычайно велико, то все же имеется гениальное или изначальное как некий момент в каждом человеке – особенно в молодом – и только таким образом гениальность может касаться и нас, так как мы также как-то ею затронуты. Существует абсолютное различие между гением и всем остальным, являющимся всего лишь одаренностью и доброй волей. Однако никто не является гением в полной мере и раз и навсегда, но всего лишь гениальным человеком. Этот огонь горит в каждом человеке в большей или меньшей степени, однако ни один человек не является Богом. Но различие в степени гениальности настолько огромно, что у нас есть основание для того, чтобы почувствовать качественную дистанцию, отделяющую нас от гения; решающее различие между людьми состоит в том, владеет ли их жизнью дьямон или первое место в ней занимают единственно правила общественного, профессионального, этического порядка.

Эти различия между предпосылками одаренности, собственно интеллектом, духовностью и творческим началом имеют тот общий недостаток, что способность в целом понимается как нечто наличное.

Во-первых, характер и сущность, которые обнаруживают себя в одаренности, не постижимы предметным образом, а относятся к человеческому бытию, которое только с какой-то одной стороны может быть объективировано психологически и таким образом исследовано, с другой же стороны – может быть лишь трансцендентально сформулировано как всеохватывающее, как идея. Отбор посредством психотехнических средств затрагивает только

внешние стороны или задатки (Werkzeuge). Для всеохватывающего не существует никаких объективных признаков.

Во-вторых, ни один человек не является в полной мере таким, каким он обнаруживает себя. Так же как народ может показать совершенно новое лицо, когда в нем открыто обнаружат себя новые по отношению к прежним индивидуальности, которые ранее были скрыты и играли служебную роль, точно так же этот человек может обнаружить совершенно другой характер, если под влиянием окружения и воспитания изменившиеся речевые обороты и жесты выявят иные его качества. Всякое осуществление бытия человека является частичным осуществлением возможного в нем, сдвигом в сторону отдельных возможностей.

В-третьих, в человеке находится источник принятия им решений. Он принимает решения в отношении самого себя. Слова: «Я таков, каков есть» являются средством бегства от собственной свободы.

Несмотря на это, существует широкий репертуар непреодолеваемых черт человека, во всяком случае таких, которые должны быть лишь безоговорочно приняты. Следует, однако, быть осторожным с утверждением окончательного набора характеристик или талантов, наследуемых биологически. Я не сомневаюсь в том, что таковые существуют и в глубине происходящего имеют существенное – пусть только возможное или исключительное – значение. Но их точное определение невозможно вне рамок тех предположений, которые подлежат объективации. Мы слишком легко выносим суждение о человеке. Изучение характеров и талантов вызывает очень большой интерес, но в конце концов мы оказываемся в ситуации отчетливого незнания, которое открыто для собственного воспитания и для требования, предъявляемого человеком самому себе.

а) Воспитание осмысленно касается человека, о котором никогда нельзя однозначно сказать, что он такое. Все дело в том, как он был сформирован в юности. Решающим является не только обнаруживаемая неизменная определенность оснований, но и с самого начала необозримые возможности, с осуществлением которых в то же время всегда уничтожаются другие возможности. Дух дома, учебного заведения, сообщества, общности формируют посредством приобретенного в них или с помощью самостоятельно навязанных себе правил поведения и оборотов речи, невольно признанных символов и слов, посредст-

вом притязаний и форм. Судить исходя из проявленного образа группы людей о том, что такое эти люди согласно их сущности, всегда несправедливо, если при этом не учитывать ставшее и каждодневно становящееся их частью образование. Всегда следует иметь в виду, что было бы с этими людьми в случае получения ими иного образования, чтобы глубже постичь – хотя никогда не окончательно – кем они могли бы быть. Мужество к осуществлению образования покоится на вере в дремлющие возможности.

б) Ни один человек не может знать, кто он есть и к чему он способен. Он должен испытать это. Только серьезность решения, предполагающего, в частности, обращение к собственной совести, и ответственность за которое нельзя переложить ни на какое суждение извне, оказывается решающей для пути, который следует испытать. То, кем я могу стать в результате работы и внутренних усилий, я не могу знать заранее. Фихте не раз предостерегал от самопроверки одаренности. Тот, кто способен к тому, чтобы учиться, должен рассматривать самого себя как будущего ученого, так как необходимо быть в состоянии в любой ситуации сделать то, что должно быть выполнено в этой ситуации. Кто однажды оказался в ситуации духовного развития, тот должен исходить из того, что он призван к лучшему; т. е. ни в коей мере не претендовать на это, а исходить из обязательств.

Все со всем: люди не являются установившимися сущностями, неизменными, наподобие животных – которые могут или не могут быть использованы – скорее они пребывают в становлении как становящиеся таковыми во всей полноте скрытых возможностей.

2. Распределение одаренности и свойства массы

Во всех обществах существуют различия в отношении материальных благ, неизбежные различия между руководящими и подчиненными. Идеалом является то, что самые выдающиеся люди являются также и вождями, а иерархия общественного порядка совпадает с иерархией индивидуальных различий в занимаемом положении и уровне способностей. Идеалом, как это было сформулировано Платоном, является то, что государственные отношения улучшатся лишь тогда, когда философы будут правителями или правители философами.

Этот идеал не может быть в полной мере осуществлен, так как человек подвержен изменениям, и любое осуществление, если оно на какой-то миг и удалось, в следующее мгновение внутренне преобразуется в старые противоречия. Так как:

а) Представление о том, какие личностные ценности были бы наилучшими, изменчиво. Различные таланты необходимы в разной мере с социологической, экономической и технической точек зрения.

б) Любой ранг тотчас где-то фиксируется. Без продолжения и непрерывности ничего невозможно. При этом не столь значимо, сменяют ли люди друг друга от поколения к поколению (преемственность) или от одной школы к другой. Последующие продолжают дело, начатое однажды творческой группой, они становятся эпигонами, создают традицию и утрачивают первоначальный дух.

Идеал, уже исходя из этого, постоянно указывает также на упадок и зависит от лучшего отбора для руководящих или возвышенных ролей, осуществляемый из общности живущих. Различия в социальном положении людей требуют всякий раз этого отбора. Такой отбор осуществляется незаметно или проводится сознательно. Он неизбежен. Осуществляющие его силы различны. Возможности обретения им смысла справедливого распределения в высшей степени ограничены. Идеал, согласно которому каждый человек получит то, что соответствует его способностям, будет учиться, делать то, на что он способен по своей сути, не достигается даже в случае самых великих и счастливых людей. Человек согласно идее бесконечен, но заключен в конечные условия и только в них, используя их, обретает свою сущность. Ввиду такой ситуации для каждого человека вопрос заключается в том, чтобы принять собственные ограничения и стать свободным в них. Ограничения обусловлены наследственностью и имеющимися способностями. Характер полученных способностей, от которых человек не может отказаться, ограничивает его. Человек живет во времени и не может осуществить сразу все, его жизнь ограничена, он вынужден ограничивать себя, заложенные в нем задатки (*Werkzeuge*) связывают его, и он не в состоянии освободиться от этого – и, несмотря на все, он осознает себя свободным. Ограничения существуют как результат происхождения и социологических условий, которые дают почву различным благоприятным шансам. И здесь духовный

человек, несмотря на всю ограниченность, не может быть лишен своей свободы.

В противоположность принуждению со стороны различных шансов и пределов такая позиция является позицией отдельно взятого человека в борьбе за свое осуществление. Совершенно иначе я веду себя, когда констатирую факты, чтобы в конце, возможно, найти средство, которое позволит осмысленно осуществлять отбор в пользу лучших.

Фактом является, к примеру, социальное происхождение духовно выдающихся личностей в определенные исторические эпохи. Можно спросить: из каких кругов происходят выдающиеся люди? Известнейшие немцы в период с 1700 по 1860-е гг.¹, представление которых во всеобщей немецкой истории занимает две или более страниц, на 83,2 % происходят из высших сословий, на 16,8 % – из низших (ремесленники, крестьяне, пролетариат). Из числа выходцев из низших сословий 32,7 % стали людьми искусства, 27,8 % учеными, 14,6 % священниками, остальные же профессии представлены ими лишь в очень малых цифрах. В указанные столетия общее число принадлежащих к низшим сословиям существенно превосходило число выходцев из высших сословий. Немецкая культура поддерживалась благодаря сословию, состоящему из нескольких десятков тысяч в противоположность миллионам всех прочих. Было бы очевидным заблуждением считать, что наибольшие способности по своей природе соответствуют высшим сословиям. Скорее нужно заключить, что у представителей высших сословий было гораздо больше шансов получить образование, шансов, которые являлись предпосылкой более высоких достижений, обеспечивали более благоприятное положение по сравнению с представителями низших сословий. Но если в ходе такого рассуждения предположить, что люди по своей природе рождаются одинаковыми во всех слоях и различие заключается только в различии шансов, то и такое предположение было бы слишком поспешным. Если биологические качества определяются естественным отбором, то тогда возможны и различия социальных слоев, имеющих очень древнее происхождение. Человек в соответствии с его сущностью никогда не является просто «рожденным». Не все равно, откуда он происходит. Все бытие человека состоит в целом из врожденных качеств и истории. Дети из семей,

¹ Maas: Über die Herkunftsbedingungen der geistigen Führer. Arch. f. Sozialwissenschaft, Bd. 41.

которые сохраняют из поколения в поколение традицию образования, подрастая, изначально отличаются от всех остальных. То, что было утрачено в детстве, никогда уже не будет наверстано. Тот, кто в детстве соприкоснулся с эллинским благородством, будет всю свою жизнь ощущать в душе подъем, легкость, чувство уровня и иметь более духовные представления, которые без этого, возможно, и не смогли бы возникнуть. Даже величайшим духовным творениям присущи существенные черты того, что человек усвоил, будучи ребенком. *Фихте*, без сомнения, имеет нечто плебейское, несмотря на все взлеты своего гения, который опять-таки из-за своей узости и фанатизма граничит с раболепием. Значимость традиции ни в коей мере не является единственно решающей для отбора, но нередко занимает исключительное место. Такая ценность традиции не должна игнорироваться в отношении сущности отдельно взятого индивида, если уж мы хотим быть справедливыми и стремимся к правдоподобию. Незаменимое бесценное наследие этой традиции сегодня без сожаления растрчено впустую. Можно услышать такие соблазнительные речи: «Прошедшее было блеском и судьбой. Сегодня речь идет о чем-то, что все понимают, в чем все принимают участие». Это могло быть и, скорее всего, было верным! Какая-то определенная традиция не может быть условием для того, чтобы человек, не имеющей к традиции никакого отношения, обрел самого себя. Но он должен будет обратиться к традиции, если даже он, как взрослый, будет уважать ее иначе, чем ребенок. То стремление, о котором «знают все», определенно не является изначальным стремлением к знанию. Если то, чем становится человек, отчасти обусловлено настоящим длительным воспитанием, практикованием в поколениях, традицией культуры его семьи, то существенным является не посещение школы, которое для любого может стать возможным благодаря институциям, и не материально удачное положение, дающее человеку возможность иметь все и испытать все одно за другим. Речь, скорее, идет о сущности высочайшей строгости и дисциплины. Принадлежность к семье как таковая не должна быть ценностью, но должна восприниматься такими отдельными индивидами скорее как обязанность. Преимущество социального положения абсолютно не гарантирует этого. В высших сословиях последней половины столетия намного ощутиеее стал проявляться материализм всякого рода, поиск всего возможного, без внушения какого-либо уважения к достигнутому. Раньше протестантские семьи священников, дворянство, патриции были местом по-

явления на свет многих выдающихся людей. Такого рода воспитание невозможно «создать» и выдумать.

Другим, во всяком случае, с трудом постигаемым окончательно, фактом является своеобразие посредственностей или массы. Отбор всегда происходит из массы, и социально господствующий слой в целом является массой. Суждения последнего тысячелетия об особенностях массы являются с поразительным единодушием неблагоприятными. Что касается одаренности, то большинство людей считают себя к чему-то предрасположенными, и только в ситуации столкновения с трудностями оказывается, что это не так. Притязания, с одной стороны, и оправдания, с другой, связываются, как следствие, большинством людей с носителями духа. Большинство хочет действовать сверх своих сил и находить признание. Они хотят создать мир заново вплоть до оснований, считая в рамках своего некритического мышления, что мир как целое мог бы быть справедливым, гармоничным, счастливым. И вместо того, чтобы взращивать себя, соблюдая строгую дисциплину, делать свое дело, они уходят от самих себя и своей задачи и следуют представлению, которое они называют идеей, пребывая в бездуховности своих некритических притязаний. Существует не только солидарность интересов внутри класса, но и инстинктивный совместный интерес посредственных людей. Масса является врагом чего-то ее превосходящего; и в той мере, в какой осознает свою собственную неспособность, она возносит в небеса некоего лидера, чтобы с его помощью все нивелировать, она настолько же легко в следующий момент предаст его. В усредненном представлении равенство должно иметь отношение не только к шансам, но и к духовности и возможностям. Но, помимо этого, существуют люди, осознающие свои недостатки и делающие из этого выводы. И это как раз-таки признак более высокого уровня. Тот, кто движим духовной силой, может быть остановлен в своем движении плохими средствами, но он точно также может, если его энтузиазм подлинный и он готов к самопожертвованию, действовать в соответствии с этим энтузиазмом.

3. Силы, осуществляющие отбор

Силы, определяющие отбор без чьей-либо воли и намерения и являющиеся действительно решающими для хода человеческих дел, трудно обозримы. Несколько примеров.

«Свободное соревнование», в котором «добивается признания самый старательный», ранее принималось за естественную и наилучшую форму отбора. Однако нужно учитывать, что в соответствии со спецификой успеха, на достижение которого и направлено соревнование, решающими всякий раз становятся особые таланты, а духовность не имеет при этом никаких особых шансов. Если, например, решающими в конце концов оказываются экзамены, то отбираются и имеют успех те студенты, кто, скорее всего, хочет и может выполнить условия, требующие усвоения обширного учебного материала. Мы знаем таковых среди людей, которые помимо своей профессии были автодидактически подготовлены к выпускным экзаменам в средней школе, выдержали эти экзамены, затем подошли к государственным экзаменам и экзамену на степень доктора, знаем и таких, кто бездуховно все зубрил, никогда не ощущая атмосферы духа, несмотря на энциклопедические знания, – удачливых людей, которые использовали самих себя в качестве механизма.

Иной способ косвенного отбора касается отбора из круга лиц, обладающих господствующим мировоззрением, принадлежность к которому сама по себе имеет преимущество. Тот, кто хочет добиться признания, непроизвольно внутренне и внешне принимает требуемое поведение и воззрения. Тем, кем хотят быть, тем действительно вскоре становятся. И те, кто больше всего соответствует такой мировоззренческой оценке, делают превосходную карьеру. Но и здесь решающими оказываются специфические таланты (достижение автоматизма, сговорчивость, смелость, любезность по отношению к тому, кому нужно понравиться), а отнюдь не духовность.

Значимым в указанных способах косвенного отбора оказывается притягательная сила или отсутствие вознаграждений за духовные достижения. Пока духовность не связана с вынесением суждения, пока, к примеру, научные достижения не вознаграждаются общественным и экономическим образом, на эти достижения нацелены только те, кто имеет для этого безусловную волю. В той мере, однако, в какой образование и наука несут с собой привилегии, к ним устремляется остальная масса людей. А так как практически каждый человек хочет того, что дает внешние преимущества и выгоды, и так как основная масса пытается превзойти в этом отношении самих себя, то с помощью привилегий предпочтение отдается не собственно духовным силам, а только энергии, которая делает возможным успешное

проявление внешних сторон духовного явления. В этом случае предпочтение отдается людям, для которых ничто само по себе не имеет значения, которые не знают досуга и созерцательности, а только работу и развлечение, для которых все представляется лишь опорой и ступенькой и для которых решающим мотивом выступают социальные и экономические привилегии на пути к успеху – до бесконечности.

Если попробовать выявить подобные механизмы выбора, в конце концов можно оказаться пессимистом. Если же, напротив, принимать во внимание факт происхождения, то все более насущной становится задача, связанная с приобретением и отбором для учебы настоящих людей. Слишком быстро и легко можно предположить, что выбор должен осуществляться исходя из одаренностей, которые объективно определялись бы в случае отдельно взятого индивида, так что отбор происходил бы прямо и намеренно, а не косвенно и случайно.

В любом случае невыбираемыми и неопределяемыми являются *великие гении-одиночки*. «Известно, что, если обыкновенный талант может быть измерен, необычный – лишь с трудом, гений же – вообще нет» (*Гримм*). Для великих, которые практически всегда поначалу существуют в противостоянии с окружающим миром и временем, было бы желательным, чтобы институции не принимали столь решительных мер, чтобы оставались лакуны и чтобы были возможны не поддающиеся учету судьбы, и чтобы люди на собственный страх и риск могли отваживаться на нечто новое. Жесткая организация и выбор людей, которые бы обеспечивали предписанную на длительное время работу, направленную на соответствующие цели, вскоре привели бы к окостенению. В таких условиях дух не может более существовать. Все бы определялось абсолютно и окончательно через институции.

Если же мы абстрагируемся от великих людей, которые больше, чем другие, испытывают на себе жестокость существования, которые повсюду борются за свое существование, так как оно не соответствует никакой предзаданной форме, от таких людей, которые этим существованием «хулятся и сжигаются», остается все же проблема выбора, осмысленного в той мере, в какой он может иметь относительный успех, и в той мере, в какой он социально неизбежен.

Однако не следует забывать: любой выбор где бы то ни было является несправедливостью. Полагают, что если намеренно при-

нять решительные меры, удастся избежать несправедливости. Делая это с одной стороны, с другой неизбежно вводят новую несправедливость.

Из-за невозможности чистого решения проблемы отбора необходимо сохранять робость и в то же время открытость по отношению к сущности человека. Тот, кто своими решениями и суждениями принимает участие в отборе, должен чувствовать полную ответственность за то, чтобы не стать препятствием для тех немногих лучших и помощником посредственностей и раболепных, амбициозных, стремящихся к неким целям, являющихся неподлинными и обладающих лишь видимыми способностями.

Существуют следующие виды осознанного отбора:

- 1) с помощью экзаменов;
- 2) с помощью личного выбора со стороны вышестоящей личности;
- 3) с помощью отбора «снизу» со стороны формально ограниченной группы людей.

1. Экзамены бывают *вступительные*, на основе которых принимают решение, пригоден ли тот или иной человек к учебе, и *выпускные*, подтверждающие, что окончивший обучение достиг поставленной цели. Если речь идет о массе населения, из которой для возможности посещения высших школ и университетов должно быть отобрано только небольшое число способных, то для некоторых привлекательна мысль, что лучших объективно можно определить психологически-экспериментальным путем. Возможность выявить одаренность перед началом воспитания, заранее сказать, кем может стать человек, должна, казалось бы, иметь наивысший смысл. И все же, что можно установить таким способом? С уверенностью – лишь предпосылки интеллекта внутри определенных его границ, не более; работоспособность и задатки (*Werkzeuge*), но не дух, не творческие возможности, не волю и готовность к самопожертвованию. Если такая машина отбора будет приведена в действие и будет благодаря этому определено, что должно выйти из человека, то результатом станет совершенная противоположность свободе собственного выбора – которая всегда должна сохраняться в духовности. Будет достигнуто нечто, что будет столь же неизбежным, как и врожденные свойства одаренности, но и более непереносимым, поскольку будет зависеть не от таинственной судьбы, а от людей, и, скорее всего, по большей части не в полной мере легитимированных. Основываясь на суждениях индивидов, вызывающих доверие, использование экспери-

ментальных испытаний только там должно играть свою рекомендательную роль, где определяемые на этом пути способности становятся существенными для профессии, для целей которой и осуществляется отбор.

Отбор в форме допуска к обучению на ранних стадиях высшего образования, которое – по меньшей мере сегодня – может быть предоставлено не всему населению, а только его малой части, неизбежен. Если требуется дать дорогу тем, кто проявляет рвение, то это значит, что таковые получают свое право быть выбранными из всего населения, а не только из отдельных слоев. Это в то же время означает, что, несмотря на недостатки ситуаций испытания, не исключаются старательные индивиды, которые, возможно, обладают совершенно специфическими талантами. Поскольку институции, которые создают условия, создают одновременно и препятствия, и тем в большей мере, чем менее ясна для каждого собственно духовная ценность. Может быть и так, что не всякий вид одаренности поддается проверке, что для всего духовного требуется одно свободное пространство субъективных движений и что каждый тип институции имеет тем большую тенденцию исключать собственно духовное, чем неизбежнее его влияние.

Выпускные экзамены также имеют двойственный смысл. Они или являются всего лишь подтверждением полученных необходимых знаний, которые в нормальной ситуации приобретаются в ходе обычного обучения, где окончательно проваливаются лишь совсем немногие, совершенно непригодные к обучению и ленивые студенты. Или эти экзамены означают действительный отбор, т. е. из многих допущенных к обучению большинство проваливается, и только лучшие, возможно, заранее определенное число (*numerus clausus*) выдерживает экзамен.

2. Отбор, производимый отдельными личностями, может быть трудно осуществим институционально, так как лишь немногие люди обладают необходимыми для выбора качествами. Монарх, который выбирает для себя советников, учитель, который выбирает себе учеников, куратор университета, который соответственно своим профессиональным задачам стремится открыть выдающихся личностей, могут послужить здесь примером. Личностный выбор является самым верным и справедливым выбором, тем, который касается самых глубоких и неизмеряемых качеств – если имеет место редкий случай личности, которая обладает этим своеобразным, внутренним свойством без

особых претензий давать объективную оценку уровня и духовности, а также возможность полного проявления многих способностей. И все-таки практически всегда этот личностный фактор, который, собственно, был бы самым объективным, вытесняется чуждыми мотивами. Если личное суждение, выносимое кем-то отдельно взятым, станет делом многих институтов, то неизбежно возникнет тенденция выбирать посредственностей. Всегда только одаренные одиночки, имевшие верный взгляд на сущность человека, умели исходя из этого осуществлять выбор. Профессор склонен к тому, чтобы отдавать предпочтение своим ученикам и своим творениям, и инстинктивно не позволять проявляться тем, кто его превосходит и является более духовным. Если другие, редкие профессора отдают себе отчет в такого рода опасности, но сами вынуждены осуществлять выбор, то они склоняются, пожалуй, к тому, чтобы, опасаясь необъективности, побороть самих себя и действовать вопреки собственным предпочтениям и симпатиям, выбирая тех, которых они не хотели бы выбрать, и таким образом выбор снова оказывается неудачным, неконтролируемым. В конце концов – и это самый частый случай – мотивом выбора становится проблема потребности. В сущности, люди рассматриваются здесь только как средства. Всякий лично оформленный интерес, который является неизбежной формой духовной жизни, отодвигается в сторону как что-то неважное, однако это делается не ради высокой цели, а ради обретения внешне осязаемых признаков профессиональной пригодности, служащих для достижения непосредственных потребностей преподавания.

Счастье, когда, к примеру, глава клиники, взаимодействуя со старшим и другими врачами, заслужившими его доверие, незримо владеет никак не определяемым искусством отбора кадров. Таким образом рождается духовность этого заведения. Совершенно незаметно исчезают бестактные и непригодные для работы люди, предоставляя свободное пространство для заслуживающих его. Возникает настроение приличия и надежности. Счастье и авторитет каждого в отдельности в состоянии создать что-то вроде пространства, где преобладает духовное движение. Однако гораздо проще удастся создать дух клиники, чем всего университета, дух семинара, чем дух факультета.

Тот, кто вынужден лично осуществлять выбор, должен сказать себе: в первую очередь следует учитывать имеющиеся актуализированные достижения в соответствии с их содержанием. За-

тем важным является опыт коммуникации, способ ведения дискуссии. И то, и другое достигается в условиях солидарности духовных особенностей, однако их становление происходит трудно и они теряют свой принудительный характер при чуждых, еще не понятых духовных импульсах. Контакт по существу дела, воодушевленность общей идеей в условиях отбора оказываются невозможными, но, вероятно, с помощью разума издали все-таки может быть услышано нечто существенное. В любом случае выбирающий должен исключать самого себя и не ограничивать себя из соображений удобства чем-то ему родственным. При этом нельзя игнорировать физиогномическое наблюдение, вплоть до графологических разъяснений, приближая их к объективности показателей духовного.

3. Третьей возможностью может быть выбор, осуществляемый большинством в составе небольшой группы, выбирающей себе учителя или пополняющей себя новыми членами. Эта форма является неизбежной для корпораций. Однако выбор собственного учителя (например, выбор профессора в результате голосования студентов) не является необходимым. Если некто выбирает того, кто будет ему экзаменатором, из этого, собственно, не может получиться ничего хорошего. При таком выборе обнаруживается склонность к тому, чтобы проходили по возможности мягкие люди. Кроме того, учащиеся будут ориентироваться на такие качества, которые бросаются им в глаза: эротические (воспринимаемые неосознанно) способности дидактически-организаторского типа, демагогические способности. Большинство принимает решения исходя из качеств «обманчивого свойства», хотя у серьезной молодежи и имеется неподкупное чутье относительно того, способен ли на что-либо учитель, суверенен ли он, можно ли у него чему-то научиться, а также чутье относительно его духовного уровня. У нее есть инстинкт подлинного. Но такая молодежь редко составляет большинство при выборе.

Все три перечисленные техники отбора – экзамены, индивидуальный выбор и выбор, осуществляемый большинством, – имеют, таким образом, свои недостатки. Они столь же неизбежны, как и ненадежны. Их следует по возможности лишить статуса абсолютно окончательных и предоставить свободное пространство для новых шансов. При этом стоит избегать таких ситуаций, чтобы в ходе экзаменов быть вынужденным признавать нечто, предназначенное для получения или неполучения прав, за нечто окончательное. Смысл университета требует того, чтобы при этом повыша-

лись шансы духовно активных личностей. С помощью экзаменов это может происходить только косвенным образом. Для этого недостаточно одна лишь тщательность при проведении все более целесообразных и лучше организованных экзаменов. Поэтому институционально созданные ситуации должны произвольным образом стать эффективными при отборе.

Необходимость сдачи большого числа экзаменов, в ходе которых шаг за шагом достигается цель, способствует успеху в среднем несамостоятельных студентов. Экзамены как завершение длительного процесса свободного обучения – дело из сферы изначально-духовного. В соответствии с этим университет выдвигает следующее требование к студентам: они должны быть самостоятельными людьми, способными направлять себя. Они зрелы и им не нужен наставник, так как они «держат себя в собственных руках». Они знакомятся с учениями, точками зрения, ориентациями, фактами, советами, чтобы проверить их самостоятельно и принять относительно них свое решение. Тот, кто ищет для себя проводника, вступает в мир университетской идеи неправомерно. Студенты в собственном смысле слова обладают инициативой, они способны самостоятельно поставить перед собой задачу. Они могут духовно работать и знают, что такое работа. Они – те единственные, кто растет в процессе общения. Они не народ, не посредственности, не масса, а многие индивиды, которые отваживаются быть самими собой. Это одновременно и действительность и необходимая фикция. Это невыполнимое требование и, однако же, это взлет, переживая который, каждый должен почувствовать себя призванным к чему-то высшему.

В завершение обучения проводится экзамен. Организация этого экзамена имеет огромное значение. Он должен установить то, что уже произошло: выбор, который учащийся осуществил сам, используя свою свободу. Университет не был бы высшей школой, если бы по справедливости отобранное число студентов, контролируемых по школьной схеме вплоть до конца обучения, имело некий гарантированный путь. Скорее сущность высшей школы заключается в том, чтобы в ходе обучения выбор осуществлялся каждым в отдельности и в отношении самого себя с риском, что в конце концов не будут получены никакие знания и навыки. Организация такого выбора прежде всего на основе духовной и институциональной ситуации является серьезнейшей и все же не до конца решаемой задачей.

Самое реальное – это организация промежуточных экзаменов. Эти экзамены, в сравнении с общепринятыми до сих пор, должны быть как облегчены, так и расширены: облегчены за счет уменьшения их числа и ограничения материала, расширены исходя из восприятия всей духовной энергии, способности суждения и возможностей личности студента.

В каждой области промежуточные экзамены должны в то же время соответствовать профессии, для получения которой они и проводятся. До сих пор лучшим примером являются, скорее всего, экзамены у юристов, а самыми проблематичными – у медиков. При этом в последнем случае оказывается, что никто не проваливается, и следовательно, исключается собственно опасность того, что отбор будет сокращен.

Промежуточные экзамены в качестве существенного основания нуждаются в наглядном подтверждении достигнутых на семинарах и в процессе другой совместной работы результатов. Простые свидетельства усердия и оценки ничего не дают; должно быть очевидно, в чем состоит достижение. Хорошие работы должны быть как-то отмечены.

В ходе промежуточных экзаменов помимо знаний обнаруживаются прежде всего способности в решении задач, способ оперирования методами, способность видеть, способность говорить и писать, соответствующая данному предмету.

Требования могут меняться в зависимости от общего числа поступающих и соответствующего числа претендентов на получение конкретной профессии. При высоких показателях, достигнутых многими, отбор происходит на самом высоком уровне. Для тех, кто избирает этот жизненный путь, всегда остается риск, что они не выдержат в конце экзамен.

Промежуточные экзамены самой своей материей в широком смысле зависимы от выбора экзаменуемого. Необходимо отказаться от фикции энциклопедического знания. Следует заботиться о том, чтобы свободе обучения невольно не противопоставлялся схематизм экзаменуемого преподавателя, иначе экзаменуемый окажется зависимым от конспектов лекций, от участия в семинарах своих экзаменаторов.

Для проведения промежуточных экзаменов, организуемых в целях образования, необходимо развивать осознанную технику, учитывающую продолжительную и всестороннюю передачу опыта и точек зрения. Если и здесь самым важным является искусство экзаменатора, то все же и тут возможно его сознательное раз-

витие. Психология и философия духовной работы должны постоянно держать перед глазами сущность духовно призванных и воспитанных личностей.

И в заключение: промежуточные экзамены, получение сертификатов должны осуществляться как можно реже. Слишком частое их использование ведет к возникновению безответственности. Если их будет меньше, они могут проводиться с полной серьезностью и основательностью. Пустая трата времени на экзамены и проверку знаний при чрезмерных требованиях являются безрезультатными, так как такие экзамены более не служат никакому действительному отбору. Они перегружают студентов в процессе обучения и понижают уровень духовной жизни.

Девятая глава

ГОСУДАРСТВО И ОБЩЕСТВО

Университет существует благодаря государству. Его существование политически зависимо. Он может жить только там, где и как того хочет государство. Государство делает университет возможным и защищает его.

1. Свободное от государства пространство

Своим существованием университет обязан политическому миру, в котором царит основополагающая воля, благодаря которой происходит подлинное, независимое, не находящееся ни под каким влиянием исследование истины. Государство желает существования университета, если в нем где-нибудь в чистом виде слухают чистой истине, потому что в этом нуждается его существо. И напротив, государство, которое не допускает никакого самоограничения своей собственной власти и которое, скорее, боится последствий чистого поиска истины для своей власти, никогда не допустит подлинного университета.

Государство терпит и охраняет университет как освобожденное от своего воздействия пространство, которое оно охраняет также и от других властных влияний. Здесь действенным должно быть в высшей степени ясное сознание времени. Здесь должны жить люди, которые не несут никакой ответственности за

осуществление современной политики, так как они несут ответственность единственно и неограниченным образом за становление истины. Это пространство за пределами мира действия (Handeln), но пронизанное реалиями этого мира, которые становятся в нем предметом исследования. Близость к действительности реализуется здесь не посредством действий, а посредством познания. Оценивание и действие здесь уступают место чистоте идеи истины.

Смысл жизни в пространстве, расположенном за пределами действий, имеет силу только в том случае, когда эта жизнь опирается на страсть познания. В таком случае возникает внутренняя активность в наивысшей степени владеющих собой людей. Но вседозволенность такой жизни ведет также и к таким последствиям, которые, многократно повторяясь, угнетают атмосферу духовного действия. Отстранение от необходимости актуального оценивания ведет к равнодушию нейтральной позиции. В результате вместо отстраненного действия начинает господствовать позиция удобства. Осторожность духовных личностей превращается в страх нуждающихся в спокойствии.

2. Преобразование университета государством и обществом

Государство дает права и средства для жизни университета, необходимые, с одной стороны, для осуществления исследований, чтобы могло иметь место представительное и созерцательное познание, с другой – для того, чтобы профессии общества могли найти здесь свою духовную пищу, а также возможность образования, воспитания и научного познания, в которых они практически нуждаются. Таким образом, университет во всех смыслах служит государству и обществу. В таком случае, университет преобразуется вместе с изменениями общества и профессий.

В средневековье в университетском образовании нуждались клирики, позднее – государственные служащие, врачи и учителя. Техническая рационализация, начиная с семнадцатого века, потребовала специального профессионального образования с целью обретения необходимых умений и рутинных навыков, в то время как прежде над всем господствовали познание Бога, теология и философия. Неизбежное исходя из социальных основа-

ний обучение женщин придало, наконец, университету новый оттенок. Число проникающих в университет профессий постоянно растет в последние полстолетия. Количество учащихся, посещающих университет, независимо от воли всех заинтересованных лиц, имеет значение для внутренней позиции членов университета и для определяемой духом коммуникации учащихся и преподавателей. Постепенно образ университета девятнадцатого века вплоть до Первой мировой войны и в еще большей мере после нее изменялся единственно благодаря росту числа учащихся. Под влиянием масс процесс обучения обрел еще больший вес.

Общество оказывает воздействие на дух университета и непосредственным образом, и опосредованно благодаря государственному управлению. Зависимость университета от государства в ходе истории сильно менялась. Только в наивысшие моменты жизни государства и университета могут быть абсолютно действительными слова Гумбольдта: «Государство должно постоянно отдавать себе отчет в том, что без него сами по себе дела шли бы намного лучше». В эпоху средневековья университеты, учрежденные на пожертвования, представляли собой управляемые папой или кайзером авторизованные корпорации, нередко европейского значения. Затем они потерялись в узости территориального государства, которое определяло своих «земельных детей» как благонамеренных служащих. Лишь начиная с восемнадцатого века университет в качестве национального обрел свой более широкий горизонт. Профессора и студенты пополняли университет из общих немецкоязычных областей, даже если управление оставалось в руках отдельных государств. Университеты, которые [своим возникновением] были обязаны государству, одновременно должны были все же бороться с ним за свою независимость. Свобода обучения, по-настоящему достигнутая только во второй половине девятнадцатого века, имела все-таки свои границы, обусловленные тем, что определенные политические и мировоззренческие взгляды вели к исключению из доцентуры, и вновь ставилась под вопрос в том случае, когда требовалось паритетное представительство мировоззрений в университете, тогда как идея принимает во внимание только лишь достижения в области познания – полученные все равно на каком мировоззренческом основании. Предпочтение определенных взглядов при государственном вмешательстве является опасностью при любой форме государственного правления; оно сказалось в монархической, а также в парламент-

ской Германии – но здесь в меньшей степени и лишь в ограниченных случаях. При всяком диктаторском, радикальном режиме оно превращается в насилие.

Испытывая на себе общественное и государственное влияние, университет преобразуется. Под множественностью его образов сохраняется, однако, вечная идея собственно духовности, которая здесь должна найти свое осуществление. Эта субстанция всегда оказывается в опасности быть потерянной. Борьба между философским духом науки и изменяющимися требованиями общества ведет к конкретизации идеи общественной неповторимости и вновь – к подчинению духа. Поэтому в истории развития университета эпохи застоя сменяются эпохами расцвета. Университет теряет себя в ходе удовлетворения предъявляемых к нему требований, например, в процессе натаскивания, идя, таким образом, навстречу воле посредственной массы. Непостоянным является и то значение, которое университет имеет в обществе. Немецкие университеты оказывали влияние на дух нации в первой половине и еще в середине девятнадцатого века. Их достижения не только импонировали некоторым профессорам, но и задавали их духовную позицию, из которой выростала их наука и жизнь, и в которой нация узнавала саму себя. Моральный облик «Геттингенской семерки»¹, которая пожертвовала своим существованием ради истинности и верности клятве, придал блеск всем университетским профессорам. Созданная в университете философия от *Канта до Гегеля* долгое время определяла общий облик образования и повсюду воодушевляла академические профессии. Врач и учитель, служащий и священник осознавали смысл своей деятельности и видели свою жизнь в рамках всеохватывающего мировоззрения. Значимость университетов по сравнению с тем временем существенно уменьшилась, отчасти потому, что вообще все значимости духовного происхождения потеряли свою силу; отчасти потому, что сами университеты более не демонстрируют высокой духовности, и отчасти потому, что, несмотря на многочисленные профессиональные открытия, больше не определяют мировоззрение, перестали быть выражением времени, наконец, потому, что настолько подчинились государству, что был утерян узна-

¹ «Геттингенская семерка» – группа геттингенских профессоров, которая в 1837 г. в либеральном духе выступила с протестом против отмены земельной конституции местными правителями. Большинство из них, уволенных после этого, встретилось в 1848 г. как депутаты Франкфуртского национального собрания. – *Примеч. пер.*

ваемый издали нравственный облик профессора. Для достойных уважения мужей одинокого, неподкупного поиска истины масса не представляет никакого интереса.

3. Смысл государственного управления

Университет является самоуправляющейся корпорацией – корпорацией с открытыми правами – однако он одновременно подчиняется воле государства, благодаря которому и под защитой которого он существует. Вследствие этого он по праву обладает двойным ликом. Вместо однозначного решения этой проблемы тут существует напряжение. Невозможно, чтобы университет стал просто самостоятельным, государством в государстве. При этом все же возможно, чтобы университет превратился во всего лишь государственное учреждение и тем самым лишился своей сущности и своей собственной жизни.

На самом деле почти непрерывно существует напряжение, нередко – борьба между государством и университетом. В этой борьбе государство, само собой, обладает превосходством. Университет предоставлен государству, которое может уничтожить его. При этом борьба может быть только духовной. Инициатива в ней должна принадлежать духу, который являет себя посредством университета. Благодаря ему [духу] государство должно понять, чего оно, собственно, хочет. Осуществлять политику с помощью хитроумных средств – не только несоразмерно университету, но и губительно для него. Университет должен открыто показать, что он такое и чего хочет. Его цели могут быть достигнуты только посредством истины и без всякого насилия, к которому стремится государство. Вместо такого рода борьбы [между государством и университетом] скорее должна вестись духовная борьба за кооперацию государства и университета.

Предпосылкой такой кооперации является желание государства осуществить идею университета. Если государство не хочет этого, то готовность к этой идее сможет пробиться только в скрытом виде и без публичной активности и заявить о себе в результате переворота и возникновения нового государства, основанного на лучшей воле. Или же в случае продолжительного существования негативной воли государства университет окажется потерян.

При условии сотрудничества государства и университета может быть более конкретно показан смысл некоторых сторон государственного управления.

Для начала государство признает самоуправление университета, которое оно желает, в том числе и в правовых формах, предлагаемых ему университетом и одобряемых государством. Университетская корпорация должна осознавать себя самостоятельной. Профессор в первую очередь – не служащий, а член корпорации. Служащий является орудием исполнения политических намерений решающей инстанции; он обязан выполнять инструкции; или он как судья привязан к законам, которые обязан лишь применять; его этика заключается в надежном исполнении данных ему указаний. Профессору же его основная работа предлагается в свободной форме; он обязан вести исследовательскую деятельность, где он все – вплоть до постановки вопросов – делает самостоятельно, не ориентируясь на мнения других. Решающей является только необходимость, присущая существу дела, которую никто внешний не может знать заранее или непосредственно, исходя из объективно проверенных результатов, и о которой, следовательно, никто не может судить тотчас же и раз и навсегда. Профессор как исследователь и преподаватель должен чувствовать себя прежде всего членом корпорации, а не служащим. При вступлении в свою должность он должен отклонять как служебную зависть, так и коллегиальное обещание солидарности. Он обязан хранить молчание о событиях, имеющих место внутри корпорации, даже в противовес государству, хотя он и обладает неограниченной открытостью по отношению к вопросам государства, но опять же – только внутри целого корпорации. Любые тайные переговоры отдельного профессора с государством по вопросам университета являются бесчестными, а влияния, возникающие в результате личных отношений с государственными служащими – интригами. И то, и другое нарушает обет солидарности. Благородный государственный управленческий служащий отвергает такие пути. Он отказывается и от своего права участия в заседаниях кафедры или сената. Способ дисциплинирования в отношении профессоров не должен уподобляться таковому в отношении государственных служащих, а осуществляться как способ в отношении исключаемого из корпорации ею же самой члена. Хабилизации¹ совершаются корпорацией как акты кооптации в свое тело, назначение на должности происходит по ее предложениям, в связи

¹ Habilitation (нем.) – хабилизация, процедура получения доцентуры [профессуры] (после защиты докторской диссертации). – *Примеч. пер.*

с ней, через посредничество государства. Защиты докторских работ являются ее [корпорации] собственным правом.

В противоположность такой самостоятельности корпорации государственное управление осуществляет соответствующий его смыслу вездесущий контроль. Этот контроль признается корпорацией. Корпорация не отвергает государство, от которого она полностью зависит, как неизбежное зло, но и не подчиняется так просто всякой государственной воле. Она доверяет государственному контролю, в той мере, в какой он с ясностью демонстрирует, что истинно. Без такого доверия возникает беда. Контроль служит собственному благу университета в том случае, когда университет своими действиями предает свою собственную идею. Если идея оказывается несоразмерной университету, контроль становится поводом для [более] отчетливого прояснения и обоснования того, что духовно необходимо. Государство же само стремится к идее, и может знать чего оно хочет только в том случае, если университет ему это покажет, а университет осознает самого себя только в том случае, если становится духовной объективностью.

Контроль государства проявляет свою силу в разрешении споров в отношении материальных средств, далее, в принятии решений должностными лицами, в одобрении создания кафедр или в требовании ликвидировать переставшие быть необходимыми кафедры, в подтверждении защищенных докторских работ, в одобрении конституции и устава университета. Осуществление этой власти не для утверждения произвола, а ради реализации идеи университета возможно только в том случае, если должностное лицо само захвачено идеей университета, понимает ее и рассматривает себя в каждом конкретном случае с точки зрения ее действительности, которая неотступно преследует его духовно в различных воплощениях университета. Государство представлено служащими, от которых все и зависит. Это министры или руководство высших школ. В лучшем случае – это длительное время занимающие свои места решительные личности.

Управление университетом – это высокое занятие. Когда я пытаюсь представить себе профессиональную идею человека, которому доверен университет, то в качестве решающего фактора я вижу присущее ему чувство соответствующего духовного уровня, представление, связанное с необходимостью заботы о занимающихся духовным творчеством личностях как драгоцен-

ных растениях. Занимая позицию внутреннего подчинения духовной жизни, которая не создается, а, скорее, может быть обнаружена и возвращена, он должен сохранять готовность оказать отпор несущественным мотивам, когда они дают о себе знать. Однако большая власть управленческих служащих там, где дело касается заботы о духе, должна быть связана с [заботой о сохранении] характера и существования личностей, и проявлять себя таким образом, чтобы ни в коем случае не извратить нравственный характер профессоров. «Придворная система», которая посредством создания институтов и других материальных вещей придала значительный блеск университетам, навсегда завоевала себе дурную славу как система коррумпирования характера профессоров. Если отношение к профессорам строится на основе неуважительного отношения к человеку, недостойного обхождения с ним, и профессора оказываются в положении, в котором к ним относятся предосудительно, если политическими методами вмешиваются в заботу о духовном мире, то нередко люди изменяются в сторону связанных с ними ожиданий. Ориентация только лишь на внешний, сиюминутный успех, на власть и тщеславие, на признание властью, на ожидание благодарности – таковы ошибки тех, кто осуществляет руководство; лесть, готовность подмять молодежь, чтобы продвинуться вперед – таковы ошибки, совершаемые профессорами. В соответствии с идеей управляющие, обладающие нравственным характером, могут открыто вмешиваться в ход вещей при условии высокого уровня нравственности профессоров, и наоборот. Невозможно избежать и частых разочарований. Однако дух администрации определяется ожиданиями и целями, а не случаями разочарований.

Дух личности, управляющей университетом, отличается по своей сути от духа профессора. Данная безличная деловитость, противоположная современной реальности, связанная с уважением всякой человеческой личности, данное далекое от тщеславия стремление к процветанию мира, в котором нельзя самому принять непосредственное участие, которое не создается самостоятельно, но о котором можно заботиться – и которое зависит от такой заботы, – данная робкая «проверка» духовной жизни, в отношении которой всякий раз в соответствии со знаниями высокого уровня честно должны приниматься решения материального характера – все это требует высшей суверенности. Сами

профессора не могут, в общем и целом, создать то, что требуется. Они связаны с определенными задачами, являются духовными субстанциями особого вида и потому как управляющие не суверенны. Существуют, конечно же, исключения. Так как задачи и способности, требуемые от административных служащих и профессоров, совершенно различны, то в целом мир профессоров управляется не теми же профессорами; предпочтение должно отдаваться юридически образованным людям, которые рождены для управления и с самого начала посвятили свою жизнь этой профессии. Если при этом в профессорских кругах возникнет желание иметь в управленческих кругах исключительно профессоров, то подобному желанию необходимо решительно воспротивоваться. Если административный служащий живет в пределах университета, который он опекает, то с необходимостью возникает обычай: он не читает лекций. Он находится в иной экзистенциальной сфере.

Смысл государственного управления как государственного контроля в отличие от самоуправляющейся корпорации заключается в том, чтобы не допустить возможности вырождения, которому подвержен абсолютно самостоятельный университет. Корпорации склонны к тому, чтобы исходя из собственных частных интересов и страха перед вышестоящими превратиться в клику, монопольно охраняющую свою собственную посредственность. В ситуации хабилизации и при занятии должностей они медленно, поначалу совершенно незаметно, опускаются вниз, на самое дно. Вместо того, чтобы развить себя в такой кооптации, они нисходят до уровня неполноценности. С помощью государства административный служащий, обладающий разнообразной информацией, может найти силы, которые действительно окажутся лучшими.

Государственное управление становится опасным для университета тогда, когда государственные интересы непосредственно вмешиваются в жизнь университета. Согласно идее университета государство не должно требовать ничего такого, что касалось бы его непосредственно, а только то, что служило бы идее и косвенно самому государству посредством воспитания носителей профессий. События начинают разворачиваться роковым образом, если государство требует от университета того, что исходит из интересов политической пропаганды его собственных целей. Государство никогда не может вмешиваться в со-

держание обучения без того, чтобы не нарушить смысл идеи. Это опасно для университета, однако неизбежно в том случае, когда государство борется и наказывает за политические действия, а также слова, имеющие непосредственное политическое значение для членов университета.

Так как государство нуждается в служащих, врачах, священниках, инженерах, химиках и т. д., оно заинтересовано в их наилучшем образовании. Последнее, однако, может быть обеспечено лишь в университете, а государством только должно контролироваться. Государственные экзамены являются инструментом, который решающим образом разрабатывается и используется самим университетом до тех пор, пока господствует университетская идея. И здесь государственное управление не может вмешиваться в научное содержание, кроме как в смысле призыва к контролю в направлении, нужном самому университету.

4. Принцип духовной аристократии

Американец *Абрахам Флекснер* в 1930 г. писал (*Die Universitäten, deutsche Übers. 1932, S. 241*): «Демократия – это никакая не духовная возможность, за исключением того факта, что каждый индивидум должен иметь возможность быть принятым в ряды духовной аристократии исходя из его способностей, а не по каким-либо другим соображениям. Подобная позиция, в соответствии с которой университет должен быть доступен в демократическом смысле, стала ближе Германии (после 1918 г.). Найдутся ли меры, достаточные для того, чтобы исключить посредственностей и непригодных для обучения? Не только для Германии, но и для всего прочего мира наступит печальный день, если немецкая социальная и политическая демократия однажды окажется лишена духовной аристократии».

Здесь возникают две проблемы: первая касается принципа духовной аристократии, который ведет к градациям внутри университета, вторая – терпения и содействия меньшинству, осуществляемых посредством действующего с помощью воли государства народа. Это последнее подчеркивал *Флекснер*. Речь идет о вопросе политического характера.

Духовная аристократия не является аристократией в социологическом понимании. Всякий, от рождения способный к обуче-

нию, должен найти к нему путь. Такая аристократия характеризуется свободой собственного происхождения и встречается – и в случае потомственной аристократии, и в случае рабочих, в случае и богатых и бедных – везде одинаково редко. Она может быть только меньшинством.

Большинство, однако, всегда испытывает антипатию по отношению к предпочитаемым немногим и группам меньшинств. Велика ненависть и по отношению к богатству, к превосходящим способностям, по отношению к образованию, которое обязано традиции, и более всего по отношению к ощущаемой сущностной чуждости, по отношению к изначальному стремлению к знанию в его безусловности, которое оказывается чуждым и до которого, как это кажется, нужно, как и до аристократии, еще добраться из низов. Низший этого не может, потому что он этого не хочет, в то время как благородный ценит благородных, ценит тихим уважением для того, чтобы выдвигать справедливые претензии себе самому.

Отсюда возникает такая ситуация: в социальном теле, в котором решения принимает большинство, происходит постоянный процесс «выделения». Инстинктивно отклоняется изначальная безусловность духа. Тайно признается то, что великий человек является несчастьем для общественности, – а публично, что нам нужны личности. Возникает необходимость в нормальном формате деловитости. Неполноценный оказывается ненужным, великие люди оказываются исключенными по умолчанию, а именно вследствие бесчисленных, незначительных, незамечаемых действий большинства. Как, в таком случае, социальное тело, управляемое большинством, может желать существования немногих, которые изначально стремятся к знаниям, и допускать их существование в течение длительного времени? В эпоху средневековья существовала мысль о представительстве: мыслитель созерцал божественное начало, представляя в то же самое время всех остальных, профессия которых связывала их с другими видами деятельности. Такая мысль была бы, пожалуй, чужда сегодняшним массам. Сегодня это можно было бы представить следующим образом: настолько, насколько еще можно верить в то, что наука является чем-то таким, что должно быть (по крайней мере в качестве научного суеверия такая мысль почти повсеместна), она должна иметь место в социальном теле, где она независимо от ее сиюминутного применения, свободно и без страха прокладывает свои пути. Еще неизвестно, ограничивает ли с помощью такого обосно-

вания социальное тело в своем неумолимом стремлении поглощать всякое существование и в своих массовых функциях, ограничивает ли этот Левиафан себя самого в отдельных местах, следовательно, и в вопросе науки, чтобы освободить место, где бы происходило то, чего он не может обозреть, но от чего он, в конечном итоге, ожидает пользы для себя самого.

5. Поиск истины и политика

Политика имеет отношение к университету не как борьба, а как предмет исследования. Там, где в университете имеет место политическая борьба, страдает идея университета. То обстоятельство, что существование и внешний облик университета зависят от политических решений и опираются на надежную государственную волю, означает, что внутри высшей школы – в этом благодаря государственной воле свободном пространстве – имеет место не практическая борьба и не политическая пропаганда, а единственно изначальные поиски истины.

Это означает и требование безусловной свободы обучения. Государство в этом пункте сохраняет за корпорацией право без всякого влияния политической воли партий или мировоззренческого принуждения исходя из самого положения дел осуществлять попытку поиска и обучения истине.

Свобода обучения является частью свободы исследования и мышления, так как они отсылают к осуществляющейся в процессе коммуникации духовной борьбе. Публичный обмен мнениями является условием такой коммуникации, которая по всему миру ищет разбирающихся в своем деле и духовных людей. Посредством государственной воли людям, прислушивающимся к самим себе сквозь поколения, предоставляется пространство, которое позволяет им в своей работе на долгий срок обрести дистанцию по отношению к вещам, чтобы иметь возможность их познавать. В исследовании природы человека, духа и его истории, все в высшей степени мыслимое должно познаваться не только в ходе несвязного, игрового, случайного и быстро забываемого схватывания внезапных мыслей, а прежде всего исходя из непрерывности духовной работы. Во времена духовного варварства должно сохраняться все то, что в лучшие времена сможет быть развернуто для широких слоев.

Испытание этой свободы происходит там, где судьба человека соединяется с его духовной задачей. Для него открывается воз-

возможность познания согласно [духу] его эпохи, если он именно находясь в ситуации изначальной и осознаваемой зависимости от своего исторического места освобождается от близкой и поверхностной временной зависимости.

В человеке есть момент осмысления, собственного поиска истины, который, будучи сложным механизмом духовной работы, не может быть делом всего народа, но только призванного к этой работе небольшого круга. Это образованный слой представителей всякой профессии, который возникает в результате обучения в высшей школе. Именно этот слой может предоставить понимающий и критический отклик на результаты познания. Только такой поиск истины, который не привязан непосредственно к понятной для масс службе народу, но желаем всем народом в качестве службы в течение продолжительного времени и в качестве представительства всех остальных, обладает своей свободой обучения.

Не каждое государство имеет волю к обеспечению этого свободного от него пространства свободы обучения, осуществляемого в интересах истины. Государство, которое не в состоянии выносить истину, поскольку основывается на преступных принципах и реальности, которых поэтому следует придерживаться скрытно, не может желать истины. Оно выступает противником университета и в то же время скрывает эту свою враждебность, постепенно разрушая его под видом содействия.

Свобода обучения означает: исследователи следуют по пути своего поиска и обучения по своему собственному усмотрению. Государственное управление не имеет отношения к содержанию научной деятельности, которая является делом каждого в отдельности. Государство охраняет эту свободу как от себя самого, так и от вмешательства других сторон. Свобода преподавания аналогична свободе вероисповедания. Она обеспечивается во всех направлениях не только как свобода от государства, но и посредством государства.

Такая свобода преподавания может существовать лишь в том случае, если исследователи, которые принимают ее во внимание, осознают ее смысл. Свобода преподавания – это не право на выражение всякого мнения. Истина – это очень трудная и великая задача, поэтому ее можно спутать с содержанием некритических и страстных мнений, высказываемых в интересах только настоящего момента. Свобода преподавания заключается лишь в намерении ученого. Она состоит в привязке к истине. Никакая практи-

ческая постановка цели, никакие содержательно определенные воспитательные цели, никакая политическая пропаганда не могут сказываться на свободе преподавания.

Только внешне свобода преподавания подобна праву гражданина на свободное изъяснение мнения. Свобода преподавания могла бы продолжать свое существование при отказе от данного гражданского права.

Кто принимает во внимание свободу изъяснения мнения, делает это как гражданин государства перед лицом государства. Однако при этом он не может ожидать, что будет поддержан университетом в этом вопросе как доцент. Преподаватель университета притязает на поддержку корпорации во всякой своей публикации, связанной с его исследованием, представленным в форме произведения духа, что, однако, не относится к его случайным обращениям к событиям повседневной жизни, сиюминутным политическим суждениям, статьям для ежедневной прессы. В этих последних случаях он не может требовать никакого преимущества по сравнению с любым другим гражданином, исходя из своей свободы преподавания. Свобода преподавания – это свобода жизни и творчества, имеющая духовную форму основательности, методичности и систематичности, которая не означает свободы от ответственности в вопросах повседневной жизни. Свобода преподавания существует при условии невмешательства в повседневную борьбу дешевых волеизъявлений, осуществляемых под знаком фальшивых требований исключительного авторитета. На члена университета его собственная свобода преподавания как раз-таки накладывает ограничения при изъяснении всякого мнения.

По старой традиции профессора политиканствуют. Эта традиция в целом не так уж похвальна. Выдающиеся случаи участия профессоров в политике редки и нетипичны. Геттингенская семерка была изгнана из университета не из-за своих политических взглядов, а так как ее религия препятствовала требовавшемуся прорыву. *Макс Вебер* был единственным неподражаемым примером в этой сфере. Его политические высказывания были частью его великого духовного творчества. Они подверглись «слишком высокой» критике его демократически настроенных современников: *Макс Вебер* не мог писать для газет. *Сократ* во время десятилетий Пелопонесской войны никак не мог занять [твердой] позиции по актуальным вопросам политики в ситуации разбушевавшихся в Афинах страстей (кроме как по вопросу о битве при

Аргинусах¹, когда его должность потребовала от него занятия позиции и он представил этический принцип, приложимый ко всем человеческим поступкам). Он обращался к своим согражданам с вопросами, докапываясь до оснований человека и в итоге был признан более неудобным, чем какой-либо демагог.

Исследователь по праву имеет слово при решении современных задач, когда важна и научная компетентность. Он может использовать свои знания, начиная с экспертизы медицинских и технических вопросов и заканчивая интерпретациями государственно-правовых актов. Он может позволить своему исследовательскому опыту методически проникать в настоящий конкретный случай, который по какой-либо причине значим для государства и общества. Его высказывание будет, однако, иметь не форму [политической] активности, а форму обоснования. Его задача – вспомнить о фактах и предложить отчетливую точку зрения на сущностное положение дел. Он может делать все это, не спросив предварительно разрешения, хотя более соответствующей формой является ответ на обращенный к нему вопрос. При этом любому ответу в настоящем времени угрожает опасность стать жертвой несущественных мотивов. Вопрос уже предполагает зависимость от ожидаемой цели. Критически настроенный исследователь не должен забывать, насколько он в ситуации публичного опроса близок священнику, которому Голлоферн *Геббельса* приказывает в ситуации уже решенного дела: я приказываю тебе найти для этого основания.

Свобода преподавания не является благом, однозначно находящимся в нашем распоряжении и без труда удовлетворяющим нас. Опасность для внутренней духовной позиции профессором вырастает уже из того неизбежного факта, что государство выплачивает им жалование. Неизбежной является их склонность к тому, чтобы одобрять такое состояние государства, которое им выгодно, которое признает их значимость, чтобы признавать уже имеющееся и ставшее как таковое и служить своим словом орудием господствующей власти. Правда, недоверие по отношению к ученым, принятым на службу государством, оказалось неоправданным, в силу того, что стало слепым, как например, шопенгауэровские неодобрительные карикатурные высказывания о госу-

¹ Речь идет о победе, одержанной афинянами над пелопонесским флотом при Аргинусских островах (406 г.). Однако победа была омрачена процессом десяти стратегов, победителей при Аргинусах. Стратеги были обвинены в том, что они не позаботились о погребении убитых в сражении, и шесть из них были казнены. – *Примеч. пер.*

дарственной философии. Но это недоверие имеет основание и действительно только как недоверие в отношении себя самого. Неслучайно *Сократ* так высоко ценил полную независимость и возможность своего духовного влияния.

6. Университет и нация

Идея университета – это западноевропейская идея, унаследованная нами, европейцами, от греков. Университеты как институты являются государственными учреждениями или – в том случае, когда они являются частными – всегда принадлежат какой-то нации. Университет является выразителем народа. Он стремится к истине, он хочет служить человечеству, репрезентировать человечество как таковое. *Humanitas* – как бы часто и глубоко не менялось значение этого понятия – относится к сущности университета. Поэтому всякий университет принадлежит какому-то народу, но стремится при этом постичь и осуществить идею сверхнационального. При всех прочих отличиях он близок в этой идее церкви. Поэтому исходя из своей духовности университет как таковой не должен стремиться занять место в борьбе наций. Все члены университета как люди принадлежат народу. Но как члены университета, входя в состав факультета и сената, они не должны делать политические и, само собой разумеется, партийно-политические, а также заявления национального характера, так как они – в составе университета и только посредством духовного творчества – служат нации и человечеству. Чистота идеи омрачается там, где она втягивается в неадекватные для нее отношения. Национальное является, как и все прочее, предметом исследования, но не целью и смыслом жизни университета.

Каждый немец как член университета воспринимает точку зрения своей корпорации и ее достижения как славу своей нации, но как профессионал он служит внутри университета не национальной, а западноевропейской идее, которую он охотнее всего хотел бы считать общечеловеческой идеей. Поэтому представительство интересов нации он не рассматривает в качестве задачи университета и использует органы университета, исходя только из профессионально-научных и воспитательных, и никаких других, задач.

Западноевропейская идея университета не может претендовать на народ как на свою собственность. Но она может на основании своего духовного прошлого с большим или меньшим осознанием выдвигать эту претензию. Наши немецкие университеты позволи-

ли себе в свое время некоторые политические вольности, как, пожалуй, и все университеты мира. С тех пор, однако, они или их члены в последние двенадцать лет в своей духовной работе и действиях позволили принудить себя к приспособлению и свернули со своего пути или, исходя из непостижимой убежденности, поддерживали власть режима; они, безусловно, должны быть осуждены и прежде всего из-за предательства идеи университета. Высокое наследие немецких университетов, начиная с восемнадцатого века является как мерилom такого осуждения, так и источником доверия тому, что мы можем восстановить себя на основе нашего происхождения, чтобы содействовать открытию истины в мире. Наше немецкое сознание в рамках университета является признанием требований, которые предъявляются к нам, исходя из нашего лучшего наследия, которое благодаря своей открытости вобрало в себя западно-европейское и общечеловеческое духовное наследие.

7. Отдельно взятый университет

В немецкой истории великие духовные эпохи чаще всего проходили под знаком каких-то отдельных университетов; так, в начале восемнадцатого века это был университет в Галле, затем – в Геттингене, затем под конец столетия – в Йене, в начале девятнадцатого века – только что основанный университет в Берлине. Существует дух отдельного университета, *Genius loci*¹, фоном которого является историческая атмосфера, но который в любой момент должен быть живым и воссоздаваемым.

Поскольку высший расцвет университетской жизни имеет обыкновение исходить из одного университета, то кажется, что государственное управление, если оно одновременно осуществляет руководство многими университетами, ведет себя нейтрально.

Было бы большим преимуществом, если бы один университет – а не многие – являлся предметом заботы одного очень разумного человека. В той мере, в какой со временем были бы созданы для этого условия, он мог бы содействовать расцвету отдельного университета благодаря заботе о творческих силах. Тогда это место могло бы стать настолько притягательной точкой для молодых людей, доцентов и студентов, что настало бы время расцвета этого университета, так как в нем объединялись бы лучшие силы.

¹ *Genius loci* (лат.) – гений места. – *Примеч. пер.*

Агон в университетах и между университетами является стимулом для напряжения сил и в тоже время – показателем высокого уровня; и на каждом уровне эти силы могут иметь свою своеобразную ценность. Мысль о том, что необходимо разделять людей в соответствии с рангом, так как в таком случае они в большей мере проявили бы себя, мысль, имеющая особое отношение к философии, согласно которой философ в университете должен быть, так сказать, единовластным правителем в своей вотчине, ошибочна. Любое благородное начинание должно стремиться к серьезнейшей конкуренции, туда, где находятся самые выдающиеся и размышляющие. И с объективной точки зрения отдельно взятый индивид развивается лучше и разностороннее в той атмосфере, которая для него трудна, которая его возбуждает и принуждает к ответной реакции и напряжению.

Централизованное управление, стремящееся к равному содействию всем подчиненным ему университетам, неблагоприятно ни для расцвета отдельного университета, ни для расцвета университетов вообще. Оно уравнивает и распределяет. Оно будет способствовать – посредством сосредоточения большего числа выдающихся личностей – развитию в этом университете лишь отдельных областей духа, а других – в другом. Но оно никогда не сможет способствовать мощной, превосходящей силе университета вообще. То, что в Германии университетами управляют «земли» и, таким образом, возникают многие конкурирующие друг с другом централизованные органы управления, имело своим преимуществом то, что по крайней мере был ликвидирован дух партикуляризма при выборе личностей, и это обусловило, скорее, смешивание в университетах немецких родов; их взаимное духовное проникновение друг в друга на службе западноевропейской идее оставалось инстинктивной целью.

Десятая глава

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Для обучения и исследования требуется свободное время, для свободного времени нужны средства, которые чаще всего не могут быть получены только благодаря одной экономически полезной работе. К университету относятся институты, библиотеки и дру-

гие материальные объекты. Поэтому всегда актуален вопрос: на какие средства живет университет, на что живут профессора, приват-доценты, студенты? И – какие последствия для духовной работы имеет такого рода экономическая зависимость?

1. Прежнее положение

У нас до Первой мировой войны дела обстояли следующим образом: университет поддерживался государством, оно выплачивало профессорам, имевшим должность, их жалованье. Приходящее на смену поколение приват-доцентов рисковало собственной карьерой, жило на более или менее сносные доходы и содержалось прежде широким слоем владельцев небольших состояний. Только незначительная часть достигала цели – должности профессора. Выбор происходил хотя и из «плутократически» ограниченной, однако все же достаточно большой массы людей. Студенты жили, получая эстафету, которую передавали им родители или родственники. Раньше дела обстояли по-другому, и сегодня все происходит совершенно иначе. В средневековье и отчасти еще и сегодня в Америке университеты основываются благодаря фондам. Это было бы, осуществись оно на самом деле, идеальной независимостью. В настоящее время нарушение немецкого благосостояния, особенно экспроприация среднего слоя, свела возможность существования [приват-доцентов] к минимуму. Решающим является вопрос о том, могут ли вообще поддерживать себя исследование и обучение. При сокращении средств они еще могут как-то устроиться, при минимуме средств наступает просто конец. Как для отдельного индивида, так и для университета в целом имеют равную силу слова *Ницше*: нет большого различия в том, получает ли доцент 300 или 3000 талеров, но существует экзистенциальное различие между тем, получает ли он 300 талеров или не получает ничего. Экономическое является данностью. Государственные средства, в той мере, в какой они в состоянии оказать поддержку, пожалуй, могли бы быть предоставлены при культурном образе мыслей государственной власти – так как речь идет о заложенной в общем государственном бюджете процентной ставке. Однако широкий слой пенсионеров, материальная возможность существования для студентов и приват-доцентов были той

данностью, которая сегодня утеряна. Эта утрата будет неизбежно иметь свои последствия для отбора [университетом] подрастающего поколения.

2. Студенты

Не следует выносить окончательных суждений относительно того, насколько студенты в состоянии позаботиться о себе сами, отчасти благодаря чрезвычайной умеренности [запросов] из-за незначительной месячной суммы денег, которую отец выделяет из своего оклада или которая еще каким-либо образом добывается, а также благодаря собственной работе, которая в большинстве случаев все же ведет к осложнениям в учебе. Этого оказывается далеко недостаточно. Мысль о том, что необходимая часть подрастающей смены для служащих, учителей, врачей должна быть гарантирована государственной стипендией в рамках неразрешимой проблемы отбора оказалась бы достаточно проблематичной. Однако она должна быть осуществлена. До сих пор отбор основывался на собственном желании студентов. Тот, для кого духовное усовершенствование является решающим, в большей степени отваживается на это и готов вынести большие лишения. Однако вследствие зависимости от стипендии уменьшилась бы свобода, решающими оказались бы преимущественно школьные показатели и карьеристские качества посредственностей.

3. Преподаватели

В случае нового поколения преподавателей ситуация столь же чревата опасностью. Если приват-доцент получает от государства минимальный прожиточный минимум, то при получении доцентуры неизбежным оказывается *numerus clausus*; вопросы, связанные с потребностями – которые в этом случае как раз и осознаются – начинают приниматься во внимание больше, чем свободные духовные возможности, которые прежде могли быть осуществлены молодежью и без согласия старшего поколения. Если экономические условия существования достигаются только посредством получения доцентуры, то скудное жалование может привлечь именно пассивные и легко удовлетворяю-

щиеся натуры, здесь нет нужды в движимых лишь духовно, идущих на риск и готовых к самопожертвованию и отречению. Суждения профессоров при [процедуре] получения доцентуры до сих пор были недостоверны, *venia legendi*¹ не всегда предоставлялось с достаточным чувством ответственности – в противоположность тому образу действий, когда при назначении на должность факультеты совершают отбор из имеющихся кандидатов, всегда руководствуясь высшим знанием и доброй волей. Большой опасности *numerus clausus*, как кажется, можно избежать, однако, лишь отчасти. Во всяком случае, можно разрешать *numerus clausus* при получении доцентуры только для оплачиваемых приват-доцентов. Это во-первых. При этом сверх числа обеспеченных прожиточным минимумом приват-доцентов, вне *numerus clausus*, должно оставаться свободное пространство для свободного получения доцентуры на свой собственный страх и риск. Тот, кто рискует и чего-то достигает, должен иметь право на то, чтобы наряду с уже имеющимся немалым числом приват-доцентов начать педагогическую деятельность и жаждать ее. Хотя подобного рода свободное получение доцентуры и ограничивается, пожалуй, узким кругом имущих, но и в этих немногих случаях свобода лучше, чем ничего. Во-вторых, для предотвращения процесса превращения нового поколения [приват-доцентов] в чиновников право на прожиточный минимум не должно приобретаться в качестве постоянного. Должен оставаться риск – но исключительно риск наличия настоящих способностей к научным достижениям. Тот, кто посредственности ординарных профессоров определенной специальности показал соответствующие хорошие или даже превосходные результаты, имеет и в случае отсутствия приглашения на должность моральное право на материальное обеспечение, право на солидарность духовно созидających людей. Разумеется, такое право не может поддерживаться только лишь педагогической деятельностью и обычным правом. В случае свободного получения доцентуры сверх *numerus clausus* лица, обладающие выдающимися способностями, также должны сохранять шансы занять оплаченную должность, которая освобождается вследствие слишком незначительных достижений тех, кто занимал ее прежде. Разрешение на получение должности и переэкзаменовку после шести или десяти лет должно происходить на осно-

¹ *Venia legendi* (лат.) – право чтения лекций. – *Примеч. пер.*

ве аттестации, аналогичной той, которая практикуется при приглашении на должность (письменный отзыв внешнего специалиста, библиография и публикации, принятие во внимание успехов в преподавании). *Venia legendi* никогда не может быть взята – она может быть лишь добровольно дана или отнята в дисциплинарном порядке – скорее, всякое согласие и отказ всегда имеют в виду только денежные отношения. В-третьих, прожиточный минимум может быть дан, естественно, лишь тому, кто не обладает им исходя из собственных возможностей. Не следует выдвигать претензии на основе одних достижений, а лишь при отсутствии средств или ограниченных средствах. Необходимо стремиться к цели – сохранению молодых академических кадров в это время всеобщего обеднения – по возможности при незначительном ограничении свободы получения доцентуры, этом краеугольном камне академической жизни. Бюрократизация, доведенная до своего логического конца, означает опасность омертвления свободной духовности, собственной инициативы, личностной готовности рисковать.

4. Институциональные средства

Из-за применения и расширения современных наук значительно возросли в объеме средства, необходимые для исследований. Без значительного объема средств многие исследования невозможны, а целые науки не могут удерживаться на соответствующем уровне (физика, химия, астрономия, археология и т. д.). Если денежные средства отсутствуют, остается лишь мучительный отказ от исследования. Пожалуй, все же сохраняются духовные возможности. Но слова *Геккеля* о том, что уровень научных достижений обычно находится в обратном отношении к размерам института, в существующем обществе не являются истинными. Пожалуй, есть лишенные духа предприятия с миллионными затратами, институты, занимающиеся абсолютно пустой тратой времени. Все же дефицит средств никогда не может быть ликвидирован без роковых последствий разрывов в исследовательской работе.

Благодаря объему инвестируемых денежных средств становится возможной коллективная научная работа, которая напоминает индустриальную. Многочисленные ассистенты и лаборанты научно организованного исследования отныне совершен-

но не вникают в смысл, не принимают участия в реальном исследовании, а являются лишь работниками, которые надежно и тщательно, исполняют поставленные перед ними задачи. Тем самым работой такого типа оказываются заняты и многие исследователи. Эти науки, связанные с огромными [денежными] средствами, провоцируют преобразование научного производства, которое может истощить саму науку. Как всегда в случае человеческого предприятия здесь с необходимостью связана и опасность. Решение возникающих проблем в образцовой работе дают лишь отдельные люди, которым удается, благодаря исследовательским идеям и способу их осуществления, создать дух индустриальной коллективной работы и сделать так, чтобы он овладел занятыми в ней людьми.

Было бы глупо, исходя из слепого требования равенства, восставать против различия между исследователями и научными работниками. Надежная работа имеет свою собственную этическую ценность, но исследователь – единственно тот, кто придает этой работе смысл. Пример: при генетических исследованиях дело сводилось к тому, чтобы на протяжении месяцев записывать цепочки хромосом, наблюдаемых в микроскоп. Проводили это лаборантки и ассистент. Все было безукоризненно точно и надежно. Однажды в каком-то месте проявились чрезвычайные отклонения от обычных данных. Лаборантка была обеспокоена тем, что допустила небрежность. Ассистент успокоил ее, уверяя, что ей совершенно не нужно сообщать об этом, подобные нарушения происходят всегда и ничего не значат. Несмотря на это, добросовестная лаборантка сообщила шефу. Он перепроверил, удостоверился в полной для себя неожиданности [полученных данных], которые при постановке вопроса абсолютно не были предусмотрены, и, зная добросовестность своей лаборантки, вскоре был на пути к новому многообещающему открытию. Нужно обладать способностью суждения и идеями, которых нельзя добиться никакой добросовестностью.

5. Фонды

Нельзя упрекать университеты в том, что они обращаются в фонды в силу своих нужд, когда государство, приближаясь к университетам вплотную, больше не может делать все для удовлетворения их научных целей. Университет благодарит фонды своим

собственным существованием и своими достижениями. Но он благодарит их и персонально – присваивая титулы. Нельзя не признать, что получение титула для некоторых щедрых суверенных учредителей фондов является несущественным (но для других получение *Doctor honoris causa*¹ является привлекательным) и шансы получения такого титула являются стимулом к выделению гранта. Для того, чтобы сохранить возможность присваивать титул доктора единственно за научные заслуги, университеты называли заслуженных мужей-меценатов почетными гражданами и почетными сенаторами. Это деликатный вопрос, при решении которого для сохранения достоинства и чести все должно происходить тихо. Я сознаю, что для университетов по-прежнему все зависит от величины подарка. Различия в количестве означают и различия в качестве. Раньше университеты выбирали в ректора дворян, так как [дворянское] государство фундировало существование всего университета. Если [сегодня] магнат – владелец треста полностью поставит университет на собственные ноги благодаря своему фонду, нет никаких оснований не сделать этого магната ректором этого университета (фактически обязанности по управлению университетом, как и во времена дворян, возьмет на себя проректор). В ситуации, когда университет учреждается не только на деньги данного фонда, речь уже не идет о голой покупке титула, когда авторитетная личность все новыми и новыми вложениями доказывает на глазах общественности свои заслуги перед университетом. Не допустить в этих редких случаях, а также при отсутствии у претендента собственных исследовательских достижений, присуждения *Doctor honoris causa*, было бы, скорее, случаем видимого идеализма, неадекватного нуждам университета. И все-таки злоупотребление опасно. Здесь мы всегда приближаемся к границе, у которой на карту оказывается поставлена честь университета.

* * *

Мы подошли к концу. Начав с вопроса о сущности науки и поддерживающей ее духовной жизни в целом, наш путь вел нас через вопрос об институциях университета вплоть до его экономи-

¹ *Doctor honoris causa* (лат.) – почетный доктор наук, лицо, получившее ученую степень без защиты диссертации. – *Примеч. пер.*

ческих оснований. Путь вел нас под гору. Однако тем самым мы пришли к обсуждению ближайших вопросов существования, решение которых является предпосылкой для осуществления духовной жизни.

Многообразие точек зрения, которые мы должны были бы принять, может быть отклонено ввиду одной, в которой все они сходятся – точки зрения идеи университета как таковой, жизнь в которой и из которой определяет смысл высшей школы. Идея не должна быть представлена в готовом виде в нескольких формулировках, она должна быть пробуждена косвенным образом. Она должна задавать масштаб для обсуждения всех особенных институциональных реалий и их необходимости для существования. Ее нельзя сообщить никому, кто бы в скрытом виде уже не нес ее в себе самом. Мы можем только прояснить то, что присуще нам всем. Поэтому мы не внесли собственно ничего нового.

Мы захвачены идеей, которой служит наша жизнь, но захвачены слишком слабо для того, чтобы благодаря энтузиазму выразить ее в той мере, какую она заслуживает. Мы знаем, что с ее осуществлением в постоянно меняющейся форме связана жизнь истины, всесторонне прорывающейся на свет.

Германия жива благодаря своей поэзии и музыке; последние же, благодаря судьбе, были созидательными только во времена своего наивысшего расцвета. Германия жива также и благодаря своему вкладу в науку и философию. Мы страстно желаем лишь одного: чтобы для передачи этого вклада и осуществления прогрессивного исследования было предоставлено пространство, в котором могло бы быть сохранено то, что в любое время, в горе и в радости, может быть достойно наших самых добросовестных усилий.

Научное издание

Серия «Universitas»

Ясперс Карл

ИДЕЯ УНИВЕРСИТЕТА

Редактор *И. Е. Осипчик*

Художник обложки *Л. А. Стрижак*

Технический редактор *Г. М. Романчук*

Корректоры *Н. Н. Семашко, Л. С. Лис*

Компьютерная верстка *С. Н. Егоровой*

Ответственный за выпуск *Г. В. Мыцык*

Подписано в печать 13.10.2006.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Гарнитура SchoolBook. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 9,3 + 0,12 вкл.

Уч.-изд. л. 9,93 + 0,07 вкл.

Тираж 200 экз. Зак.

Белорусский государственный университет.

Лицензия на осуществление издательской деятельности

№ 02330/0056804 от 02.03.2004.

220030, Минск,

проспект Независимости, 4.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика в Республиканском унитарном предприятии «Издательский центр Белорусского государственного университета».

Лицензия на осуществление полиграфической деятельности

№ 02330/0056850 от 30.04.2004.

220030, Минск, ул. Красноармейская, 6.