

# Университет и народный университет<sup>1</sup>

## Нераздельность проблем реформы университета и построения народного университета

Призван ли немецкий *университет* участвовать в формировании нового систематического немецкого народного образования, поскольку он может содействовать так называемому *народному университету*, по силам ли ему эта задача и как именно к ней подходить, — это вопрос, практическое решение которого будут определять дух, сущность, цели и организация немецкого народного образования не меньше, чем дух, сущность, цели и организация самого немецкого университета. Конечно, университеты — в общем старинные, константные, воспринимаемые как данность и сохраняющиеся по традиции реальности, продукты многовековой истории, требование же нового систематического народного образования и необходимых для него организаций — нечто новое, становящееся, неустойчивое, собственно говоря, всего лишь осуществляемая идея. Поэтому не удивительно, что еще до войны и революции в соответствии с правилом «всякое образование всегда нисходит сверху вниз» многочисленные движения за народное образование возникли у многих наций в специфической форме «*движений за расширение университетов*». При этом образ «расширения» выражает иллюзорное представление, согласно которому то, чему надлежит оставаться в сущности и по качеству тем, что оно есть, должно приобрести лишь более широкую сферу влияния и власти. Однако сегодня, после войны и революции дела обстоят совершенно иначе — по крайней мере, в Германии, которой мы главным образом и ограничимся. Университет *сам по себе* больше не является той константной надежной величиной, какой он был прежде. Дело не только в том, что он сам и возникшие в его лоне академические профессии, преподаватели и студенты вынуждены вести тяжелейшую борьбу за существование как в экономическом плане, так и в плане своей социальной значимости, — но прежде всего в том, что университет видит себя как высшую школу для руководства, из-за которого он

<sup>1</sup> Перевод выполнен Александром Малинкиным по изданию: Scheler M. Universität und Volkshochschule / Max Scheler Gesammelte Werke. Bd. 8. Die Wissensformen und die Gesellschaft. 3. Aufl. Bern und München: Francke Verlag, 1980.

и попал в столь ужасное положение, оказавшись в широких масштабах как бы на скамье обвиняемых — не важно справедливо или нет. Разъедающее недоверие и едва ли не чувство превосходства по отношению к университету исходят как раз от тех слоев народа, которым новое народное образование больше всех должно идти на пользу, — а именно из рабочих кругов. Вот уж действительно неподходящая диспозиция для расширения университета!

Вдобавок ко всему этому существует еще один факт, который делает наш вопрос сегодня особенно трудным и запутанным: *одновременно* с требованием и попытками создать новое народное образование, соответствующее новой республиканской и демократической Германии, выдвигается требование провести более или менее глубокую *реформу самого немецкого университета*. Стало быть, совершенно независимо от того, что в любом случае каждое так называемое расширение университета должно оказать значительное обратное воздействие на дух и сущность самого университета, мы, решая сегодня эти вопросы, имеем дело уже не с отношением между одной постоянной, данной величиной и одной переменной, становящейся величиной, а с отношением между *двумя* переменными и становящимися величинами.

Вот почему констатация того, что вопрос о возможном содействии университета народному университету а, с другой стороны, проблема университетской реформы сами *неразрывно друг с другом связаны и взаимопереплетены*, — что, стало быть, движение за расширение университета *больше не может всерьез рассматриваться* в народном университете как основополагающая форма немецкого народного образования — представляется мне важным отправным пунктом для всех последующих размышлений. Возникшее в Германии еще до войны недостаточно широкое, несистемное движение за расширение университета — в Австрии оно было инициировано прежде всего Лудо Хартманом, в дальнейшем укрепилось и много больше поддерживалось государством — явилось попыткой преподать народным массам сверху вниз из цитаделей устоявшейся, отчасти закостеневшей, но чрезвычайно самонадеянной *буржуазной культуры* такое образование, выбор и форма подачи которого определялись почти исключительно учеными носителями этой культуры. Существенным образом этот выбор определили точки зрения на то, как формировать политические настроения и оказывать политическое влияние, «борьба» против социал-демократии, создавшей внутри себя собственную организационную крупночестую сеть *антибуржуазного* образования (аналогичное можно сказать о католицизме, о Центре в Католическом народном союзе, Союзе Борромауза<sup>2</sup> и т. д.). *Духовного движения* за возможность получить образование, выходящее за рамки чисто специального, технического либо сугубо партийно-политического, которое бы спонтанно выросло из самих рабочих масс, *не было*, не было и участия самих рабочих в определении *содержания* образования и *формы* его подачи. В известном смысле, предприятие в целом носило благотворительный характер. С богатого стола высших

<sup>2</sup> Вероятно, речь идет о немецком союзе, поддержавшем «антимодернистскую» энциклику папы Пия X «*Editae saepe*», так называемую энциклику Борромауза (была выпущена 25.05.1910). Реформация называется в ней мятежом и извращением веры. Согласно энциклике, реформаторы «подготовили мятеж и отступничество современной эпохи». — *Прим. пер.*

образованных слоев бессистемно, то там то тут падали вниз жалкие крохи — кто мог, подбирали их! Однако сегодня прежние самонадеянность, закостенелость и неизменность этого типа образования сильно поколеблены. Вместе с тем из недр самих народных масс спонтанно выросло движение, требующее в первую очередь *простого человеческого образования*, тем более, что общее сокращение рабочего времени ограничило некогда действовавшую формулу Демеля<sup>3</sup> «Только время!». К этому надо прибавить глубокое потрясение так называемого «мировоззрения» пролетариата (да и самого марксизма), ранее запрещавшего простое продвижение по пути партийного обучения и партийного образования.

Если отказаться от намерения сделать главным предметом рассмотрения внешние вопросы организации, то при таком запутанном состоянии проблемы под названием «Университет и народный университет» следует с самого начала исходить из кардинально *новой общей оценки потребности в образовании и знании* нашего народа вообще, а также из вопроса о том, соответствует ли и в какой мере этой потребности *прежняя структура немецкой системы образования*. Ибо как раз поиски ответа на последний вопрос приводят нас к общему единому корню обеих проблем — и *университетской реформы*, и большой темы «*народный университет*». Далее мы рассмотрим те *цели*, которые должны ставить перед собой реформированный университет и народный университет, особое внимание уделив при этом *симптоматике ошибок* и недостатков, характерных для нашего предшествующего образования, и только затем перейдем к теме *практической организации взаимодействия между университетом и народным университетом*.

В последующем изложении вопросы *университетской реформы* рассматриваются постольку, поскольку они имеют значение для отношений между университетом и народным университетом.

## **I. К реформе университета**

*Внутренние противоречия немецких университетов, их разрешение и новая структура немецкой системы образования*

*Главные цели* высших образовательных учреждений современного цивилизованного западноевропейского народа таковы:

1. Бережное и верное *хранение и наследование* всех благ в сфере образования и знания, созданных трудом западноевропейских народов в их общей истории.

2. Методичное, педагогичное и экономное *преподавание и обучение в области профессионального и специального образования* всех находящихся на службе государства, церкви и общества «специалистов», всякого рода чиновников, представителей свободных профессий, коммерсантов и т. д.

3. Методологическое продолжение научного *исследования*.

4. Всестороннее духовное формирование и преобразование человеческой личности посредством решения особых «*общеобразовательных задач*»; наконец,

<sup>3</sup> Демель (Dehmel), Рихард (1863–1920) — немецкий поэт, прозаик, публицист. — *Прим. пер.*

максимальное одушевление этих образовательных задач с помощью личностных *образцов*, с которых каждый человек берет пример постольку, поскольку принимает их в качестве мерил для себя и своего поведения.

5. Правильное, простое и целесообразное *распространение* всех благ сферы образования и знания среди *различных слоев и классов народа*; что означает, следовательно, распространение этих благ посредством *промежуточных институтов*, находящихся посередине между высшими школами, исследовательскими и образовательными учреждениями и тем, что каждый знает из собственной жизни и благодаря учебе в народной школе.

Здесь как раз и возникает проблема народного образования, а следовательно, и *народного университета*.

Совершенно ясно одно: прежняя немецкая система образования обнаружила свою *несостоятельность в наибольшей степени* в достижении *двух последних* целей. Но реформа необходима также и в отношении первых трех целей; это открыто признают сами государственные инстанции. «Необходимость в реформе нашей академической жизни<sup>4</sup> осознана достаточно широко — в наименьшей степени еще профессорами, острее студентами и, наверное, наиболее остро молодыми преподавателями и учеными: приват-доцентами, а также многими интеллектуалами за рамками высшей школы», — констатировал прусский министр культуры К. Х. Беккер в газете «Deutsche Allgemeine Zeitung» в 1918 году.

Прежде всего возникает вопрос: как *распределялись* или еще *распределяются* пять указанных целей в наших немецких образовательных учреждениях? Как они *должны* распределяться? Насколько они *могут* распределяться, будучи связаны с существующими реалиями?

Качественное своеобразие немецких образовательных учреждений до войны заключалось в том, что великие цели, которые призвана решать культурная политика каждого современного народа, крайне односторонним образом были привязаны к *одному* единственному институту: к немецкому *университету*. Отсюда в *духовном корпусе этих университетов* и возникли глубокие *противоречия*, которые со временем лишь усугублялись.

Немецкий университет, как и все университеты, имеет средневековое происхождение. На мой взгляд, это *форма* высшего образовательного учреждения, *единственно подходящая для средневекового общества* с его образовательной структурой. Средневековое в нем заключается прежде всего в той примитивной целостности и *недифференцированности* целей, которые университет перед собой ставит — и которые немецкий университет сохранял *дольше*, чем университеты других наций. Уже его название говорит о том, что он не должен служить одной определенной цели, как институты под названием «высшая школа»: высшая школа — это всегда высшая школа «чего-то», например, техники, торговли, сельского хозяйства и т. д. К названию университета такое

<sup>4</sup> В немецком языке слово «академический» означает принадлежность не к академии наук, а к университету и создаваемым в нем и при нем компактным научно-исследовательским институтам, поэтому по смыслу оно близко словам «университетский», «имеющий высшее (университетское) образование», «научный», «научно-исследовательский». Большой немецко-русский словарь (М.: Рус. яз., 2000) дает следующие значения слова der Akademiker: «1. человек с высшим [университетским] образованием; 2. академик, член академии (наук) (*не в Германии*); 3. преподаватель высшего учебного заведения; 4. *уст.* студент высшего учебного заведения». — *Прим. пер.*

«чего-то» поставить нельзя. Университет, наоборот, хочет быть «totum»<sup>5</sup>, целым, всеохватывающим, то есть, он хочет представлять собой «universitas»<sup>6</sup> знания и образования. Ограниченная цель отвергает саму его идею. Идея университета — это, так сказать, увеличенное отражение тех книг, которые мы иногда находим у антиквара и, перелистывая их, с удивлением обнаруживаем, что первые страницы рассказывают нам о сотворении человека, а на следующих в компендиальной форме излагаются теология, география, а также учения об основных творениях природы и главных этапах человеческой истории. В старинных образовательных институтах, когда они только что выросли из средневекового порядка, исследование как таковое находилось далеко на заднем плане по сравнению с традицией и учением. Всякое образование инспирировалось в первую очередь религией. С другой стороны, в Средние века и вплоть до XVIII столетия образовательная цель внутри малодифференцированных предметов могла быть теснейшим образом сопряжена со специально-научной подготовкой; философский факультет — своеобразная окаменелость, сохранившаяся донныне с тех времен, — крепко удерживал вместе под философией, «царицей наук», все остальные предметы. Специально обученного государственного чиновничества, долго создававшегося абсолютным государством путем вытеснения добровольного феодального чиновничества, еще не существовало; либеральных профессий было немного, а хозяйственное чиновничество полностью отсутствовало. Латинский язык не позволял тогдашним образовательным учреждениям замыкаться в национальных границах и служил основной предпосылкой для существования той «космополитической республики ученых», о которой говорил еще Кант. Молодые науки о природе и духе, в первую очередь вся современная философия (из которой эти науки и выросли) возникли за редкими исключениями вне университетов, в большинстве случаев даже в остром противоречии с их схоластическим способом обучения. До Канта, например, никто из современных философов первого ранга не был преподавателем университета, да и Кант еще имел обыкновение четко разделять свои занятия как «профессора» и как «исследователя».

Если попытаться понять сегодняшний немецкий университет в его исторических предпосылках, то следует отдавать себе ясный отчет в том, что он — в принципе сохранив эту средневековую форму «universitas» и будучи хорошо защищен остатками своего самоуправления, первоначально очень широкого, но впоследствии сильно урезанного абсолютным государством — приобрел совершенно новый облик лишь благодаря той грандиозной реформе, которую в период Освободительных войн инициировала Пруссия и ведущие идеологи которой имели полное взаимопонимание с ее блестящими и прозорливыми министрами. Это прежде всего Й. Г. Фихте, первый ректор Берлинского университета; Шлейермахер, разработавший проект Берлинского университета, принятый королем; братья Гумбольдт, особенно Вильгельм, оказавший на всю немецкую систему образования колоссальное влияние<sup>7</sup>, Зюверн и мно-

<sup>5</sup> Totum (лат.) — все, полное, целое; совокупное, вместе взятое. — Прим. пер.

<sup>6</sup> Universitas (лат.) — совокупность, целое; вселенная, совокупность вещей. — Прим. пер.

<sup>7</sup> См. Э. Шпрангер. В. ф. Гумбольдт и реформа системы образования (E. Spranger, «W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens»). [Здесь и далее ссылки М. Шелера переводятся, а затем приводятся в круглых скобках на языке оригинала в том виде, в каком они даны самим авто-

гие другие. Когда пришли эти великие мужи, главным считалось «вызволить “гражданина” из стесняющих его уз непосредственных хозяйственных и политических отношений, освободить его сознание от сословной ограниченности и возвысить его над духом простой полезности»<sup>8</sup>. Но когда Фихте — а его национальная идея была еще в значительной мере космополитичной, и при слове «нация» он думал не о национальных «труде», «расширении власти», «хозяйстве» и тому подобном, а в первую очередь о *национальной духовной культуре* (языке)<sup>9</sup> — попытался придать Берлинскому университету характер немецкого национального духовного воспитательного учреждения, против выступил Шлейермахер со своим чисто научно ориентированным проектом и добился успеха. *Исследование и образование человека* — вот цели, к которым стремились эти великие мужи, реформируя университет; поэтому вопрос о *профессиональном и специальном* обучении первоначально почти полностью выпал из *их* реформы. Несколько военных, промышленных и художественных школ, существовавших в то время, находились под глубоким влиянием духа того института, который они создали. Профессиональное образование само выросло из философского и гуманистического в своей сущности образования, принятого университетом.

Этот факт объясняет нам прежде всего то, почему специальные высшие школы (технические, коммерческие, сельскохозяйственные, ветеринарные высшие школы, лесные и горные академии) почти все возникли *вне* университета; он объясняет, далее, почему нынешний университет, несмотря на то, что сам он под давлением обстоятельств давно стал в своих главных результатах весьма произвольной суммой *специальных школ*, тем не менее, *лишен духа* специальной школы и, согласно настроению и воззрению отцов-основателей, до сих пор еще видит свою задачу в *развитии научного исследования*. «Профессора все еще придерживаются идеи о том, — сказал однажды Беккер, — что университет должен готовить только исследователей, т. е. ученых». И продолжил: «Но университет — это также учебное заведение для приобретения научно фундированных профессий. Девяносто пять процентов наших студентов за всю свою жизнь не проведут ни одного исследования». И однако же эти молодые люди обучаются в нынешнем университете *не* с прицелом на приобретение ими *профессиональной* квалификации, но воспитываются как маленькие исследователи — свидетельством чему служит, помимо всего прочего, повсеместно известная за рубежом и почти пресловутая немецкая «докторская работа»<sup>10</sup>, которая обязана внести хоть какой-нибудь, пусть минимальный, часто выискиваемый с помощью увеличительных стекол, вклад — кирпичик в общее здание науки, — и все это лишь затем, чтобы кандидат мог привезти домой ученую степень «доктора», имеющую нередко лишь социальное значение, пригодное

ром. Примечания переводчика к ссылкам и примечаниям М. Шелера помещены в квадратные скобки. — *Прим. пер.* ]

<sup>8</sup> См. Э. Шпрангер. Культура и воспитание. (E. Spranger, «Kultur und Erziehung», Leipzig 1919, S. 30.)

<sup>9</sup> «Закрытое торговое государство» Фихте — лишь необходимо дедуцируемый конституционный и экономический *базис* этой духовно ориентированной национальной идеи.

<sup>10</sup> Doktorarbeit (*нем.*) — научно-исследовательская работа, аналогичная кандидатской диссертации. — *Прим. пер.*

для Connubium<sup>11</sup> и других практических целей! Молодые ученые, становящиеся профессорами, ощущают себя опять-таки в первую очередь *исследователями*, а не учителями; они также знают, что их оценивают в большей мере по их научным достижениям, чем по педагогическим способностям и профессионализму преподавания. Последний рассматривается ими в большинстве случаев как нечто второстепенное. «Ни у кого это не проявляется так ярко, — говорит Беккер, — как у будущих старших преподавателей. Они воспитываются учеными филологами, естествоиспытателями, математиками и т. д. — но ни в коем случае не учителями и тем более не педагогами». Поскольку мерилom для их самооценки служит профессиональный идеал исследователя, отнюдь не соответствующий их реальной деятельности и задачам как государственных чиновников, естественно, часто они чувствуют себя неудовлетворенными — так же, как теологи, которые воспитываются не священниками, а учеными филологами и историками.

1. *Первым фундаментальным противоречием* нашего современного университета является то, что, хотя под давлением обстоятельств он фактически *перестал быть «universitas»*, превратившись в *сумму специальных высших школ*, — однако и не хочет быть специальной высшей школой, желая оставаться учреждением, где исследователи воспитывают исследователей. Университет стал «застенчивым вузом», т. е. специальной высшей школой «с нечистой совестью».

*Последствия* реализации этого свойственного лишь немецкому университету принципа *единства учения и исследования*, в конце концов стали одинаково сомнительными для того и для другого — как для профессионального обучения, так и для исследовательской работы. С одной стороны, натуры, склонные к исследованию, чувствуют себя перегруженными задачей *трансляции учебного материала*, специфичной как раз для специальной высшей школы. Поэтому чем более они настоящие исследователи, тем более раздвоенную жизнь они вынуждены вести. Их силы и время уходят на решение задач, которые «прилежные подмастерья» (Беккер) могли бы решить намного лучше; они снова и снова пережевывают то, что им давно наскучило. Поскольку их любовь обращена к исследованию, то единственное в трансляции учебного материала, что может занять их дух и воодушевить, — точно продуманная *педагогическая методика* самой передачи материала — зачастую вызывает у них меньше всего интереса. Так что зачастую они даже не делают хорошо то, на что уходят их потерянные для исследования силы. Описанные в тысячах книг вещи, которые студент, проявив некоторое прилежание, мог бы найти и выучить без всяких лекций или прочитать в хорошем учебнике повторительного курса, они обязаны зачитывать с высоких кафедр. (Было бы лучше, если бы лекция ограничивалась, по крайней мере, основными понятиями и методикой, а передача учебного материала происходила по-другому, например, на семинаре и вводном семинаре; Беккер ратовал поэтому за перенос центра тяжести с лекций на семинары.) Но, с другой стороны, из-за этой системы не меньший ущерб наносится также и *исследованию*. Целые науки, например, сравнительная психология животных, мыкаются в университете, как безродные. Те, кто ими занимается, не имеют перспективы. *Пограничными вопросами*, лежащими

<sup>11</sup> Connubium (лат.) — брак, бракосочетание, любовная связь. — Прим. пер.

ми на стыках различных наук и весьма плодотворными для прогресса знания, с легкостью пренебрегают, потому что не вполне ясно, в какую именно из *профессионально ориентированных «специальностей»* они вписываются. Предметные взаимосвязи, выявляемые исследователем, ведут дух совсем иными тропами, чем практически целесообразное подведение итогов какой-либо области знания в интересах соответствующей специальности и профессии. В этом кроются причины *утилитаризации* немецкой науки, произошедшей в последние двадцать лет, в чем нас не без оснований упрекает зарубежный мир, в том числе и тот, что нам благоволит. Тем самым создаются благоприятные условия для *отфронтчивого* решения научных проблем. Профессору как *преподавателю-предметнику* не так легко сказать: «Я этого не знаю». Практика требует решения. Это негативно влияет на здоровый исследовательский скепсис и критику. Не меньший вред наносится также *профессиональному и специальному* обучению. Ведь профессор чувствует себя «настоящим» исследователем. Между тем, его контакты с современной ему действительностью не достаточны, чтобы он мог точно сказать, что именно требуется в профессиональном обучении. Таким важным для профессионального обучения качествам, как *предрасположенность сердца, воли, характера* к той или иной профессии (например, судьбы, врача и т. д.), не уделяется почти никакого внимания. В результате университет покидают мелкие ученые, оторванные от мира, и пустопорожние интеллектуалы, голова у которых забита неусвоенным мудрёным знанием, неприменимым в профессиональной деятельности. Слишком много знаний, слишком мало *способности изложить собственную позицию*, слишком мало понимания *ответственности* и со-ответственности за выражение собственного мнения — к сожалению, именно такое впечатление производят молодые ученые-выпускники наших университетов на объективных наблюдателей.

2. Между тем, подобное напряжение существует не только между исследованием и специальным, соответственно, профессиональным обучением — в не меньшей степени оно существует между этими обеими задачами университета, с одной стороны, и более высоким *общим духовным образованием и образованием личности*, с другой, поскольку университет также считает их своими целями и поскольку в Германии он является почти что единственным заведением, которое имеет к этим целям какое-то отношение.

Здесь мы затрагиваем один из *самых удручающих* недостатков немецкой системы образования вообще<sup>12</sup>. Мы видели, что Вильгельм ф. Гумбольдт, Фихте, Шлейермахер в своей реформе университета на *первое* место ставили духовное образование человека посредством философии, истории, религии, поэзии, искусствознания. Именно такую философско-гуманистическую науку имел в виду Гёте, когда произносил слова, в его время исполненные глубокого смысла, сегодня, однако, звучащие почти фальшиво: «Кто владеет наукой и искусством, тот владеет и религией». Науку такого рода цементировал одушевленный христианством и открытый миру философский пантеизм. Лишь овладев таким «образованием» — полученным от учителей, влиявших как личностные образцы *образованности*, — молодой человек должен был искать профессию,

<sup>12</sup> См. публикуемый ниже перевод фрагмента б) из рукописного наследия М. Шелера под названием «Недостатки немецкого образования». — *Прим. пер.*

специальность, принимая их в их «ограниченности», поскольку он видел их место *в целостности всего мира*, к *структуре* которого он ранее приобщился. Это наделяло его прозорливостью, широким кругозором, воспитывало скромность и смирение в отношении к своему профессиональному делу — например, удерживало государственного чиновника от того, чтобы стать поборником узко-ведомственных интересов, не способным выглянуть за стены своего министерства, чтобы увидеть *совокупный организм* государства и его нужды, не давало образованному коммерсанту видеть во всем только его собственные деловые интересы и больше ничего. Смысл и особый этос избранной им профессии в народной и государственной жизни как целом был ясен каждому.

В течение XIX века это отношение между общим и специальным образованием изменилось в университетах прямо на *противоположное* — не по чьей-то вине, а под давлением обстоятельств, — между тем ни *новая форма*, ни какой-либо институт духовного образования и преобразования *личности* наряду с университетом так и не были созданы. Немецкий студент, в отличие, скажем, от английского, который сначала два года посвящает общеобразовательным целям, в большинстве случаев сразу выбирает специальность, чтобы как можно раньше начать зарабатывать на хлеб, однако вследствие этого не видит в *общеобразовательных* целях ничего, кроме бесполезного «примечания» к своим специальным и профессиональным штудиям. Так возникли две вещи, одинаково ужасные по названию и по сути: «образовательный предмет», или «образовательные предметы», и «образовательные экзамены» — звучит почти как «деревянное железо»! Естественно, учебные курсы и дисциплины также перестроились сообразно этому новому открытию «образовательных предметов». Философия стала логикой и методологией наук, «историей философии» или экспериментальной психологией. Будучи во времена Гегеля даже не «царицей наук», а их деспотичной правительницей, она превратилась сегодня в *служанку специальных наук*, или даже в самую специальную науку. И это еще не все: произошло своего рода вспучивание специальных дисциплин, соответственно, разбухание *их* основных понятий до понятий о мире, или мировоззренческих понятий<sup>13</sup>; воцарилось нечто вроде *анархии* специальных наук, *каждая* из которых претендовала на то, чтобы быть философией, в действительности же либо претерпевала схоластическое окостенение, либо трансформировалась в секту с тайной терминологией.

Разумеется, такая форма философии — я не говорю здесь о *личностях*, они, как правило, хорошо знали свое дело, — не могла оказать никакого влияния на *общее немецкое духовное образование*. Об этом позаботились, между тем, гениальные оригиналы по ту сторону университета: Шопенгауэр, Ницше, ф. Гартман, Чемберлен и другие. Философия, породившая в эпоху Освободительных войн дух нового государства, философия, которая вызывала и еще вызывает к себе повышенный интерес не только у студенческой молодежи, но и у представителей старших поколений, у людей образованных, причем не только в Германии, но и в России, Европе и Америке, — эта философия как элемент

<sup>13</sup> См. в этой связи меткие наблюдения Э. Гуссерля в его «Философии как строгой науке» (E. Husserl, «Philosophie als strenge Wissenschaft», Logos I, 1910), а также раздел «О сущности философии» в моей книге «О вечном в человеке» («Vom Ewigen im Menschen», Leipzig, 1921).

национального образования была в Германии равным счетом утрачена. Аналогичная девальвация образовательной ценности постигла филологию, историю, литературоведение и искусствознание. Они разрослись до невероятных масштабов, и это следует отнести на счет таких немецких качеств, как чутье, остроумие, прилежание, точность. Но *синтезы* остались в большинстве случаев на уровне «синтезов переплётчика» (Buchbindersynthesen) специально-научных книг! Эстетический интерес оказался исключенным из литературоведения и искусствознания (подобно тому, как философский интерес — из истории философии), религиозный интерес — из теологии, интерес к классическому образцу был вытеснен из филологии, которая полностью стала «исторической». Нарботанное специальными науками, занимавшимися только проведением исследований, в систематической форме преподносилось как *синтетическое благо сферы образования*, предназначенное духовному существу в человеке, — другое, но оттого не менее значимое дело, нежели ученое исследование первоисточников. Те же, кто пытались заниматься последним, — как недавно Гундольф в своих работах «Шекспир», «Гёте» — считались и считаются охранителями специально-научных исследований, людьми, вызывающими подозрение; образование духа на примере *образцовых личностей* в духе и в смысле этих образцов — это для них «allotria»<sup>14</sup>.

3. Между тем, «образование» находится сегодня в напряженных отношениях не только со специально-научным образованием, но в не меньшей степени и с *исследованием*. Ведь главной задачей образования является не забота о том, чтобы описывать, как что-то медленно вырастает в процессе истории, не достигнутые с помощью определенного метода успехи, а *приобретение* душой человека *личностной формы*: образование призвано делать познание плодотворным для *духовного роста и формирования человека* — не для его удовольствия и удовлетворения, а для *духовной личности* в нем<sup>15</sup>. Когда Эдуард Шпрангер, защищая сложившиеся обстоятельства, доказывает, будто пробиться к такому образованию можно не только путем того, что стремишься к нему как к *самостоятельной цели* наряду со специальным и профессиональным образованием, но и благодаря тому, что пытаешься усвоить *саму общеобразовательную ценность* своей *специальности*, например, постигаешь «философское» в ботанике, юриспруденции и т. д., — то здесь с блестящим исследователем я *не могу* согласиться. Образование — не образование, если оно не *всестороннее* образование. Как химик путем постижения образовательной ценности избранной им специальности может добиться развития, например, своих *религиозных* или *государственно-гражданских* чувств и устремлений? То, что Шпрангер называет философской образовательной ценностью специального научного предмета, *можно впервые увидеть* и понять лишь в свете философии или такого образования, которое всесторонне охватывает *мировое целое*. Лишь тот, кто придал себе форму и образ посредством духовной работы, *отделенной* от работы специально-научной, способен увидеть свой специальный предмет, его ограниченный смысл и значение в *целостной* системе задач человеческой жизни и ее смысла. Только потом

<sup>14</sup> Allotria (греч.) — здесь: нечто чуждое. — Прим. пер.

<sup>15</sup> Глубокое исследование сущности «образования» см. в моем докладе «Формы знания и образование». Бонн, 1925 («Die Formen des Wissens und die Bildung», Bonn 1925).

можно ставить перед собой задачу выявления нитей, связующих специальный предмет с целостностью мира и жизненных задач. Образование, далее, невозможно без *ценностных суждений и решений целого человека* в пользу определенных исторически явно выраженных ценностей (если оно не хочет быть романтическим безответственным приключением духа, который кочует по всевозможным культурам, чтобы бесцельно в них вчувствоваться). Но такое образование с необходимостью *исключает* как специально-научное и профессиональное обучение, так и чистое исследование. Вот почему Макс Вебер справедливо требует для национальной экономии в университетах по возможности *свободного* от ценностей причинного анализа экономических отношений<sup>16</sup>. Но именно поэтому — если нам не нужны бесхарактерные, неспособные сформулировать свою личную точку зрения логические и технические автоматы — *мировоззренческая образовательная цель* должна стать в университете предметом особой заботы и культуры, *независимой* ни от профессионального и специально-научного образования, ни от подлинно исследовательской деятельности.

4. На университет возложены у нас, — по крайней мере, косвенно — не только эти задачи, но и *распределение знания и образования по различным слоям народа*. Оно может осуществляться различным образом. Отчасти же оно происходило так, что университеты все шире и шире открывали свои двери, вольнослушатели занимали в университетах все больше места, в результате чего либо постепенно снижались предварительные требования к аудитории, либо их наличие проверялось все более небрежно. В этом отношении особенно преуспел Гейдельберг. Отчасти распределение осуществлялось другим известным способом: создавался *народный университет* — но не в качестве самостоятельного заведения с подобранным преподавательским составом, как полагается, согласно директивам особого имперского законодательства либо законодательства, предусмотренного для отдельных государств, а лишь в рамках так называемого *движения за расширение университета*. Кроме того, распределение знания и образования осуществлялось посредством учреждения каникулярных курсов, курсов в народных школах и т. д. Итак, наряду с уже названными тремя принципиально разными целями — учение, исследование, образование личности — уполномоченные университетские доценты должны были без особой проверки их пригодности к выполнению этих *в корне различных*, с педагогической точки зрения, целей взять на себя еще и эту, четвертую, задачу. В своей работе «Немецкий народный университет будущего» В. Пихт пишет: «Если бы в Германии всерьез проводилась агрессивная внутренняя культурная политика, инструментом которой была бы совокупность увенчивающихся народным университетом *образовательных устремлений народа*, то народный университет не следовало бы рассматривать как придаток университетов. Не надо создавать никакого движения за расширение университета, для которого такой университет всегда будет чем-то побочным, третьесортным, средством заработка или тренировочным полем для незанятых приват-доцентов»<sup>17</sup>. Я полностью с этим согласен.

<sup>16</sup> См. Вебер М. Наука как профессия и призвание. 1919 (Max Weber, «Wissenschaft als Beruf», 1919).

<sup>17</sup> См. Пихт В. Немецкая школа будущего. (W. Picht «Die deutsche Volkshochschule der Zukunft», Leipzig 1919, S. 18.)

Все эти глубокие (признаваемые также и Беккером) *противоречия* в сущности и существовании нашего современного университета должны быть когда-то *кардинально разрешены*.

Прежде чем перейти к частностям, я позволю себе сначала обрисовать два принципиально различных *идеальных направления* в их решении. Первое из них представляет К. Х. Беккер<sup>18</sup>, второе я выношу здесь на обсуждение. Во всех вопросах, которые касаются симптомов болезни, изъянов, недостатков системы немецкого высшего образования, я почти полностью согласен с Беккером; то же самое можно сказать и об оценке ряда практических реформ в педагогике, организации отношений государства и университета и т. п. В этом вопросе мнения всегда сходятся на почве конкретной, исторически обусловленной *практики*; вот и между нашими взглядами, Беккера и основным содержанием моих воззрений, здесь также возможно самое широкое единство. И тем не менее, в том, что касается *идеальных целей* и задающих вектор *масштабов*, я иду в другом направлении, чем Беккер. Здесь противоположность наших позиций, говоря кратко, состоит в следующем.

Беккер хочет устранить указанные противоречия путем *максимального сосредоточения* всех задач высшего образования Германии, насколько это возможно, в *одной* ядровой институциональной форме: в университете. Затем он хочет добиться того, что ему представляется необходимым, путем *внутреннего* расширения и дифференциации задач и сфер компетенции реформированных образовательных учреждений.

Я придерживаюсь обратной точки зрения: старый, уже и так предельно концентрированный «universitas» *невозможно восстановить*. Мне представляется необходимым по возможности *распределить* те принципиально различные задачи, которые до сих пор ставил перед собой университет и давление которых вкупе с ответным давлением на них университета породило те самые констатируемые Беккером и мной экзистенциальные противоречия, *по множеству высших образовательных институтов*, призванных находиться между собой во взаимосвязи и живом взаимодействии по известным направлениям и правилам, но поначалу обязанных сформироваться в качестве *отдельных*, самостоятельных учреждений — даже если в них зачастую будут работать преподавателями одни и те же люди.

Это различие между мной и Беккером в понимании направленности реформ обусловлено рядом моментов. Во-первых, — различием во взглядах на то, что вообще еще *можно* сделать из нынешнего университета. Во-вторых, оно обусловлено тем, что мы с Беккером по-разному оцениваем весовое соотношение между *образованием человека* в духе вечных и космополитических ценностей, с одной стороны, и государственно-гражданским, национальным воспитанием и профессиональным обучением, с другой: первому я придаю *большее* значение, чем Беккер. В-третьих, оно обусловлено нашим различным пониманием политического будущего Германии, поскольку Беккер именно по культурно-политическим соображениям стремится к возвышению министерства культуры Пруссии до *имперского* консультационного центра в облас-

<sup>18</sup> См. Беккер К. Х. Культурно-политические задачи империи. (С. Н. Becker, «Kulturpolitische Aufgaben des Reichs», Leipzig 1919).

ти культуры, а тем самым — к культурно-политической гегемонии прусского министерства в сфере просвещения и народного образования Германии; я же, напротив, именно по культурно-политическим соображениям выступаю за большую *духовную самостоятельность немецких родов и кланов* и за большую *автономию кланов, родов и отдельных государств* на федералистской почве. И наконец, это различие, хотя бы и в малой степени, но точно обусловлено тем, что Беккер как ответственный практик, ведущий ежедневную борьбу с тем сопротивлением, которое, по его собственным словам, всячески оказывают ординарные профессора *любой* реформе университета, естественно, в большей мере вынужден учитывать сложившееся положение вещей, — а, стало быть, в финансовом отношении его реформаторский план должен быть много дешевле, чем мой.

В идее восстановления «universitas» я усматриваю прежде всего принципиально *традиционалистскую* попытку не только удержать образовательный институт, который, с *социологической точки зрения*, несет в себе сущность и дух средневековья, в его пока еще сохранившейся оболочке, но и вдохнуть в него новую жизнь на непригодной для этого исторической почве, вновь наполнить его соответствующим этой оболочке содержанием. Например, Беккер сетует, что *практически ориентированные* высшие учебные заведения (коммерческие, технические, сельскохозяйственные и другие высшие школы) возникли независимо от университета, и хочет, насколько это возможно, также присоединить их к университету. Но подчинится ли тот *новый дух*, что обрел силу в этих высших учебных заведениях, *старому университетскому духу*? Не следует ли, скорее, признать тот факт, что сам университет в условиях ослабления своего *единства* как «Universitas» уже превратился в *сумму практически ориентированных* высших учебных заведений, и его возможный «прогресс» может заключаться *только* в том, чтобы он совершенно *открыто и честно* — а не, как до сих пор, скрыто и стыдливо прикрываясь сомнительным рвением дать «образование», которое больше дать не может, — стал институтом для *специально-научного и профессионального образования*? Тогда университет был бы тем, чем он по сути и большей части уже является, — только легально и честно, с *чистой совестью*.

При этом следует подчеркнуть, что в будущем практически ориентированное *специальное и профессиональное обучение* должно стать делом, намного более *серьезным, дифференцированным и эксклюзивным*, чем было до сих пор. Более или менее демократическому государству в центральном управленческом аппарате и структурах самоуправления требуются совершенно *новые типы чиновников*, они должны иметь высокую, *практически ориентированную, отвечающую современным нуждам профессиональную квалификацию*. Бюрократизация предпринимательства, банковского дела, промышленного производства, а также коммерческих предприятий, число которых, хотим мы того или нет, будет значительно возрастать, также требуют и более широкого профессионального образования, и его специализации. *Социальная демократизация* нашего народа не позволит оставить в неприкосновенности университеты, в основе своей все еще консервативные. Если же *не пойти* навстречу этим, несомненно, историческим тенденциям к возрастанию удельного веса профессионального и специального образования в университетах, если, как того желает Беккер, в духе Гумбольдта, Фихте, Шлейермахера пытаться поставить в нем *на ведущие*

и руководящие должности создателей духовных синтезов большого стиля, — короче говоря, если снова односторонне настаивать на образовательной задаче университета, то последствия будут двойственными: научно-теоретическая реакция в виде потуг приостановить неуклонную естественную тенденцию к специализации исследования и мощное давление со стороны в любом случае необходимого специального и профессионального обучения, которое в обход и помимо университета будет вынуждено прокладывать себе другие пути и искать другие места. Реальным последствием было бы не примыкание к университету новых практически ориентированных высших учебных заведений, но частичное истощение университета их постоянно возникающими новыми видами и разновидностями, а также растущим числом этих заведений вне университета.

Если же попытаться провести более жесткое разделение учения и исследования *внутри* университета, то это в конце концов также дало бы всего лишь местное и административно-техническое единство — отнюдь не *духовное*, каким должен был бы являться реформированный в *этом* смысле «universitas».

Что касается задачи *общего образования*, то ее автономизация после того, как университеты уже исторически сложились такими, какие они есть в настоящее время, — с теми профессорами, тем духом, тем пониманием «образовательных предметов» — дала бы лишь второстепенный *довесок* к университету; даже если дело дошло бы до учреждения особого образовательного факультета — решение, против которого можно привести весьма убедительные аргументы. Во всяком случае, существующее ныне положение вещей изменилось бы мало. Кроме того, именно образовательные задачи, особенно в плане подбора для них преподавательских кадров, более чувствительны к централизованному управлению и *хуже его переносят*, чем задачи специального и профессионального обучения и диктуемый ими подбор кадров. Как раз потому, что здесь играют главную роль *личность*, мировоззрение и оценки человеческих деяний, централизованное управление со стороны прусского министерства культуры нанесло бы всей империи большой вред. Позволить *государству* выбирать по собственному усмотрению в высшей степени влиятельный класс духовных вождей нации означало бы подтолкнуть государство — пока еще только возможное государство, ибо оно охвачено сильным социалистическим движением, — к прямому *соблазну* чинить несправедливости.

Важным моментом, далее, является то, что именно высшие образовательные институты каждого народа и работающие в них лица должны быть обращены ко *всему* образованному населению — стало быть, не *только* в первую очередь к академической молодежи, но и к *молодым и пожилым*, вообще к образованным людям *всех* сословий. Ибо надо, наконец, изменить сложившееся в Германии положение, когда человек, закончивший университет и принадлежащий к высшим профессиональным слоям общества, так занят службой или собственным делом, что уже не в состоянии поддерживать свое образование (в него входит и национальное образование) на европейском уровне, а тем более мировом. Здесь заключается *главная причина* того упадка, за который со-ответственна наша система образования. Чего нам не хватает, — так это учреждений типа «Collège de France», существующих при Сорбонне в Париже, — институтов, где лучшие умы нации, одаренные способностью к духовным синтезам, обращаются к высокообразованному слою Франции. Такие

личности должны обращаться ко *всем* образованным людям вообще, а не только к студентам.

Далее. Для *этих* целей у нас, как и у всякого народа, есть лишь горстка выдающихся ученых. Они не должны быть очень крепко привязаны к определенным университетам, если, конечно, все остальные университеты (и прочие города) не хотят остаться вообще без этих преподавателей; ибо мы — как и *всякий* народ — просто не имеем их в таком количестве, чтобы в каждый немецкий университет можно было направить хотя бы одного или двух из них. Эта потребность в лучших кадрах до сих пор удовлетворялась за счет того, что такие персоны приглашались на «доклады» то в одно место, то в другое. Но это опять-таки делает невозможным постоянство обучения и воспитание духа в каком-то определенном направлении или с какой-то определенной целью. Для этого следовало бы рекомендовать *множество таких высших образовательных институтов* — независимых от университета либо состоящих с ним в свободном союзе — с принципиально сменяемым преподавательским составом, где определенную роль играли бы изъятые пожелания слушателей. Характерно, что Берлинская высшая школа им. Лессинга, удовлетворявшая до войны образовательные потребности мелкой буржуазии благодаря подходящему преподавательскому составу, в последние годы преобразовалась именно в этом направлении. Молодежь и люди старших возрастов всех сословий слушают здесь наиболее творчески мыслящих преподавателей Берлинского университета, и последующие дискуссии о различного рода предметах проходят здесь часто на более высоком уровне, чем дискуссии на университетских семинарах. Так было, кстати, и во времена Гегеля; сохранился еще список слушателей его лекций в Берлинском университете, среди которых значатся имена высших военачальников и государственных чиновников того времени. В Марбурге Свободным Студенческим обществом с помощью таких ученых, как Раде, Наторп, Шюккинг, при университете основана Свободная Высшая образовательная школа, которая также стремится к освобождению специфически *образовательных целей* от их малодостойной роли в университетах.

Одним словом, идеальная цель для меня — провести *разделение принципиально различных задач*, которые до сих пор были возложены на университет, и не спеша *распределить их по четырем или пяти различным видам учебных и образовательных институтов*, перечисленных мной в нижеследующих пунктах.

1. *Прежний университет* постепенно, со все большим сознанием дела преобразуется в институт преимущественно *профессионального и специального образования*.

2. *Исследовательские заведения*, в том числе и те, которые уже существуют, — Институт им. Кайзера Вильгельма в Берлине, Исследовательский институт социальных наук в Кёльне, Исследовательские институты во Франкфурте, Киле и т. д. — учреждаются заново, устанавливая более тесную взаимосвязь с университетами и академиями или хотя бы примыкая к ним.

3. *Основываются новые заведения по типу Collège de France*, т. е. институты, где выдающиеся исследователи, способные к *духовным синтезам* (философы, историки, искусствоведы, социологи, религиоведы и т. д.) передают современное *знание* не только студентам, обязанным точно так же посещать эти институты наряду со своей профессиональной подготовкой в университете, но и избравшим разные профессии бывшим выпускникам университета (Akademikern), —

причем делают все это с учетом прогресса научных исследований и в свете различных мировоззрений.

4. *Самостоятельные, независимые от университета народные университеты* учреждаются в соответствии с имперским законом.

5. Между заведениями, указанными в пунктах 3 и 4, в качестве переходных можно было бы еще ввести «*Академии политических и социальных наук*»; они бы решали задачу, которой у нас, в Германии, так досадно пренебрегают: ставили бы специально-научное знание на службу *общественно важных*, в особенности *политических вопросов современности*. В них культивировалось бы страноведение, в смысле всестороннего описания сущности и жизнеустройства других, существующих в это же время народов и государств, изучались бы «сущность и история прессы», журналистика, реклама, история партий, международное право рабочих, вопросы Лиги наций и т. п.

Если бы я вместе с несколькими лучшими знатоками главных отраслей науки и с помощью списка преподавателей немецких университетов и институтов — которые представляют собой ныне пестрый винегрет самых разных духовных типов — должен был выбрать для этих пяти видов институтов *преподавательские кадры, подходящие к каждому из них*, то было бы нетрудно разделить этих людей на различные группы, которые *соответствуют этим институтам*. Это были бы следующие типы преподавателей: 1) *прилежные учителя-предметники*; 2) *исследователи*; 3) *творцы духовных синтезов*; 4) добросердечные понимающие люди, квалифицированно подготовленные служить в качестве *тех, кто несет своему народу образование*, т. е. руководители и преподаватели, требующиеся народному университету; 5) *социальные и политические идеологи*. Сейчас эти типы равнодушно сосуществуют на почве университета, в большинстве случаев не проявляя друг к другу никакого интереса. Они знают друг друга, но не понимают и не уважают. Тот, кто пройдет по сегодняшнему университету, невольно спросит себя: «Куда я попал? В академию? Может быть, я — в специальном научно-исследовательском институте? Или спецшколе? Или это какое-то народное собрание? И т. д.» *Невозможно*, чтобы университет давал *все*. В конечном счете, он не дает ничего, ибо ничего не дает в полном объеме и как надо.

*Формы отбора* персонала преподавателей в пяти вышеуказанных заведениях должны быть *разными*.

*Государство*, т. е. министерство, должно принимать решения о назначениях на ту или иную должность в отношении *специально-научного и профессионального преподавательского состава* — но только после рекомендаций лучших специалистов; такое право должно принадлежать государству, потому что именно оно в первую очередь заинтересовано в специальном и профессиональном обучении своих чиновников. Что касается теологов, то здесь все зависит от принципиальных отношений между церковью и государством, которые у нас вскоре стабилизируются. Я не хочу здесь касаться трудного вопроса о будущем месте теологических факультетов и их отношении к семинарам священников и свободным церковным учебным мероприятиям<sup>19</sup>. Я лишь констатирую,

<sup>19</sup> Немаловажное явление: во многих новых университетах больших городов (например, в университетах Гамбурга, Франкфурга-на-Майне, Кёльна), поддерживаемых из фондов либо из муниципальной казны, нет теологических факультетов.

что вновь вспыхнувший интерес к религии нуждается в самой энергичной поддержке в *высших* учебных заведениях и народных университетах (правда, лишь в форме философии религии, истории религии, религиозной психологии, учения о сущности мировых религий, а *не* в виде догматики и т. п.).

Руководство и надзор со стороны государства за университетами как *школами специально-научной и профессиональной подготовки*, если вспомнить прежние масштабы их самоуправления и хотя бы уже из-за крайне консервативного сопротивления факультетов *всем* нововведениям, я предпочел бы сегодня, скорее, *усилить* — в первую очередь в отношении назначений на должности.

Совершенно иначе дело обстоит, по-моему, с желательными формами отбора кадров преподавателей и исследователей для других институтов. Вообще, причина неразрешимости вопроса о лучшем способе выбора заключается как раз в том, что для всех этих разных видов персонала искали *один тот же* ответ.

Что касается трансляции специфических благ высшего *образования*, то *личности* того преподавателя, который обязан быть духовным воспитателем и образцом, надо уделять гораздо больше внимания, чем в случае с рядовым преподавателем-предметником. Что не играет главной роли у преподавателя-предметника и еще больше не находит применения у исследователя (часто крупные исследователи ничего не представляют из себя как личности), у *такого* преподавателя должно стоять на *первом* месте. Необходимо также совсем иным образом, чем раньше, учитывать *общую духовную значимость* такого типа личностей внутри нации и во внегерманском мире. Наконец, в условиях ограниченности временных сроков назначения преподавателей в высшие учебные заведения города определяющую роль должны играть и пожелания *аудиторий слушателей* — однако в таком случае не только студентов, но и всех высоко образованных людей этого города, «городской интеллигенции».

Что касается *исследовательских институтов*, то при назначении в них на первые должности единственно решающее значение и обязательную силу — в том числе для управленческого аппарата, министерств и т. д. — должны иметь, безусловно, *международный научный авторитет* исследователя, а внутри нации — мнения о нем исследователей-специалистов первого ранга.

Наконец, в отношении народного университета я согласен с предложением В. Пихта, выступающего за то, чтобы на уровне законов империи народный университет регулировался общим рамочным законом, на уровне же реализации этого закона — самостоятельными районными и местными организациями федеральных государств, связанными друг с другом посредством высшего комитета. В качестве высших педагогических руководителей народного университета следует привлекать только высокообразованных представителей академического мира с душой, открытой народу, досконально знающих его жизнь и потребности, и только они, учитывая пожелания и запросы живущих в данном месте слушателей, должны отбирать для них преподавателей.

Мне представляется — и отчасти об этом уже говорилось, — что сама природа всех перечисленных высших учебных заведений исключает одинаковый *способ управления* ими, что трудности распределения полномочий между империей, федерально-государственными министерствами и органами городского самоуправления в руководстве нашими высшими образовательными заведениями возникают в первую очередь оттого, что в условиях, когда все эти зада-

чи сосредоточены в университете, обязательно надо искать *одинаковый* способ управленческого регулирования всех учебных и образовательных потребностей, подлежащих удовлетворению в этом учреждении<sup>20</sup>.

Университеты и исследовательские институты должны быть подчинены всюду, где это возможно, *имперскому ведомству культуры*. Беккер выступает против этого в любопытной работе под названием «Новое построение империи с точки зрения немецкой культурной политики». Когда он в ней утверждает, что культурная политика империи, совершенно независимо от противоречащего практическим целям разделения ее на два имперских ведомства и особые подведомства, была недостаточно продуктивна якобы «потому, что ей не хватало органической взаимосвязи с производящей культуру питательной почвой отдельного государства» и что «империя сама по себе не производила никакой культуры», то в этом он, без сомнения, прав. Однако новая империя — это уже не старая империя, и от «производства культуры» Прусским государством, которому Беккер хочет препоручить руководство всей немецкой культурной политикой, она восприняла не так уж и много. На мой взгляд, всякая государственная политика в области культуры вообще может и должна быть в принципе только *освобождающей и утверждающей свободу*, а не формирующей и созидающей<sup>21</sup>. В этих границах имперское ведомство культуры вполне могло бы взять такие функции в свои руки ради *единства национального образования* — тогда как переустройство Прусского образовательного министерства в имперское ведомство народного образования, о чем Беккер мечтает в своем сочинении, завершится провалом уже хотя бы потому, что встретит решительное сопротивление со стороны южно-германских государств. Все остальные образовательные институты также не должны сильно зависеть от такого имперского ведомства культуры. Право немецких *родов* и всех принадлежащих им структур самоуправления должно быть гарантировано *особым* образом как раз в отношении *задач высшего образования и народного образования*, поскольку в этих видах образования, как и во всем органическом, мировоззрение и история играют намного большую роль, чем в специальном образовании и исследовании.

## II. Построение народного университета и университет

### A. Этнос и целевые определения

В каких отношениях друг с другом должны находиться *университет* и *народный университет* при условии, что университет не будет просто «расширяться» до народного университета или организовывать его из самого себя, — это зави-

<sup>20</sup> Только поэтому в немецких университетах и высших школах (Ганновер) возникли глубоко противоречащие их духу и сущности католические (а в последние годы и евангелические) «мировоззренческие профессуры» без теологических факультетов.

<sup>21</sup> Представленную точку зрения М. Шелер впервые обосновал в работе «Формализм в этике и материальная этика ценностей» (Scheler M. Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Mit besonderer Berücksichtigung der Ethik I. Kants. 1. Aufl. Halle: Sonderdruck des Jahrbuches für Philosophie und phänomenologische Forschung, 1916). См. Scheler M. Der Formalismus... 4. Aufl., 1954. S. 548. — *Прим. пер.*

сит, конечно, от тех *целей*, которые, со своей стороны, ставит перед собой народный университет, а также от подразумеваемого *типа* народного университета.

Прежде чем я перейду к тому, какие цели, на мой взгляд, должен ставить перед собой народный университет и какая собственная основная форма должна быть ему присуща, необходимо сразу сказать несколько слов о том духе и *этосе*, которыми *сообща* надлежит проникнуться движению в поддержку народного университета и университету, соответственно, и тем образовательным учреждениям, что являются продуктами дифференциации последнего, если мы действительно стремимся создать между ними атмосферу осмысленного взаимодействия.

Когда я читаю прекрасную книгу В. Пихта «Расширение университета и движение за народный университет в Англии», в особенности раздел о «Workers Educational Association»<sup>22</sup>, о духе и *этосе*, которыми были преисполнены Мэнсбридж и его сотрудники, то не могу не восхищаться такого рода явлениями. Два сомкнувшиеся благодаря Мэнсбриджу пламенных потока вызвали здесь безбрежный океан света — один пробился сам из глубин жаждущей образования рабочей среды; другой поддерживался выдающимися представителями английского университетского образования, которыми руководила высшая мудрость и понимание насущной человеческой и национальной необходимости *духовно и душевно возвысить* рабочий класс, поднять его и тем самым преодолеть резкую противоположность в образовании высших и низших классов. Каким большим смыслом, какой мудростью, а главное какой *силой сердца*, чуждой всякого рода «благотворительного» патримониализма и государственного благоразумия, преисполнены приводимые Пихтом речи президентов ежегодных собраний<sup>23</sup>.

К сожалению, в нашей стране еще полностью отсутствует подобный дух — и в общем и целом также личности, которые могли бы его вызвать к жизни. «Виноваты» в его отсутствии *обе* стороны — немецкий рабочий класс, равно как академики и университеты: с одной стороны, — беспутный призрак «новой» пролетарской классовой культуры на базе дырявой, как решето, доктринальной системы идей марксизма; с другой — мечтательное пребывание в ушедших реалиях и идеях философской системы, которую раз навсегда отвергла история, неспособность к *духовному переустройству* в соответствии с требованиями времени, негодование и раздражение академически образованных слоев, их почти полная гипнотизация *экономическими* трудностями. Все это вместе не позволяет появиться той *атмосфере*, в которой могла бы сформироваться разумная организация взаимодействия между университетом и народным университетом.

Но именно отсюда и надо начать работу! Только если пользующиеся полным доверием рабочего класса люди, прежде всего лидеры профсоюзов, *объединятся* с выдающимися духовными вождями из университетов и создадут *новую атмосферу*, университет сможет взаимодействовать с народным университетом. Тогда перед духовными вождями встала бы задача внедрить в созна-

<sup>22</sup> Workers Educational Association (*англ.*) — Образовательная ассоциация рабочих. — *Прим. пер.*

<sup>23</sup> Например, обращение президента на собрании 1909 г.; см. В. Пихт, там же. (W. Picht a. a. O., S. 55).

ние рабочих несколько новых учений. 1. *Культура*, возникшая из «*класса*», вообще *не существует и никогда и нигде в мире не существовала*; хотя история и знает «сословную» культуру (сословное поэтическое творчество и т.п.), классовой культуры не было нигде и никогда — класс имеет только «интересы» и больше ничего. 2. То, что называется «пролетарской наукой» в противоположность «буржуазной науке», суть отходы и крохи со стола так называемой «буржуазной науки» — а именно ее отходы и крохи в том виде, какой она была 50 лет тому назад; вот почему упрямая приверженность рабочего класса идее, согласной которой он якобы из самого себя *как* класс способен породить «новую культуру» (о какой бы сфере культуры ни шла речь), означает в действительности, что он ставит себя на службу *позавчерашних*, с точки зрения мировой истории, идей и теряет из-за этого всякий живой контакт с общим движением мировой культуры. 3. Классовые идеологии суть *антиподы* культуры и науки — это их фальсификации, а вовсе не «корни»<sup>24</sup>. 4. Вообще *образование* начинает быть чем-то серьезным и человечески полноценным лишь тогда, когда оно рассматривается как *единственная в своем роде цель самой души независимо* от намерений получить экономическую и политическую власть, независимо и по ту сторону от труда в промышленности, на фабрике, независимо от партийных, классовых и прочих «интересов». 5. Гнаться за такими фантомами, как «классовая культура» либо «культура», якобы проистекающая из ручного труда или современной техники, в действительности означает рабски поступаться собственным святым правом на национальные и наднациональные образовательные блага.

С другой стороны, в университет и студенческую среду необходимо со всей энергией внедрять новую живую идею о *смысле и ценности духовного труда*, которая в нашей стране сегодня, на мой взгляд, не понята и в минимальной степени. Говоря кратко, это *особое преимущество* вообще иметь возможность заниматься главным образом *духовной* деятельностью, будучи составной частью такого народа, как наш, — народа, который теперь должен десятилетиями трудно и упорно работать, чтобы обеспечить себе материальное благосостояние и завоевать свою свободу; это ни в коем случае не само собой разумеющееся «право»! Все страдания, обусловленные экономической ситуацией и выпавшие сегодня на долю высокообразованных людей — причем не столько по злой воле слоев, возвысившихся в социальном и политическом отношении, сколько из-за неблагоприятного стечения обстоятельств, — это относительно малые, незначительные жертвы по сравнению с милостью, особой *привилегией быть работником умственного труда*. Я часто сталкивался с тем, что представители академической среды склонны у нас доказывать свое не-материалистическое и не-экономическое «мировоззрение» прежде всего упреком в адрес социал-демократии, а нередко и всего рабочего класса, что мол они *недооценивают* значение и ценность *умственного руководящего* труда в совокупном продукте народного хозяйства. Здесь они совершенно правы. Но эта истина — всего лишь *экономическая*: к «мировоззрению», «идеализму» она не имеет ни малейшего отношения. «Идеализм» начинается лишь тогда, когда умственный труд, понимаемый *исключительно как духовная деятельность и образ жизни*, — т.е. не как средство

<sup>24</sup> См. мои «Проблемы социологии знания», опубликованные в этой книге. [Шелер имеет в виду книгу «Формы знания и общество». — *Прим. пер.*]

для экономически важных результатов, а вообще, *сам по себе* — любят, переживают, осмысливают и квалифицируют как более высокую ценность: а именно как более высокую, чем ценность образа жизни человека преимущественно физического труда. Но если это имеет место — если кто-то, действительно, «мировоззренческий идеалист», — то не меняет ли это оценку? Разве не надо тогда сказать: как раз во имя этой более высокой ценности, ради *милостивой возможности* быть работником умственного труда — возможности, выпавшей на мою долю лишь потому, что тысячи моих соотечественников трудятся физически, а не умственно, — я обязан принести *жертву*; и я обязан принести ее даже в том случае, если оплата не соответствует моему трудовому вкладу и плоды моего труда в совокупном продукте народного хозяйства недооцениваются. Именно здесь *этос солидарности* имеет огромное значение для выработки у представителей академической среды сознания долга и ответственности за духовное здоровье и благосостояние всего народа, частью которого они являются. Да, было бы «материалистично», в духе учения Маркса, сказать: «Я должен получать больше, потому что я работник умственного труда». Нет! *Только* потому, что ты имеешь милостивую возможность быть работником умственного труда, ты вовсе не должен, как раз по идеалистической оценке, получать «больше»! Наоборот, если посмотреть на суть дела, приняв эту и *только* эту логику, — что, правда *in concreto*<sup>25</sup> недопустимо<sup>26</sup>, — ты должен получать даже меньше, чем тот, кто трудится физически, ибо все-таки он (независимо от его реального вклада) несет на себе *damnum*<sup>27</sup> физического труда, в то время как ты обладаешь *lucrum*<sup>28</sup> заниматься преимущественно умственной деятельностью! Такая чисто *настроенческая* готовность к «*трудоуравнению*», осуществить которое законодательно и принудительно в условиях нашей социальной и экономической структуры невозможно, должна получить широкое распространение в высокообразованных слоях нашей страны, если мы в самом деле хотим добиться подлинной *кооперации* в решении задачи народного образования.

Если бы у нас было такое охватывающее рабочих и деятелей образования *духовное движение за народный университет*, которое бы, как *мотор*, *формировало общественное настроение*, то способ и масштаб *содействия университетов* построению и поддержанию *народного университета* в дальнейшем весьма существенно зависели бы от тех особых *целей*, которые ставит перед собой народный университет, будучи лишь частью института народного образования. В мои намерения не входит углубляться по всем направлениям в этот широко обсуждаемый ныне вопрос о целях. Рассмотрим кратко только то, что касается нашей темы.

<sup>25</sup> *In concreto* (лат.) — здесь: в конкретных, реальных условиях. — *Прим. пер.*

<sup>26</sup> Описанная выше точка зрения существенно ограничивается тем, что подготовка работников умственного труда требует много больших экономических затрат, а возможности заработка у них появляются *позднее*, чем у людей, трудящихся преимущественно физически; к тому же занятие преимущественно умственным трудом само по себе требует в известном смысле более высокого содержания жизни в том, что касается жилищных условий, одежды и т. д., — не в качестве вознаграждения, а ради единства жизненного статуса.

<sup>27</sup> *Damnum* (лат.) — убыток, потеря, ущерб. — *Прим. пер.*

<sup>28</sup> *Lucrum* (лат.) — выгода, прибыль. — *Прим. пер.*

1. Народному университету нельзя ставить перед собой *ни слишком высокую, ни слишком низкую цель*. Завышенной целью было бы ожидание, что он сформирует глубокий по своему умунастроению *религиозно-мировоззренчески* фундированный образ жизни. Как бы последний сам по себе ни был желателен, добиться этого невозможно, ибо такая цель вообще *не вписывается* в рамки какой-либо «школы» и тем более *общей* школы. Что растет и становится в глубине души каждого, что нуждается в устойчивой, долговременной жизненной общности с теми, у кого такое же умунастроение, чтобы обрести свою форму, — все это невозможно привнести посредством какой-то новой «организации». Поставить перед народным университетом такую цель — значит отдать его на откуп многочисленным «пророкам» и основателям сект, которые плодятся ныне повсеместно, угрожая лишить народный университет всякого единства, либо — что таит в себе еще большую угрозу — сделать из него новую *партийную* школу — будь то для различных религиозно-церковных конфессий или политических партий. Между тем как раз одной из *главных целей* народного университета должно быть *уменьшение конфессиональной и партийной раздробленности нашего народа*, воспитание способности к подлинно *общему* целеполаганию и утверждению ценностей, утраченную у нас в Германии<sup>29</sup>. В противном случае содействие ему именно со стороны университета будет наименьшим; ибо его преподаватели — приверженцы самых различных мировоззрений и вполне оправданно привыкли строго *держаться* это свое мировоззрение *при себе*, чтобы тем самым впервые обнаруживать научно общезначимое. Мы, конечно, восхищаемся шедевром *датского народного университета*, как его блистательно описал А. Х. Хольман. Но у нас нет никакой уверенности в том, что в нашей конфессионально разобщенной стране подобные движение и институт имели бы успех. Такой университет может быть создан лишь по инициативе педагогического гения и только там, где преобладает крестьянское население с единой исторической религиозной традицией. Но германский народный университет должен быть, во-первых, *общенемецким*; во-вторых, в первую очередь — школой для *рабочих*; и в-третьих, служить не только образованию, но и *духовному национальному единению*. А это исключает для германского народного университета возможность обосновать вышеуказанные цели в замкнутом религиозном мировоззрении. От него, скорее, надо требовать, чтобы он — по формальной аналогии с университетом — был в мировоззренческом смысле «нейтральным», чтобы в нем *сознательно не представлялись* и не защищались *определенные* мировоззрения.

Тем не менее, народный университет обязан самым тесным образом заниматься мировоззренческими вопросами — причем даже более интенсивно, чем университет. Во-первых, он должен будет предлагать тот научный *материал*, который наиболее релевантен мировоззрению и на основе которого каждый слушатель сможет *сам сформировать себе* мировоззрение, соответственно, скорректировать уже имеющееся. Преподаватель постоянно должен обращать внимание слушателей на возможность различных интерпретаций соответ-

<sup>29</sup> См. мою работу «Мир между конфессиями» («Friede unter den Konfessionen», 1920), переизданную в книге «Сочинения по социологии и учение о мировоззрении» («Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre», 1924).

ствующих научных результатов. При этом он также может и должен честно изложить собственную позицию, выставив на обсуждение предметные основания своего выбора и побудительные мотивы в пользу именно такого решения. Но он всегда обязан делать это с одной оговоркой и так, чтобы все ее осознали и уяснили: это его *личный* выбор — а не «результат науки». Во-вторых, народный университет должен давать то, что я называю «*учением о мировоззрении*». Оно включает в себя 1) живое и строго объективное описание сущности и содержания мировоззрений, которые продолжают оказывать на нас мощное воздействие; 2) выявление важнейших *исторических* и *личностных* корней этих мировоззрений; 3) подведение слушателей к той *гипотетической взаимосвязи*, которая существует между описанным мировоззрением и научно общезначимыми фактами и законами соответствующей области знаний<sup>30</sup>. Чрезвычайно важно, чтобы различные группы нашего народа *узнали* свои собственные мировоззрения и научились *сравнивать* их между собой, чтобы таким образом разрушались их ложные *предвззудки* и чтобы все застывшее в их мировоззрении снова обрело текучее состояние и пришло в движение. Если преподавание учения о мировоззрении будет правильно поставлено в народном университете, то уж тем более оно должно культивироваться соответствующим образом в университете, поскольку все науки о духе и прежде всего философия имеют к этому учению непосредственное отношение. Дильтей, Г. Гомперц, Макс Вебер, Эрнст Трельч, Ясперс, Грюнбаум, Радбрух каждый по-своему, так сказать, заново обосновали для современности эту дисциплину, которую раньше просто сводили к истории. Так как наибольшая опасность для немецкого народного университета состоит в том, что он снова может превратиться в бесвязную группу *партийных школ* или *скрытых партийных школ* (эссенская система<sup>31</sup>), утратив тем самым всякий рациональный смысл своего существования, то именно в этом вопросе ему следует ориентироваться на дух университета и в особенности — философов и специалистов в области наук о духе. Чем больше у нас оснований отвергать народный университет как плод движения за расширение университета, тем больше мы должны стремиться к тому, чтобы народный университет имел *живую связь с университетом* — чтобы он не остался отчужденным вне сферы влияния его духа. Выход за ее границы происходит сразу, как только народный университет снова становится партийной школой.

2. Если целью народного университета, с одной стороны, не может быть непосредственное, так называемое, «настроенческое» образование сердца и воли, ибо он апеллирует, в первую очередь, к *рассудку и созерцанию*, то ею не может быть, с другой стороны, и *простая* передача *специально-научного* знания, в еще меньшей степени — знания *профессионального*. Знание должно преподаваться в таких живых синтезах, чтобы оно обладало возможной *образовательной* и *формирующей ценностью для всего человека*. Но образовательную ценность имеет лишь такое знание, которое наделено непосредственно переживаемыми смыслом и ценностью для человека именно *как всего человека*, а, с дру-

<sup>30</sup> См. статью «Мировоззрение, социология и утверждение мировоззрения» («Weltanschauung, Soziologie und Weltanschauungssetzung», 1921), переизданную в книге «Сочинения по социологии и учение о мировоззрении» («Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre», 1924).

<sup>31</sup> Очевидно, имеется в виду неофициальная практика политического обучения рабочих, сложившаяся в народном университете промышленного города Эссен. — *Прим. пер.*

гой стороны, которое настолько доступно и пластично для переработки, что в любой момент актуальной жизни может оказаться в сознании, чтобы встроиться в любую ситуацию и задачу как живой направляющий целевой фактор. Только такой вид знания гарантирует *чувство возрастания самой души* — и ее внутренней силы. К «образованию» относится лишь такое знание, которое *в настоящее время скрыто присутствует в непосредственной сфере воспоминания* и как бы уже слышится, а не то, на извлечение которого из памяти мы еще должны искусственно настраиваться<sup>32</sup>. Это определение цели, кажется, еще больше отдаляет народный университет от университета, превратившегося в специально-научную школу. Если бы образовательная задача была изъята у всех университетов и препоручена особым институтам — как я предлагал выше — то народный университет мог бы установить с этими институтами непосредственные связи. До тех пор, пока этого нет, приходится только требовать и ждать, пока будет принято правильное решение, определяемое то по желанию доверенных лиц рабочих или других стремящихся к образованию групп народа, то по тактичному усмотрению самих штатных либо внештатных университетских преподавателей.

Есть много оснований, чтобы *отвергать в рамках народного университета всякое специальное и профессиональное образование*. В первую очередь, здесь следует исходить из симптоматики *отклонений* от традиций нашего немецкого образования. Главным отклонением стала односторонняя *специализация всякого знания*. Это зло затрагивает в одинаковой мере университет и народ: оно охватывает все наше бытие<sup>33</sup>. Поэтому от обратного влияния народного университета на университет мы ожидаем большего, чем от влияния университета на народный университет. Ибо каждый университетски образованный преподаватель, работающий в народном университете, сам будет вынужден *интегрировать* все свое знание, извлекать его по мере возможности из искусственной терминологии, впервые *по-новому определять* его образовательную ценность, преподносить его в более живой и наглядной форме. Здесь принцип «docendo discimus»<sup>34</sup> имеет значимость в особом смысле. Правда, такой благоприятный исход следует ожидать, только если задачи специального образования и духовного образования человека будут более четко разделены — либо внутри самого университета, либо в отдельных институтах. Если этого не произойдет, то опасным следствием *слишком тесного* соприкосновения народного университета с университетом станет дилетантизм в специально-научных дисциплинах и в сфере исследований.

Другая фундаментальная причина для исключения специально-научного и профессионального знания из народного университета кроется в том, что

<sup>32</sup> См. мой доклад «Формы знания и образование» («Die Formen des Wissens und die Bildung», Bonn 1925), подготовленный по случаю 10-летнего юбилея Берлинской высшей школы им. Лессинга.

<sup>33</sup> См. мою книгу «Причины ненависти к немцам» («Die Ursachen des Deutschenhasses», 1917); см. также «О двух немецких болезнях» («Von zwei deutschen Krankheiten», 1919) и «Мир между конфессиями» («Friede unter den Konfessionen», 1920), переизданные в книге «Сочинения по социологии и учение о мировоззрении» («Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre», Leipzig 1924).

<sup>34</sup> Docendo discimus (лат.) — обучая, мы учимся сами. — Прим. пер.

последний должен обращаться в первую очередь к *рабочим*. Но здесь так называемая «точка соединения» в передаче знаний со способом труда человека создает еще больше проблем, чем даже в случае со средневековыми профессиями. На мой взгляд, *принципиально ложной* целью народного университета было бы стремление «одушевить», «одухотворить» труд рабочих. Современный промышленный труд *таков*, что его нельзя ни «одушевить», ни «одухотворить»<sup>35</sup>. Возможно, это удалось бы сделать с ремесленной и крестьянской деятельностью — современная основанная на разделении труда фабричная работа не дает в плане образования человека *никаких* зацепок. Здесь напрочь отказывает знаменитый педагогический принцип «соединения» с имеющимися апперцептивным массивом, в особенности практическим. Как раз наоборот, в рабочем надо пробудить ощущение того, что мир образования находится полностью *за пределами* его повседневного труда: что он как человек, гражданин, немец имеет еще совершенно *другие* задачи, чем те, что свойственны ему как рабочему. Именно рабочему мир образования *должен* противостоять как нечто *чуждое, новое*, как некое неведомое для него ценностное измерение, бесконечно далекое от его профессии. Именно резкая противоположность между, с одной стороны, необходимо механизированным, в принципе не поддающимся одушевлению профессиональным трудом и, с другой стороны, стремлением к человеческой и гражданской самостоятельности — вот что составляет совершенно новую проблему душевной *пустоты*, которую создает в рабочем профессия вкупе с односторонней политической партийной работой и которую образование должно заполнить. Как может колесико в механизме профессиональной жизни быть вне профессии *в то же время* цельным человеком? Вот в чем заключается здесь вопрос.

3. Третье целевое предназначение народного университета, находящееся в теснейшей взаимосвязи с только что сказанным, — это возможно более четкое и ясное вычленение *чисто человеческого и душевного ценностного содержания* преподаваемых здесь *благ знания и образования*. Как бы высоко мы ни ценили роль народного университета в национальном единении, преодолении классовых, партийных, конфессиональных и клановых противоположностей, как бы высоко мы ни оценивали с политической точки зрения его вклад в становление новой германской *демократии ответственности перед самим собой* и содействие разумному применению новых завоеванных политических и экономических «прав» — все это, тем не менее, *нельзя рассматривать как первостепенную* задачу народного университета. *На первом месте* должна стоять ценность духовной деятельности вообще, радость от возрастания и обогащения души — одним словом: *чисто человеческая ценность* образования и знания, полученного собственным трудом. До тех пор, пока бурный порыв именно к этой ценности образования — абсолютно независимой от любой практически-результативной применимости знания — не охватит коллективное сознание народа, у нас не будет подлинного движения за народное образование.

Это *высшее целевое предназначение* народного университета, с одной стороны, позволяет установить живейшую связь с *университетом*, но, с другой — в извест-

<sup>35</sup> Этот тезис М. Шелер впервые обосновал в своей ранней работе «Труд и этика», полемически заостренной против марксизма. См. Scheler M. Arbeit und Ethik // Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Bd. 114, Heft 2. 1899. — *Прим. пер.*

ном смысле *противопоставляет* ему. Первое возможно благодаря тому, что цели научной и исследовательской деятельности, как и цели человеческого образования, особенно в соответствии с немецкими традициями и благороднейшим наследием немецкого духа, *универсальны, наднациональны, сверхутилитарны* и в принципе *внеполитичны*. Согласно Й.-Г. Фихте, университету возбраняется быть «школой национального воспитания». Сближение народного университета с духом университета оплодотворит его этим благороднейшим наследием. Если же народный университет будет стремиться *только* к национальному единению, он резко противопоставит себя университету. А если он будет сообщать *лишь* последние политические и экономические сведения в целях обучения новым избирательным или иным правам, то ему лучше идти на сближение с учреждаемыми сейчас политическими академиями, а также коммерческими, техническими и индустриальными высшими школами, чем с университетом. С другой стороны, как раз для немецкого университета — в отличие от английского, французского, американского — характерен весьма односторонний *идеал высокой успеваемости*. Но, по мнению почти всех *экспертов*, в народном университете *не должно оставаться ничего*, что напоминало бы об экзаменах, проверках, а также особых правах, которые приобретаются в результате посещения, — в том числе праве продолжать образование на особых курсах. Ибо народный университет ни в коем смысле не должен становиться средством так называемого социального «восхождения». Всякое пробуждение честолюбия посредством каких-либо наград было бы для него величайшей ошибкой. Поэтому совершенно *недопустим* непосредственный переход из народного университета в университет при определенных показателях успеваемости. Как раз новый народный университет должен *избавить* университет от того, чтобы открывать свои двери *еще шире*, чем он их уже открыл (например, благодаря новым законам о преподавателях), или еще больше смягчать условия допуска, чем это он уже, к вреду своему, сделал (например, в том, что касается древних языков).

Если народный университет призван обращаться в первую очередь к рабочим и крестьянскому населению, а не к среднему сословию, для которого уже давно созданы особые образовательные организации, то он должен — в этом я согласен с Р. ф. Эрдбергом — быть, тем не менее, народным *университетом*, т. е. апеллировать не к массе, а к *аристократии* желающих получить образование и испытывающих в нем потребность. Это предполагается уже педагогически-техническими условиями, поскольку только при малом числе слушателей (40–60 человек) возможны нормальная слышимость и непрерывность совместной работы, которые надлежит требовать в обязательном порядке. С увеличением числа присутствующих духовная активность слушателей *снижается*. Так что следует уповать на опосредствованное влияние этой формирующейся таким образом аристократии, а именно на то, что с помощью полученного в народном университете образования она в дальнейшем окажет влияние на массу. Этот процесс пойдет потом автоматически, что подтверждает, например, русский опыт обучения крестьян чтению и письму. Это целевое предназначение также связывает университет и народный университет. Только таким образом можно поддерживать уровень лекций и курсов на достаточно высоком уровне, который делал бы возможным и целесообразным

участие в народном университете преподавателей из университета, не превращая их в массовых ораторов или проповедников. Но тем яснее надо понимать, что эта аристократия сугубо *добровольная* и что при ее образовании не имеет значения ничего, кроме глубины, серьезности, силы *воли к образованию*. Такого рода аристократия должна выделяться из массы — насколько это возможно — не посредством каких-либо условий допуска, но исключительно за счет высокого уровня курсов, их взаимной связи и последовательности. Правда, с этим целевым предназначением тесно связаны опасности односторонней ориентации на «воспитание лидеров» у преподавателей и упомянутая выше ориентация на «социальное восхождение» у обучающихся. Но их можно частично нейтрализовать, в первую очередь путем *выбора учебного материала*, ориентированного на человеческое образование.

Посмотрим теперь, что из этих общих целевых предпосылок университет может реально предложить народному университету и как может быть организована их кооперация.

*Б. Взаимодействие университета и народного университета  
в практическом плане*

Возможное практическое содействие университета в построении и функционировании народного университета можно изложить в следующих *главных пунктах*:

1. Содействие университета в создании, поддержании и организации народного университета.
2. Набор преподавателей из числа преподавателей университета.
3. Обучение в университете будущих преподавателей народного университета; профессура по педагогике.
4. Сравнительное изучение проблемы народного образования и исследование *социологических условий* народного образования различными науками в университете.
5. Возможность содействия приват-доцентов народному университету.
6. Содействие студентов.
7. Периодически устраиваемые университетом и существующие наряду с народным университетом популярные курсы как средство для дальнейшего развития тех, кто уже посещал народный университет.
8. Предметы, подлежащие изучению в народном университете, и учебные средства.

К пункту 1. Если соприкосновение университета и народного университета будет действительно таким тесным, каким его требует наша постановка цели, то университет в той или иной форме должен *участвовать* в создании народного университета и *формировании его организации*. Такое изначальное содействие университетов созданию народного университета может вполне успешно происходить в рамках общих организационных предложений, выдвинутых В.Пихтом в его книге «Немецкий народный университет будущего», на мой взгляд, весьма целесообразных. Пихт справедливо заявляет: «Народный уни-

верситет — прерогатива империи»<sup>36</sup>. Уже ради одной только идеи духовного национального единства, которая, с нашей точки зрения, также является, хотя и не высшей, но все же *существенной* целью народного университета, обязательно должен существовать по крайней мере общий достаточно свободный и гибкий рамочный закон, предлагающей основную схему его организации. Разумеется, он не только не должен парализовать самостоятельную инициативу отдельных государств, коммун, союзов, частных лиц, но и, наоборот, призван ее пробудить. Организация должна быть создана как для кругов, желающих нести новое образование, так и для тех, кто к нему стремится. Последним Пихт рекомендует создавать «общества слушателей»; как носители *движения* они, по его замыслу, противостоят комитетам, носителям *организации*. «Общества слушателей» объединяются в земельные союзы, а те — в имперские. Поначалу эти союзы лучше всего создавать с помощью профсоюзов. Они передают центральному комитету и земельным комитетам отдельных государств, в которых основывается эта учреждаемая государством организация, пожелания относительно проведения курсов, выбора предметов, методов обучения и личностей преподавателей. Как в центральный комитет, так и в земельные комитеты отдельных государств должны привлекаться представители университетов, а именно те, кого университетские сенаты сочли для этого подходящими кандидатурами. Гораздо важнее то, чтобы в ходе формирования этих организаций университетские преподаватели, проявившие по отношению к народному университету понимание сути дела и определенный внутренний пафос — таких, к сожалению, немного — вступили с личным контактом, нашли общий язык и взаимопонимание с лидерами рабочих и доверенными лицами «движения». Пропаганда движения внутри университетской молодежи и среди самих рабочих должна происходить по возможности на собраниях, где представители профсоюзов, ратующие за народный университет, выступали бы *вместе* с представителями университетов.

К пункту 2. Важнейшая часть содействия университета народному университету — это, разумеется, *подбор преподавательских кадров*. Конечно, речь не может идти о том, чтобы все или даже большинство преподавателей народного университета были университетскими преподавателями. Напротив, надо стремиться к тому, чтобы народный университет растил *собственные и самостоятельные преподавательские кадры*. Правда, пока не сформировалась надежная система их отбора, все-таки необходимо будет привлекать больше университетских преподавателей. В *долгосрочной перспективе* содействие университетов в отборе преподавателей должно осуществляться *в форме консультирования*. Вообще, чувство сопричастности университету не должен утратить ни один преподаватель. Вопрос о том, кто из университетских преподавателей наиболее пригоден к работе в народном университете, в каждом отдельном случае должен решаться только на основе чувства личного призвания и пожеланий, исходящих от доверенных лиц самих рабочих. Право государства назначать преподавателей должно играть здесь столь же малую роль, как и долг университетского преподавателя принимать такое назначение.

Можно указать некоторые *качества*, которыми обязан обладать университетский преподаватель, привлекаемый к работе в народном университете.

<sup>36</sup> См. В. Пихт, там же. (Sich a. a. O. S. 17.)

Главных из них три. Первое — это *подлинная любовь* и серьезный пафос по отношению к делу народного образования. Тому, кого в народный университет не влечет «дух», кто видит лишь мировоззренческие, практические либо иные второстепенные цели, лучше держаться от него подальше. Второе — это способность, талант к созданию *живых творческих синтезов* в своей исследовательской области. Для этого подходят не то чтобы лишь одни философы, но люди с явно выраженным философским складом ума. Третье качество — это нового типа *педагогические* способности, необходимые для народного университета: прежде всего, умение извлекать знание из терминологий и формул, говорить точно и кратко, искусство задавать вопросы и вести дискуссии с людьми совершенно иного склада, не привычного для академической среды.

В народном университете должен учить только тот, кто с помощью преподавательской деятельности сам надеется развить собственное существо и познать душу рабочего человека, — а не тот, кто хочет авторитарно навязывать свое знание.

К пункту 3. *Из каких кругов* должен набираться основной состав преподавательских кадров для народного университета? Если не считать исключений, то, конечно, — из числа таких лиц, которые имеют университетское образование, однако благодаря в одинаковой мере своим профессии и образу жизни сохраняют непосредственный *контакт с действительностью народной жизни*. В особенности следует иметь в виду академически образованных преподавателей и преподавательниц, которым надо создать особые условия в университете для того, чтобы они повышали свою квалификацию для работы в народном университете. После того как недавно избранным из них был открыт доступ в университет, можно сказать, были наведены мосты между университетом и народным университетом. В меньшей степени следует привлекать пока старших учителей, так как их своеобразные сословные традиции не вызывают у рабочих доверия и еще больше исключают успешную деятельность в народном университете, чем традиции университетских преподавателей. Духовенство и священников можно призывать лишь там, где население в конфессиональном отношении в некоторой степени однородно, и при условии, что имеются явно выраженные личные способности. Желательно, чтобы религия в народном университете обсуждалась университетски образованными теологами, специалистами по религиозной психологии и религиозной философии, а не практикующими духовными лицами и священниками. О преподавании религиозной догматики здесь вообще не может быть и речи — речь может идти лишь о естественной теологии, религиозной философии, истории религии, религиозной психологии, описательной символике. Юристы, врачи, специалисты по национальной экономике должны привлекаться в качестве преподавателей, как правило, по совместительству и от случая к случаю. Хотя бы иногда важно привлекать в народный университет капитанов экономики и корифеев техники — конечно, только тех из них, кто в состоянии отвлечься от собственных «интересов».

Всем этим слоям обязательно надо предоставить в университете возможность подготовиться к своей учебной деятельности в народном университете.

Но как это осуществить? Вначале каждый университетский преподаватель должен иметь возможность в меру своих сил развивать среди студентов то, что

я назвал *этосом ответственности* и солидарной *со-ответственности* университетских преподавателей за духовное здоровье рабочего класса. С этим связано все более настойчиво выдвигаемое *требование профессуры по педагогике* как особое условие. Его ни в коем случае нельзя удовлетворять за счет философских кафедр (им в свое время и так был нанесен ущерб из-за того, что некоторые из них были переданы экспериментальной психологии), ибо как раз сейчас философия переживает новый большой подъем. С другой стороны, распространенный скепсис в отношении того, почему университетские преподаватели так добиваются этих профессур, нельзя считать оправданным. Зачастую это лишь следствие того, что у нас в Германии еще крайне мало педагогов того типа, который требуется как раз для обучения преподавателей народного университета. В особенности два типа мало годятся для выполнения этой задачи. Первый — это тип филолога, принимающего за отправной пункт методики преподавания в высшем учебном заведении способ обучения в гимназии; второй — это специалист по экспериментальной психологии или экспериментальной педагогике. В подготовке к профессии преподавателя в народном университете речь идет не о педагогике вообще, а в первую очередь о *социальной и национальной педагогике*. Но эта область знаний, несмотря на выдающиеся усилия Пауля Наторпа, выстроена пока что главным образом в принципиальном и дедуктивном аспектах и еще совершенно недостаточно разработана с *конкретной, социологической и социально-психологической*, стороны. Можно и нужно спросить: должны ли мы требовать от ординарных профессоров и заведующих кафедрами вклада в науку, которая еще даже не существует, которую сначала надо создать? Можно ли с помощью введения новых преподавательских должностей *создать науку*? Этот вопрос, не без оснований поставленный перед Наторпом, нельзя парировать одним лишь утверждением, будто эта наука уже существует. Существует множество публикаций на эту тему, есть статистические данные, научные труды, предложения и т. п., но все это в совокупности еще нельзя назвать «наукой». Таким образом, можно лишь требовать, чтобы назначения на новоучрежденные и новоучреждаемые преподавательские должности по общей педагогике делались с учетом становления *социально-педагогической науки*, т. е. чтобы их занимали люди, имеющие в этой области специальные познания и опыт. Большого можно ожидать от учреждения рекомендуемых Наторпом «социально-педагогических институтов при университетах и высших школах», которые, по его замыслу, должны будут устанавливать взаимные связи для обмена опытом. Там, где уже есть профессуры по педагогике, этими институтами должны руководить педагоги. Но я вполне допускаю, что коллегия профессоров — конечно, имеющих к этому делу интерес — может руководить этими институтами с помощью одного ассистента.

К пункту 4. В этих институтах надо досконально исследовать всю систему народного образования, прежде всего ее фактические основы — социальные, экономические, психологические, педагогические; необходимо также изучать историю народного образования и проводить сравнительные исследования систем народного образования в различных странах. Эти институты можно учреждать либо по образцу семинаров по государственному ведению, либо по образцу исследовательских институтов социально-научной направленности, а также в тесном контакте с университетскими службами профессионального консуль-

тирования. Надо, чтобы в них можно было стать кандидатом наук по указанным выше темам — по философии или государственному праву. Посетителям этих семинаров будут выдаваться — но без государственной проверки — сертификаты, удостоверяющие, что их владельцы прошли учебную подготовку для ведения преподавательской деятельности в народном университете.

К пункту 5. Часто указывали на то, что благодаря народному университету перед *приват-доцентами* — они, я надеюсь, сохранятся у нас в смысле свободной приватной доцентуры, а не как ассистенты профессоров, — открывается новое поле деятельности и новый источник заработка; что за счет него молодая академическая поросль в нашей стране почувствует, наконец, некоторое облегчение в борьбе с неслыханными экономическими трудностями. Однако это представление о народном университете как потенциальном источнике заработка для целого социального слоя надо *безусловно отвергнуть*. Народный университет — не экспериментальное поле для приват-доцентов! С другой стороны, тот, кто еще только становится доцентом, должен быть преисполнен духом спокойного, строгого исследования и самосовершенствования в избранной специальности. Чем сильнее народный университет будет привлекать его по чисто экономическим мотивам, тем в большей мере и с большей легкостью тот будет наполнять его духом *дилетантизма* или *демагогии*. Требуемый в народном университете творческий синтез предполагает высшую зрелость мышления и широкий кругозор в своей предметной области, а их приват-доцентам обычно как раз и не хватает. Конечно, могут быть случаи, когда все эти сомнения полностью отпадают, прежде всего когда речь идет о приват-доцентах, преподающих лишь по совместительству, которые, стало быть, сами не хотят подниматься по академической карьерной лестнице. Такого рода университетские преподаватели, именно в силу своей двойной связи с университетом и практической жизнью, больше всего подходят для преподавательской деятельности в народном университете. Для обучения страноведению в народном университете следует широко привлекать лекторов и доцентов, преподающих в новых страноведческих институтах.

К пункту 6. В гораздо меньшей степени следует привлекать в народный университет *студентов* (даже старших курсов). Уже от того, что умудренным жизненным опытом рабочих будут учить юнцы-студенты, все приобретает какой-то унылый оборот. Ведь именно здесь, где речь идет не о специально-научном образовании, студенту, который еще сам как личность пребывает в процессе становления, почти что нечего сказать. Студентов старших курсов, впрочем, можно привлекать — но лишь в качестве ассистентов на экспериментах, демонстрационных опытах, экскурсиях и т. п.; а также в случаях, когда в народном университете проводятся свободные практически ориентированные курсы, например, по иностранным языкам, стенографии и т. д.

К пункту 7. Университет должен предоставлять тем, кто обучался в народном университете, прослушал определенные курсы и получил за это сертификат, возможность еще глубже изучить предмет, которым они занимались, на периодически устраиваемых *курсах*. Эти курсы должны проводить, естественно, университетские преподаватели, взявшие за это дело добровольно и официально утвержденные факультетами; курсы должны охватывать все области знания, которым обучают в народном университете, но, соответст-

венно, на более высоком научном уровне. Университеты должны устраивать также ежегодные курсы и для преподавателей народного университета — если преподавательская деятельность является их главной профессией — с целью постоянно сближать их, особенно тех, кто работает в сельской местности, с новыми научными исследованиями. Здесь возникает вопрос, насколько широкими должны быть права особо одаренных выпускников народного университета продвинуться еще дальше по этому пути, например, начать обучение в университете (став вольнослушателями или практикантами<sup>37</sup>). С моей точки зрения, для особо одаренных двери университета не должны быть полностью закрыты. Почему бы и среди нас не объявиться новому Фарадею? Но из этой возможности *нельзя* делать *правила*. Ибо, как уже говорилось, народный университет ни в коем случае не должен стать средством «социального восхождения». Французская система постоянно манящей наживки для честолюбия нам не нужна! Ибо всякое народное образование на то и существует, чтобы низшие классы *как таковые* наполнить духовно, удовлетворить душевно, возвысить в человеческом отношении и как граждан — а не для того, чтобы малую часть из них благодаря новому образованию включить в другие классы общества.

К пункту 8. Поскольку спонтанные пожелания слушателей относительно выбора тем, подлежащих изучению в народном университете, имеют решающее значение и никогда не должны игнорироваться, то принимающий участие в организации народного университета университетский преподаватель должен так или иначе — путем достижения согласия с доверенными лицами рабочих либо с помощью консультаций с прочими слушателями — позаботиться о том, чтобы, во-первых, были выбраны *подходящие темы* и чтобы, во-вторых, лекционная программа не была лишена известной *гармоничной всесторонности* (в соответствии с имеющимися в наличии преподавательскими кадрами). Рабочие в своих пожеланиях склонны отдавать слишком одностороннее предпочтение социальной науке, государствоведению и национальной экономике, что как раз очень легко сбивает с цели *человеческого образования* в народном университете.

«Подходящими» темами для народного университета являются все области знания, обладающие общечеловеческой, гражданской и национальной образовательной ценностью. «Гармоничная всесторонность» должна проявляться в первую очередь в том, чтобы *в равной мере* были представлены четыре большие области знания: 1. религия, мировоззрение и воззрение на жизнь, философия; 2. науки о духе и науки о культуре (история, литература, язык, искусство); 3. точные и описательные естественные науки, математика и техника; 4. социология, социальные науки, науки о государстве, праве, хозяйстве. Я и здесь считаю нежелательным делать ставку на связь с уже имеющимся запасом знаний и слишком на него опираться, например, читать аудитории, состоящей из городских промышленных рабочих, прежде всего те области прикладной физики и химии, которые нашли применение в их отрасли промышленности, аудитории же из сельского населения — соответствующие области биологии. Наоборот, надо открывать *далекое* и *чуждое* для привычного круга, чтобы противодействовать односторонности в формировании картины мира.

<sup>37</sup> Hospitant (нем.) — 1. вольнослушатель (-ница); 2. практикант (-ка). — Прим. пер.

Тем самым уже ясно, какие области знаний в рамках учебного материала университета надлежит учитывать и, следовательно, каких университетских преподавателей следует прежде всего привлекать для народного университета. Это, в первую очередь, философы, теологи, историки, германисты, историки литературы и искусства, социологи и специалисты по национальной экономике, специалисты в области естественных наук, владеющие также методологией и историей естествознания, преподаватели публичного права и специалисты по гигиене с медицинского факультета. От преподавательской деятельности в народном университете больше других выиграют представители наук о духе, которые в нашей стране, по меткому замечанию Майнеккена, меньше всех соприкасаются с народной жизнью и психикой народа, в особенности с миром рабочих.

*Философы* нужны для народного университета с разных точек зрения. В каждом подготовленном к работе народном университете должен читаться элементарный курс по теории познания, методологии и логике (включая проблему подразделения наук); там, где это возможно, — также курс по эмпирической психологии, включая массовую психологию, психологию выбора профессии, психологию полов и классов. Хотя и в меньшем объеме, но должна преподаваться история философии как *учение о типах философских мировоззрений* в том виде, в каком его разработали Дильтей, Ясперс и другие. Главные особенности истории западноевропейской научной культуры также необходимо сделать предметом обсуждения. Образцами здесь являются знаменитые работы Э. Маха и П. Дюгема, а также творческая методология Макса Борна, с помощью которой в своей книге о теории относительности он вывел эту теорию из *истории*. Образцами для философского освещения *естествознания* являются известные труды Эриха Бехера и особенно подходящая для учащихся народного университета книга Г. Еллинека «Тайна миров». *Этика и социология*, а также *философско-исторические* проблемы, столь впечатляющим образом волнующие нашу современность, обязаны стать предметами курсов, учебное содержание которых должно начинаться с фундаментальных вопросов и заканчиваться вопросами *непосредственного конкретного жизнеустройства* всего в целом и каждого в частности. *Религия* должна преподаваться философами в том духе, в каком это сделал Шольц в своей книге о религиозной философии и автор этих строк в своих «Проблемах религии». Что касается естественной теологии, учения о типах религий, социологии религии (в духе Макса Вебера), а также религиозной психологии, то как раз в отношении них надо не столько дожидаться пожеланий, сколько впервые их *формировать, пробуждать* интерес. В историческом аспекте необходимо создавать образы времен религиозного творчества, а не раскола вероисповеданий, и прежде всего — яркие и убедительные образы религиозно могущественных личностей с целью отвратить рабочих от чудовищного заблуждения их класса, что-де религия есть лишь зеркальное отражение социальных отношений в экономике.

*Представители наук о духе* должны в первую очередь открывать и растолковывать слушателям великие произведения искусства, шедевры поэтического и литературного творчества, характерно выражающие дух той или иной эпохи отечественной истории вкпе с внешними культурными влияниями. Речь здесь должна идти не об истории создания этих произведений, а преж-

де всего об открытии, выявлении заключенных в них культурных и жизненных ценностей, о том, чтобы слушатели впервые могли их почувствовать.

Если в преподавании этого, вышеназванного, учебного материала лучше держаться подальше от современной действительности, то при объяснении основ правовой, государственной и хозяйственной жизни надо обязательно исходить из проблем и ситуаций настоящего времени. Немало верного в этой связи высказал в своей работе «Обновление в обучении государствоведению» Й. Пленге, в том числе и в отношении народного университета<sup>38</sup>. Теории и история социализма, попытки его практического осуществления, история политических мировоззрений и партий, религиозные социальные учения, теоретические принципы учения о народонаселении, этика и политика регулирования воли к продолжению рода, проблемы социальной политики, социализации, основы истории хозяйства — все эти темы были до сих пор излюбленными в народном университете, так что сейчас хотелось бы, скорее, немного сузить этот тематический круг. Все-таки именно народный университет должен стать местом, где как бы размягчается прежняя окостенелость политических и экономических партийных программ, вновь пробуждается спонтанная мыслительная активность масс или, по крайней мере, их элит. И косвенным образом благодаря этому народный университет должен стать местом, где достоверные научные результаты приобретают влияние на формирование нового типа классовых идеологий, — влияние, которым наука у нас давно не обладала. Лишь так возможна безусловно желательная реорганизация нашей партийной жизни — если, конечно, в один прекрасный день демократия и парламентаризм не будут сметены снизу либо сверху.

В преподавании естествознания, помимо исторического введения в состояние современной науки, следует в первую очередь иметь в виду все, что появилось фундаментально нового за последние десятилетия. Здесь не нужна борьба против монизма, дарвинизма, геккельянства — она истолковывается рабочими чаще всего крайне тенденциозно; надо, чтобы новые познания просто-напросто оказывали влияние (теория относительности, квантовая механика, точная наука о наследственности, учение о мутациях, проблемы неовитализма и т. д.).

Наконец, в виду ожидаемой с большой вероятностью эмиграции народный университет не может отказать себе в том, чтобы со знанием дела предостерегать людей от ложных ожиданий и указывать им разумные пути с помощью страноведения, экономической и культурной географии, посредством научно обоснованного определения шансов на восстановление немецкого могущества.

Если в заключение еще раз взглянуть на мои размышления о принципиальном отношении между народным университетом и университетом, то я бы отлил их в такую формулу.

Возрождаясь из общего этоса доверия, этоса общечеловеческой и национальной солидарности, постепенно реформирующего оба института, университет и народный университет, равно как их представителей, — университет

<sup>38</sup> Пленге Й. Первый учебный институт государствоведения (Plenge J. «Das erste staatswissenschaftliche Unterrichtsinstitut», 1920); Пленге Й. Будущее Германии и будущее государствоведения (Plenge J. «Die Zukunft Deutschlands und die Zukunft der Staatswissenschaft», 1919); см. также его образцово-показательный учебник и весьма поучительные «таблицы».

и народный университет должны существовать и действовать *в принципе независимо* друг от друга. Но их сосуществование должно быть *живым взаимодействием*, которое им *обоим* пойдет на пользу. Нельзя допустить, чтобы народный университет попал под одностороннее руководство университета, — однако великое здание этой школы, которое является фундаментальным условием возможного возрождения нашего немецкого отечества, должно строиться по его советам и рекомендациям, при его активном *участии и содействии*.

## Фрагменты из рукописного наследия Макса Шелера, относящиеся к работе «Университет и народный университет»

### а) Опасности, грозящие немецкой науке

Недоверие по отношению к немецким университетам и их профессорам, да и к немецкой науке вообще, сложившееся не только в зарубежье (в том числе нейтральном), но и во многих слоях общественности внутри страны (по крайней мере, у *молодого поколения*), на мой взгляд, не соотносится с фактами. Ибо в конце концов немецкая *наука* — ядро всех наших высших учебных заведений — вполне здорова и ни в коей мере не заслуживает тех грубых упреков, которые ей были брошены. Я не оспариваю ни наличия у нее реальных недостатков, ни той их *видимости*, что могла легко возникнуть и возникла. Эта видимость основывается прежде всего на том, что лучшие представители немецкой науки и образования, будучи со всей очевидностью абсолютно *аполитичными людьми*, в своих сочинениях, книгах, статьях и даже общих манифестациях *проявляли себя чрезвычайно активно в политическом отношении* (на ум приходит «Воззвание к культурному миру», где утверждается ложность того, в чем господа-участники этого воззвания даже не имели возможности удостовериться). Известный, конститутивный для германской ученой среды политический сервизизм (так, Дюбуа-Реймон назвал Прусскую академию наук «лейб-гвардией Гогенцоллернов»), соединенный с безмерным доверием к высшим *политическим* руководителям германского государства, обнажил такие явления, какие мы не могли наблюдать, например, в России, Италии, Англии, и в каких нас перещеголяла разве что лишь Франция с ее беспримерным шовинизмом, который, правда, здесь глубже согласуется с народным характером и куда более национален. У людей, утративших всякий живой контакт с миром из-за постоянных тренировок в чисто духовном инцухте, обнаружилось своеобразное сужение кругозора... Однако было бы в корне ошибочно делать отсюда какой-либо вывод о ценности *научных достижений* соответствующих персон и тем более — среднего немецкого ученого. Так что не будем обманываться этой видимостью, не дадим

заразить себя по большей части несправедливыми и во многих отношениях невежественными оценками немецкой науки, которые появились в книгах и статьях ученых из нейтральных и враждебных нам стран (Дюгем). О том, что в них может быть справедливо, я покажу в этом докладе.

Но в принципе, я хотел бы сразу подчеркнуть, что обвинения против системы высшего образования и известные основанные на них требования, поскольку имеется в виду *сама наука*, таят в себе *большие опасности*. В первую очередь, я вижу *две* опасности, на которые хотел бы указать уже в самом начале моего выступления. Это, во-первых, опасность *фальшивой демократизации* науки; и, во-вторых, затрагивающая прежде всего нашу молодежь серьезная и психологически понятная опасность безграничного *дилетантизма*. В любых условиях мы должны избегать того, чтобы впасть на этой почве в склонность шарахаться из одной крайности в другую.

Наука по своей природе *аристократична* — удел *немногих*. Она зиждется не на экономических и социальных, а на присущих ей собственных началах. Опасно не понижение уровня ее высшей институции, но его *повышение*. Наука, далее, достигла такого уровня специализации, строгости и точности своих методов, что повторение попытки немецкого романтизма растворить ее в нерасчлененном потоке всесторонней духовной жизни или подчинить монопольному господству *одной единственной* философии — называйте ее, как хотите, — обернулось бы для науки величайшей бедой. Уже достаточно печально, что молодому поколению из-за больших брешей в образовании, оставленных военным временем, вследствие столь неожиданного потрясения всех его идеалов при одновременно происходящей сильной политизации смысла науки, ей самой отвергаемой, никогда уже не достичь ни той утонченности духа и строгости научного метода, ни того спокойствия жизни, которые были у старшего поколения. Вот почему, что касается *самой науки*, и тем более, если говорить о ситуации в общем и целом, лучше *все хорошее сохранить*, чем реформировать.

Прежде всего это относится к *естествознанию* и медицине, математике и технике, в области которых немецкие ученые даже во время войны добились успехов, способных затмить успехи наших военных. Несколько иначе дело обстоит в области *наук о духе*, где, как заметил еще Майнекке, образовалась *пропасть между теорией и практикой*, какой нет ни в одной другой стране. Напряжение, существовавшее между теологическими факультетами с их почти исключительно *внерелигиозными* и *внецерковными* историческими исследовательскими интересами — и консисториями, между юридическим факультетом — и коллегиями провинциальных школ, соответственно, министерством, было куда более сильным и глубоким, чем того требовало само дело. Если немецкий дух безмерно подвел нас в *войне культур*, которая также велась в последней войне, наряду с войной оружия и экономической войной, и если знаменитые представители германского образования с самого начала не смогли указать немецкому народу его миссию, поставить перед ним разумную цель, то, несомненно, в этом отчасти виновата противоположность между теоретическим уровнем наук о духе и их *практическим применением* в жизни. Науки о духе в целом не сумели открыть путь к пониманию современного мира.

Совершенно другая проблема — даже если она где-то может быть связана с последней — это реформирование *высших исследовательских и образователь-*

ных учреждений в Германии, которое ставит перед собой вопросы 1. *разделения задач и труда между ними*; 2. педагогической деятельности в высшей школе; 3. отношения образовательных учреждений к государству, церкви и обществу; 4. взаимоотношений между преподавателями и студентами и между самими преподавателями, с внутриорганизационной точки зрения; 5. о моральном духе в современной студенческой и преподавательской среде.

По этим вопросам, отодвинув на второй план специальные организационные проблемы, я и хотел бы высказать здесь свои взгляды, которые сформировались у меня отчасти в моей академической практике, отчасти из общего знания немецких университетов, не в последнюю очередь благодаря обмену идеями с нынешним руководителем прусского образования, помощником государственного секретаря профессором Х. К. Беккером, и, наконец, благодаря многолетнему живому общению с немецкой молодежью.

...Я поставил перед собой цель высказаться о *вопросах реформы всей системы немецкого университетского образования и народного образования в форме народного университета*. При этом речь не должна идти исключительно об университетах — это было бы, с моей точки зрения, неправильной постановкой проблемы; речь должна идти, в первую очередь, о *распределении задач исследования, образования, обучения* по различным видам высших учебных заведений, по возможности с учреждением новых видов или существенной трансформацией старых. И я, как и подобает философу, намеренно хотел бы разделить *то, что должно быть*, — и то, что из этого долженствующего быть *выполнимо* либо не выполнимо с учетом определенных исторических предпосылок немецкой системы образования и всей истории Германии, а также с учетом имеющихся в распоряжении, соответственно, ограниченных материальных, человеческих и духовных средств. Лишь четкое и ясное разделение цели и пути даст нам здесь, как мне кажется, существенное продвижение вперед. Не всегда надо позволять целям вырастать из путей!

## **б) Недостатки немецкого образования**

Предлагаемые вопросы<sup>39</sup> надлежит рассматривать отчасти в свете общих организационных и педагогических точек зрения на реформу, существовавших еще до войны; отчасти следует исходить из ясного осознания вполне определенных *недостатков немецкого образования*, которые война, также и в этом ставшая *examen rigorosum*<sup>40</sup> для народов, обнажила со всей очевидностью; отчасти необходимо учитывать требования совершенно новой внутри- и внешнеполитической, а также экономической ситуации, в которой Германия оказалась в результате поражения.

Прежде чем я расскажу об этой новой ситуации, о педагогике и затем покажу, как распределялись образовательные задачи, позвольте мне кое-что сказать о *специфических* недостатках немецкого духовного образования; так

<sup>39</sup> Имеются в виду вопросы предлагаемого М. Шелером перераспределения учебно-образовательных задач. — *Прим. пер.*

<sup>40</sup> *Examen rigorosum* (лат.) — буквально «суровый экзамен»; традиционное название экзамена на получение степени доктора наук. — *Прим. пер.*

как без их понимания вообще не имеет смысла набрасывать новые строительные планы.

К недостаткам немецкого образования относятся следующие.

1. Крайняя *предметная специализация*; ведомственность в политике, нехватка государственных деятелей; ложная специализация (естественная и неестественная специализация). «Переплётческие синтезы» (Buchbindersynthesen).

2. *Отношение власти и духа*; вместо освобождающей культурной политики со стороны политических руководителей, укорененных в высшем образовании немецкой нации, мы имеем позитивно формирующую культурную политику государственных чиновников, которые сами не принимают в ней никакого участия.

3. «Ложная внутренняя жизнь»<sup>41</sup>.

4. «*Quietum non movere*»<sup>42</sup> и систематическое отстранение от всех ценностных, целевых, мировоззренческих вопросов.

5. Неудовлетворительная оценка целых классов — и вытекающее отсюда неудовлетворительное социальное обеспечение образованием тех слоев народа (рабочих), от которых в силу немецкой индустриализации зависит жизненное существование нации. (Следствие: немецкий коммерсант за рубежом и ненависть между народами.)

6. Недостаток знаний о чужих странах и о психологии других народов.

7. Принудительное объединение немецкого народа имперской реформой Бисмарка и отсутствие всякого национального единства духа и воли; провалы во всех *целевых* вопросах.

8. Чрезмерный ученый *историзм* и недостаток любого рода контактов с современным миром и его силами.

9. Представление немецкой культуры в *униформе* узко понятых немецких образцов; недостаток вклада в немецкую культуру со стороны немецких родов и кланов как самобытных индивидуальностей; нехватка личностей, которые могли бы служить образцами, все более ощущаемая даже в области науки; *отсутствие национального образовательного идеала* в форме образца à la «gentleman».

10. Бросающийся в глаза уход религии и ее сил из общества и культуры.

<sup>41</sup> См. сочинение М. Шелера «О двух немецких болезнях» (Scheler M. Von zwei deutschen Krankheiten. Darmstadt: Verlag Otto Reichl, 1919) — *Прим. пер.*

<sup>42</sup> *Quietum non movere* (лат.) — буквально «не трогай того, кто покоится», т. е. не нарушай существующих традиций. — *Прим. пер.*