
Статья поступила
в редакцию в июле
2010 г.

М. Фурман

ВИЛЬГЕЛЬМ ФОН ГУМБОЛЬДТ И БЕРЛИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ¹

I

«Поскольку эти учреждения (имеются в виду университеты и научные академии. — М. Ф.) могут достичь своей цели... лишь когда каждое из них в максимально возможной мере отвечает чистой идее науки, уединение и свобода суть главные принципы в этой сфере». «Особенностью высших научных учреждений является также то, что они всегда рассматривают науку как проблему, еще не нашедшую окончательного решения, и потому осуществляют исследования, тогда как школа имеет дело только с готовым и завершенным знанием. Поэтому отношения между учителем и учеником здесь становятся совершенно иными: не учитель служит ученику, но оба служат науке». «Приняв это в расчет, легко видеть, что во внутренней организации высших научных учреждений все покоится на принципе, требующем рассматривать науку как нечто, что еще не вполне найдено и никогда не может быть вполне найдено, и неустанно продолжать поиск науки как таковой. Как только отказываются от поиска собственно науки, как только начинают думать, будто она не извлекается из глубины духа, но обретается путем экстенсивного собирания, все безвозвратно и навсегда потеряно — потеряно для науки... и для государства. Ибо лишь та наука преобразует характер, которая вырастает изнутри человека и может быть посеяна в человеке, а для государства, как и для человечества, важны не знание и речи, но характер и действие».

«Государство не должно относиться к своим университетам как к гимназиям или специальным школам... В целом оно не должно требовать от них ничего, что имеет к нему непосредственное и прямое отношение; оно должно понимать, что, достигнув своей конечной цели, они выполняют также и его задачи, причем с куда более высокой точки зрения... Но, с другой стороны, прежде всего именно государство должно организовать свои школы так, чтобы они надлежащим образом работали на пользу высших научных учреждений. Главным основанием этого является верное понимание отношения школ к высшим

¹ Fuhrmann M. Wilhelm von Humboldt und die Berliner Universität//Bachmaier H., Fischer E. P. (Hg.). Der Streit der Fakultäten oder die Idee der Universität. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1997. S. 29–45 (пер. с нем. Е. Борисова).



научным учреждениям и плодотворное убеждение, что их задача состоит не в том, чтобы предвосхищать обучение в университете, и что университет не является всего лишь дополнением к школе, идентичным ей по характеру, школьным классом более высокого уровня, — но что переход от школы к университету представляет собой такой этап в жизни молодого человека, к которому школа в случае успеха подводит его настолько, что он физически, нравственно и интеллектуально оказывается готов к свободе и самостоятельной деятельности и, будучи лишен принуждения, не обратится к праздности или практической жизни, но будет нести в себе стремление возвыситься до науки, которую до сих пор видел, так сказать, лишь издалека».

II

Это было несколько знаменитых, часто цитируемых высказываний из незавершенной докладной записки «О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине», кратко называемой «План организации» и составленной Вильгельмом фон Гумбольдтом в 1809 или 1810 г. [6. S. 255–266].

Несколько месяцев спустя, осенью 1810 г., открыл свои двери Берлинский университет, учреждение которого было инициировано Гумбольдтом в соответствии с приведенными максимумами, — там, где он расположен и сегодня (с 1945 г. как Университет им. Вильгельма и Александра фон Гумбольдтов): в бывшем дворце принца Генриха, брата Фридриха Великого. В первом семестре в него поступили 256 студентов, значительная часть которых, 117 человек, училась в Медико-хирургическом институте — специальной высшей школе, бывшей до того момента самостоятельной. Остальные студенты поступили на философский, юридический и теологический факультеты — соответственно 57, 53 и 29 человек [8. S. 356]. Самым известным лекционным курсом первого семестра стал курс Бартольда Георга Нибура «Римская история»: он собрал огромную аудиторию в 200 слушателей, среди которых были чиновники, офицеры и члены королевского дома, а также некоторые ведущие ученые молодого университета, такие как юрист Фридрих Карл Савиньи и теолог Фридрих Шлейермахер [Ibid. S. 344]. Много слушателей, среди которых были не только студенты, привлек также философ Иоганн Готтлиб Фихте. Третьим среди наиболее популярных лекторов следует назвать филолога (в современной терминологии филолога-классика) Фридриха Августа Вольфа, который начал свой курс с «Германии» Тацита — того самого произведения, от которого за несколько лет до того отталкивался Фихте в своих «Речах к немецкой нации» [7. S. 70]. Медико-хирургический институт и прежде украшали громкие имена, например медиков Иоганна Христиана Рейля и Кристофа Вильгельма Гуфеланда, основателя аграрной науки Альбрехта Даниэля Тэера, химика Мартина Генриха Клапрота. Однако

самым блистательным стал, без сомнения, философский факультет, духовный центр которого составляли, в соответствии с замыслом основателя, философия и древняя история.

III

Университету всегда, т. е. на протяжении восьми веков его существования, были присущи черты, сохранившиеся и поныне или во всяком случае до порога современности². С одной стороны, университет транслирует полезные знания и потому пользуется спросом как учреждение, дающее престижные профессии; с другой — он не желает раствориться в служении церкви, государству и обществу, но стремится развивать науку ради нее самой. Поэтому он отстаивает свои корпоративные права, свою автономию, и за это должен мириться с некоторой общественной маргинальностью; он требует свободы и платит за нее уединением, если использовать термины Гумбольдта. Колебания между внешними задачами и собственной целью, между профессиональной подготовкой и автономным научным исследованием обуславливают периоды упадка и расцвета, стагнации и обновления в истории университета. Институт «университет» демонстрирует чрезвычайное упорство, отстаивая принципы, однажды признанные общезначимыми, вопреки всем изменениям в окружающем мире, и вместе с тем он время от времени с вулканической энергией пытается освободиться от устаревших внутренних максим и дать место более современным, более отвечающим духу времени тенденциям.

История университета на первоначальной стадии, в эпоху высокого и позднего Средневековья, затронула территорию Священной Римской империи лишь на периферии и лишь на исходе этого периода: во второй половине XIV в., когда были основаны университеты в Праге, Вене, Гейдельберге, Кельне и Эрфурте. Тем с большим энтузиазмом высшие школы учреждались в начале Нового времени, так что в итоге Германия превзошла по их плотности все прочие регионы Европы. Эта тенденция в первую очередь была обусловлена новыми фундаментальными ориентирами — гуманизмом, реформацией и контрреформацией, — а также практическими потребностями *de facto* самостоятельных земельных суверенов, заинтересованных в подконтрольном образовании их будущих пасторов, чиновников и других представителей академических профессий. Возникавшие тогда университеты по большей части были невелики: во многих из них работали не более полутора дюжины профессоров и учились около трехсот студентов, и нередко в институт, некогда ориентированный на интернациональность, проникал дух узкого провинциализма. Поэтому неудивительно, что Просвещение дало университету новые импульсы: оно

² В русском переводе: Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2. Здесь фрагменты даны в моем переводе (*Примеч. пер.*).



утвердило понятие автономной, свободной от теологии философии и наделило более высокой, чем до той поры, ценностью естествознание, базирующееся на наблюдении и эксперименте, и математику. Впрочем, этих импульсов было недостаточно для трансформации университетской системы в целом. Новые университеты в Галле (открыт в 1694 г.) и Геттингене (1736 г.) стали наиболее продвинутыми в Германии, но были не в состоянии увлечь за собой большинство старых научных учреждений, а кроме того, идеи Просвещения уже в середине XVIII в. были вновь нивелированы и сведены к ограниченному утилитарному мышлению.

Закат древней империи, секуляризация и наполеоновские войны вызвали великий мор среди университетов: из 42 высших школ, существовавших в 1792 г., к 1818 г. более половины были закрыты, потому что утратили какую бы то ни было связь со своим временем. Но было бы наивно заключить, что в оставшихся дела обстояли существенно лучше. В XVIII в. институт «университет» как таковой переживал тяжелый кризис, коснувшийся всех его составляющих: профессуры и студенчества с их особыми корпоративными правами, исследования и преподавания.

Свободная студенческая жизнь выродилась в необузданность, и справедливых жалоб на драки и скандалы становилось тем больше, чем менее традиционная внутренняя юрисдикция университета была в состоянии обуздать бесчинства. Фривольные нравы привлекали все больше молодых людей, неспособных и не желающих учиться всерьез. В университет принимали с 16 лет, и многим студентам не доставало не только зрелости, но и необходимой подготовки; в Пруссии, например, аттестат зрелости был введен только в 1788 г.

Равным образом и профессора пренебрегали своими обязанностями. Зачастую знание преподносилось в совершенно архаичных, восходящих к Средневековью формах: в виде *lectio*, т. е. комментирования авторитетного учебника, а также *disputatio*, выродившегося в чистую формальность. Академические занятия вообще мало отличались от школьного — в дурном смысле — поучения. Ведь профессора были обязаны преподавать свои дисциплины в полном объеме, и их обычная нагрузка составляла 20–24 часа в неделю. А поскольку вознаграждение было скудным, им приходилось искать дополнительные заработки: читать приватные лекции, вести врачебную или юридическую практику или сдавать комнаты в своих домах.

Поэтому неудивительно, что основания новоевропейской физико-математической картины мира были разработаны вне университета. Великие мыслители от Бэкона и Декарта до Лейбница писали и работали, не имея университетских степеней, а эмпирические науки, для которых университеты по большей части еще оставались закрыты, развивались в рамках ученых обществ или академий, имеющих государственную

поддержку. Этим объясняется и тот факт, что вызванный Просвещением расцвет исследования лишь отчасти проявился в открытии новых, «современных» университетов (как в Галле и Геттингене), главным же образом он пошел на пользу академиям; в результате пути исследования и преподавания разошлись. В России, где в 1725 г. была учреждена Петербургская академия наук, эта тенденция, зародившаяся в XVIII в., до сих пор препятствует университетам в проведении исследований, и после Второй мировой войны советская власть экспортировала принцип разделения исследования и преподавания во всю Восточную Европу, в том числе в бывшую ГДР.

Но университет в XVII–XVIII вв. не только остался в стороне от значительных исследований, преподавание тоже переживало заметный упадок. Эпоху вдохновляло не только исследование; в меньшей степени она была озабочена задачей овладеть повседневной жизнью и удовлетворить практические потребности, поэтому большое значение придавалось основательности в профессии и необходимой для этого подготовке. Это мышление в терминах пользы и благосостояния, распространившееся всюду, объединившее земельных суверенов и бюргерство, не только ослабило существующие университеты, породив новые «деловые» науки (камералистику, экономику) и поставив под сомнение значимость прежней учености, но и способствовало учреждению специальных высших школ, таких как уже упоминавшийся Медико-хирургический институт в Берлине, Горная академия в Клаусталь-Целлерфельде и многие другие. Наряду с правителями педагоги также стремились самым непосредственным образом приблизить человека к жизненному счастью, покоящемуся на бюргерском благосостоянии, поэтому они выступили против существующей образовательной системы с наиболее радикальными требованиями. Немецкие педагоги — филантрописты (т. е. «друзья человечества»: от «Филантропин» — названия школы, которую основал Иоганн Бернхард Базедов в Дессау) требовали замены «учености», прежде всего древних языков, предметами, дающими полезные знания и навыки, и не останавливались даже перед рекомендацией полного упразднения университетов — этих, по выражению педагога Генриха Стефани, «безобразных глыб».

На рубеже XVIII и XIX в. древнее и почтенное учреждение «университет» было в отчаянном положении. Наполеон I сделал самые последовательные выводы из тогдашней критики: в 1806 г. он преобразовал 22 французских университета в специальные высшие школы, действующие под управлением и строгим надзором государства. Другие суверены, такие как кайзер Йозеф II, пытались модернизировать университеты посредством навязанных извне реформ и строгих учебных планов — там беса изжитых традиций изгнал Вельзевул внешнего принуждения.



Но детище Вильгельма фон Гумбольдта не пошло ни тем, ни другим путем. Напротив, оно стремилось обновить университет изнутри, сохранив его универсальность и упрочив или восстановив единство исследования и преподавания. Таким образом, как показывает этот краткий обзор, оно должно было утвердить себя в противостоянии двум силам: во-первых, деградировавшим, но упорно отстаивавшим свой *status quo* университетам «позавчерашнего дня», во-вторых, мышлению и образу действий Просвещения, которые казались современными и которые еще предстояло показать как «вчерашние», — академиям как чистым исследовательским учреждениям, специальным высшим школам, а также принципу полезности, который отрицал все кружные пути и какую бы то ни было игру духовных сил человека.

Вильгельм фон Гумбольдт исходил из совершенно новых, выходящих за рамки Просвещения предпосылок, которые позволили ему справиться со своей задачей как нельзя более эффективно: из идеалистической философии и неогуманизма, т. е. тех самых установок, которые, как было показано в первой части доклада, с самого начала присутствовали в лекционной программе Берлинского университета как обязательные и задающие ориентиры.

Гумбольдт верил в совершенство человека; эту веру он разделял с Просвещением, да и со всей европейской традицией со времен Возрождения, которая не уставала соизмерять собственные свершения с достижениями Античности. Но он придал этой вере новое, индивидуалистическое, ориентированное на отдельного субъекта содержание, и здесь он опять же был согласен с идеализмом, прежде всего со своим другом Шиллером. «Неужели же, однако, назначение человека (индивида. — *М. Ф.*) состоит в том, чтобы ради какой-либо (внешней по отношению к нему. — *М. Ф.*) цели пренебречь самим собою?» — восклицает Шиллер в шестом «Письме об эстетическом воспитании человека»³; точно так же и Гумбольдт видел высшее назначение человека в свободном от целей самоопределении. Но этот постулат предполагал долг самообразования — как гласит знаменитая формула, ставшая программной для неогуманизма вообще, «высшего и наиболее пропорционального образования сил в рамках целого» [9. S. 79]. В соответствии с этой формулой Гумбольдт желал ограничить воспитание самым необходимым: оно должно развернуть заключенные в каждом человеке движущие силы, привести его к беспрепятственной деятельности. При всем том он вовсе не стоял на позициях самодостаточного, эгоцентричного индивидуализма; напротив, он был

IV

³ Относительно этого спора и последующих рассуждений см.: [4. S. 129 ff].

убежден, что именно тот, кто самостоятелен и не ищет помощи извне, может быть полезен своим согражданам.

Гумбольдт уже в молодом возрасте принял отчетливую антропологическую концепцию, которой придерживался до конца жизни, на которую ориентировался сам и с которой соизмерял поведение окружающих. Эта антропология близка к антропологии идеалистической философии, поскольку стремится истолковать мир, включая собственное «я», как содержание сознания, причем в полноте свободы, независимо от каких бы то ни было авторитетов и целей. Однако она отличается от антропологии идеалистической философии тем, что ориентируется на историческую или, точнее, псевдоисторическую модель: на Античность, греков. В этом пункте Гумбольдт разделял мнение Винкельмана и веймарских поэтов: греки суть высшее воплощение человечества; у них каждый индивид развернул многообразие природных задатков в тотальность гармонических сил и тем самым репрезентировал все человечество.

Греки, которые для их открывателя Винкельмана были преимущественно эстетическим образцом, ограниченным пластикой и живописью, для веймарцев, особенно для Шиллера, стали универсальной культурной моделью, на контрасте с которой базировалась их критика культуры, их неудовлетворенность современностью. Этих мыслителей угнетал плоский рационализм и толстощекий утилитаризм Просвещения, превратившегося в разменную монету; современный человек, рассуждали они, за свои успехи в естествознании и технике заплатил утратой собственной тотальности, однобоким развитием отдельных способностей, ограниченностью, разорванностью и уродством, — и искали утешения в представлении о том, что совершенство, воплощенное в греческой культуре, может быть восстановлено на более высокой, сознательной ступени.

Гумбольдт — ученик геттингенского филолога Христиана Готтлоба Гейне и галльского, а затем берлинского филолога Фридриха Августа Вольфа — был увлечен этими положениями формирующегося неогуманизма; впрочем, он был и одним из авторов этого умонастроения, приводившего к идеалистической антропологии и педагогике. Уже в одном из ранних текстов, написанных в период досуга и самообразования, в наброске «Об изучении древности, в особенности греческой» [6. Bd. 2. S. 1–24] (1793 г.), он принимает те классицистские догмы, которые стали фундаментальными для образованного бюргерства XIX в. — догмы оригинальности греческой культуры, органического развития индивидуальности греческого народа и идеальности греческого характера, — и делает вывод, что изучение греков способно быть парадигмой для изучения других народов и даже самого человечества. Поэтому, как пишет биограф Гумбольдта Фридрих Шафштайн, «молодому человеку, открытому к проблемам его времени, изучение греческой древности



должно было представляться не как отвлеченная ученость, но как одна из наиболее злободневных задач. Оно было частью борьбы за трансформацию и высшее развитие человечества, в возможность которого с присущим им оптимизмом верили поколения от Руссо до Шиллера. Отсюда проистекает та сдержанная страстность, которая характеризует не только гуманизм Винкельмана и его современников, но и гуманизм Гумбольдта» [9. S. 93].

Несомненно, Гумбольдт сделал ориентированную на идеальный образ греков антропологию путеводной нитью своей образовательной политики, своих директив для гуманистической гимназии и для университета. Особенно это относится к категории, которую никто не пропагандировал столь настойчиво, как он, которая является его собственным вкладом в аксиоматику немецкого неогуманизма, — категории «нация».

Первоначально она была чужда интеллектуальному образу возведенной в идеал Античности. Скорее, этот образ сложился в сравнении двух главных эпох — Античности и Нового времени, в знаменитом «*Querelle des Anciens et des Modernes*» (приблизительный перевод: «Спор почитателей древности и современников»), разгоревшемся во Франции Людовика XIV и имевшем длительный резонанс во всей Европе. Веймарские поэты тоже еще не мыслили в национальных понятиях, хотя вслед за Винкельманом рассматривали как модель уже не Античность вообще, но только Грецию: их диагнозы, их культурно-критические рассуждения относились к современной им эпохе в целом, и они питали надежду на обновление всего человечества.

Гумбольдт, напротив, включил в схему эпох восходящее к Гердеру понятие народной особенности, национального характера, причем в двойном значении. Во-первых, он понимал греков как нацию в строгом смысле: как замкнутую в себе индивидуальность, которая лишь в своей отграниченности от внешнего мира смогла развиваться и произвести свою гомогенную культуру; с другой стороны, он и у немцев видел определенный характер, подобный характеру греков и потому делающий немцев способными обновить впервые воплощенную греками форму человечества.

Самое раннее свидетельство этого представления о греко-немецком родстве, греко-немецкой духовной связи мы находим, по-видимому, в одном письме к Шиллеру от 1795 г., где Гумбольдт говорит о намерении «представить свою шальную мысль о сходстве греков и немцев» [2. S. 143; 11. S. 349]. Он и в самом деле разработал эту идею. Наиболее детальные заметки по ней содержатся во фрагменте «История упадка и гибели греческих свободных государств» [6. Bd. 2. S. 73–124], написанном в 1807 г. в Риме под впечатлением событий, вызванных деятельностью Наполеона. Для Гумбольдта, таким образом,

между индивидом и человечеством стоит нация как среднее звено — представление, которое было обусловлено его занятиями Грецией. Эта категория ориентировала его деятельность, связанную с образовательными институтами, не на немецкое национальное государство, но на немецкую культурную нацию как данность, которая должна была преодолевать территориальные границы между княжествами, еще сохранившиеся в его время в школьном и университетском образовании.

По-видимому, то, к чему пришел Гумбольдт в посвященные самообразованию годы досуга, можно резюмировать следующим образом: это антропология, базирующаяся на идее персональной и национальной индивидуальности, одушевляемая верой в возможность нравственного прогресса человечества и ориентирующаяся на идеальный образ древнего грека. Но при всей своей склонности к созерцанию человеческого мира и самосозерцанию, к удовольствию от разнообразнейших впечатлений Гумбольдт отнюдь не был намерен навсегда застыть в *vita contemplativa* аристотелевского образца: его самообразование было ориентировано на деятельность в мире, он должен был испытать себя и вырасти в нем, и он желал великой цели, соответствующей его возможностям. Первоначально он надеялся реализоваться на литературном поприще: в эстетико-критических и философских работах или даже в поэзии; этот путь, мало подходящий его дарованию, особенно привлекал его в Йене, рядом с продуктивным гением Шиллера. Но постоянные неудачи, попытки, вновь и вновь останавливающиеся на начале, вынудили его наконец признать в одном письме к Кернеру: «Часто мне кажется, что природа дала мне только глаза, чтобы видеть высокое, и чувства, чтобы чувствовать глубокое, но не дала мне крыльев и языка. Я хочу сделать что-то, благодаря чему мог бы по-настоящему себя уважать, развить ряд идей, которые сделали бы более совершенным внутренний облик человечества».

V

Лишь позднее стало ясно, что призвание Гумбольдта — это образовательно-политическая деятельность и философия языка; только в период после 1809 г., когда ему исполнился 41 год, он стал тем, кем вошел в историю. К той деятельности, о которой теперь пойдет речь, — к реформе прусской образовательной системы в идеалистически-неогуманистическом духе — его подтолкнули внешние обстоятельства. Когда катастрофа Йены и Ауэрштадта поставила прусское суверенное государство под угрозу гибели, он был в Риме в качестве прусского резидента, занимая должность столь же комфортную, сколь незначительную. Поскольку в Риме он ничего не мог сделать для попавшего в беду отечества, он просил о своем отзыве, но когда его просьбы были наконец услышаны (поздней осенью 1808 г.) и ему было предложено руководить департаментом культуры и образования (отдельного министерства культуры тогда еще



не существовало), он согласился лишь после долгих колебаний: назначение на должность состоялось 20 февраля 1809 г. Неизвестно, кому он обязан тем, что барон фон Штейн и его последователи Альтенштейн и Дона выбрали его на эту должность. Гете считал, что в бедственном положении прусского государства едва ли нашелся бы кто-то еще, кто столь же хорошо подходил для решения задач восстановления [9. S. 191].

Его служба продолжалась менее полутора лет: он вышел в отставку, поскольку его не удовлетворяла позиция директора департамента, подчиненного министру внутренних дел. Тем более удивительно, что в столь краткий срок он сумел придать школьному и высшему образованию в Пруссии тот облик, который служил ориентиром весь XIX в. и далее. После отставки Гумбольдта его сотрудники Георг Генрих Людвиг Николовиус и Иоганн Вильгельм Зюверн продолжили его начинания, но и сам дух времени соответствовал идеям, вдохновившим его реформы. Они были частью внутреннего переустройства Пруссии, предпринятого прежде всего Штейном и Гарденбергом, и эта деятельность вполне отвечала лозунгу, провозглашенному королем после Тильзитского мира: компенсировать физические потери духовными силами.

Нетрудно видеть, что три главные идеи реформ Штейна и Гарденберга — единое централизованное управление, устранение пережитков сословного деления и вовлечение всех граждан в деятельность государства (чему служило прежде всего городское самоуправление) — отражаются и в осуществленной Гумбольдтом реформе университета. Гумбольдт твердой рукой проводил повсюду эти принципы. Он настаивал на введении всеобщих учебных заведений, разделенных на три ступени: начальная школа, гимназия и университет. При этом ему пришлось вопреки патронатным правам старого, построенного на привилегиях государства и вопреки претензиям землевладельцев, церковных инстанций и городских служб взять под контроль распределение преподавательских и директорских мест; в связи с этим он ввел экзамены на высшие учительские должности.

Максима всеобщего трехступенчатого образования означала войну против прежних сословных и профессиональных школ. В своем «Литовском школьном плане» он в связи с этим пишет: «Все школы... которые содержит не отдельное сословие, а нация или государство в целом, должны иметь целью только всеобщее образование человека. То, что необходимо для потребностей жизни или отдельных промыслов, должно осваиваться отдельно, по окончании всеобщего обучения. Если смешать эти два вида обучения, то образование не будет чистым и мы не получим ни полноценных людей, ни полноценных граждан отдельных классов» [6. Bd. 4. S. 188]. Тем самым Гумбольдт стремился устранить из публичного образования деление школ на типы,

поддерживающее разделение нации, будь то сословное или профессиональное; его вердикт затрагивал как прусские кадетские корпуса, так и средние школы, которые существовали во многих городах как промежуточное звено между народной школой и гимназией. Таким образом, максима, согласно которой всеобщее образование должно быть единственной обязанностью всех государственных школ, обращена против тех же позиций, с которыми Гумбольдт конфронтировал как реформатор университета: против учреждений «позавчерашнего дня», доступных определенным привилегированным сословиям, и против «вчерашних» завоеваний просвещенного бюргерского стремления к благосостоянию, которые разделяли людей по профессии.

Гумбольдтова идея трехступенчатой всеобщей системы образования не имела целью равное образование для всех (это следует отметить, чтобы предупредить напрашивающийся сегодня предрассудок), равным образом он не думал о всеобщем равноправии в государстве; не случайно в процитированном пассаже из «Литовского школьного плана» он, говоря о «полноценных гражданах» как второй цели образования, добавляет: «отдельных классов». Соответственно каждая ступень Гумбольдтовой системы образования была рассчитана на две задачи⁴: во-первых, дать ученикам общие знания и навыки, необходимые для следующей ступени, во-вторых, обеспечить им доступ к различным формам практической профессиональной жизни. Всякий, кто успешно проходил ту или иную ступень, стоял перед выбором: либо готовиться к профессиональной деятельности, либо перейти на следующую ступень всеобщей системы образования.

На уровне начальной школы, как и на других уровнях, Гумбольдт стремился открыть путь всему лучшему, что представляло его время: он ввел в начальной школе методы швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци, поскольку они отвечали его собственным представлениям о правильной трансляции знания. Один из принципов педагогики Песталоцци Гумбольдт представил в следующей формуле: из обучения «должно быть удалено все хоть сколько-нибудь механическое» — «стало быть, главный принцип всего метода состоит в том, что ребенок всегда должен иметь полное и отчетливое осознание того, что он слышит, говорит и делает, и почему он действует именно так, а не иначе» [6. Bd. 4. S. 224]. Главными предметами начальной школы издавна были чтение, письмо и счет. Однако эти навыки, как подчеркивает Гумбольдт, должны преподаваться без оглядки на «характер материала»: ограничиваясь родным языком, но не ставя препятствий религиозного или профессионального характера. Когда Гумбольдт рекомендует также

⁴ Цит. по: [9. S. 159].



занятия историей, географией и другими предметами, он действует в интересах тех, кто после начальной школы непосредственно переходит к профессиональной жизни [6. S. 164].

Весьма существенное воздействие Гумбольдт оказал на следующую ступень — «ученую школу». Его можно даже считать творцом гуманистической гимназии — той школы, которая в бюргерскую эпоху имела определяющее значение для всей Европы, — поскольку он сформулировал главные идеи в этой сфере. Те, кто упрекает гуманистическую гимназию в однобокой сосредоточенности на древних языках, проходят мимо замыслов Гумбольдта. Как и в случае начальной школы, для него было важно, чтобы гимназия по возможности давала общее образование, т. е. подготавливала к высшей школе, не беря на себя университетских курсов. Эта цель обусловила ограничение тремя предметами: древними языками, математикой и историей. В рамках этих предметов ученик должен был освоить как базовые знания, так и навыки самой учебы, чтобы в университете быть в состоянии заботиться о приобретении необходимых знаний из собственных побуждений.

Таким образом, Гумбольдту было важно, чтобы гимназическое обучение по всем предметам было общеобразовательным, а не профессионально-специфическим [1. S. 194]. Так, уроки математики должны были ориентироваться не на прикладные возможности, как они представлены, например, в задачах, но на математические операции сами по себе. Роль древних языков, согласно официальным декларациям Гумбольдта, состояла в том, чтобы сделать ученика способным «благодаря его общим знаниям о строении языка вообще легко и быстро освоить любой конкретный язык» [6. Bd. 4. S. 170]. Таким образом, постулируя необходимость освоения учеником основных понятий грамматики, он и в этой области акцентирует формальную сторону обучения. Однако было бы поспешно думать, что антропология Гумбольдта, базирующаяся на греческом идеале, осталась для него приватным делом, которому не следовало быть предметом общеобразовательной публичной школы. По всей видимости, он считал, что содержание посвященных древним языкам уроков должно оказывать свое формирующее воздействие само по себе и что поэтому было бы неуместно и даже вредно декларировать его в качестве официальной и подконтрольной цели обучения.

Когда Гумбольдт вступил в должность директора департамента культуры и образования, давние планы учреждения новой высшей школы, или, как тогда говорили, если желали избежать дискредитировавшего себя слова «университет», «всеобщего учебного заведения», уже обрели отчетливые очертания. Предстояло решить еще немало вопросов: в частности, помимо названия, необходимо было выбрать место для основания

университета. Многие, в том числе и Гумбольдт, полагали, что маленький город, такой как Йена или Геттинген, лучше подходит для академической жизни, нежели мегаполис Берлин со всеми его развлечениями. Решающим фактором стал Тильзитский мир: по его условиям Пруссия потеряла все территории к западу от Эльбы, а вместе с тем и большинство своих университетов, в том числе в Галле, и им срочно требовалась замена. Вопрос о местоположении в условиях скудости государственного бюджета решили прагматические соображения: Берлин уже располагал рядом научных учреждений, которые без особых затрат могли быть присоединены к университету.

В дискуссиях, предшествовавших реализации замысла, обсуждались, конечно, также структура и цели запланированного научного учреждения: помимо тех, кто не хотел даже слышать об общем доме для академических занятий, были уважаемые персоны, поддерживавшие просвещенческое мышление в терминах пользы и профессии. Аргументы в пользу университета в новом обличье выдвигали только философы: когда Гумбольдт начал свою деятельность, по этой проблематике уже детально высказались в лекциях и публикациях Шеллинг, Фихте, Шлейермахер и Штеффенс. Неудивительно, что именно философы воспротивились замыслу растворить университет, который во многих местах переживал упадок, в профессиональных специальных школах: если, например, теология, юриспруденция и медицина вполне могут преподаваться в такого рода специальных институтах, то для философии это было бы нонсенсом. Конечно, этот тезис предполагал новое самоопределение философии как генеральной инстанции для науки и научности вообще. Названные философы выполнили это условие: все они, хотя совершенно по-разному, мыслили в направлении идеалистически обоснованного наукоучения, вместе с тем имея в виду — вполне в духе Гумбольдта, верившего в образующую силу науки, — нравственное совершенствование человека.

Настоящий доклад начался с нескольких цитат из записки «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине»: они должны были показать, как Гумбольдт видел возрождение университета в духе тогдашней философии и каким образом он пытался утвердить этот дух в своем берлинском детище. Эти цитаты затрагивают, с одной стороны, саму науку и взаимоотношения тех, кто ей себя посвятил, — профессоров и студентов; с другой стороны, они говорят о том, каким образом государство должно разграничить университет и гимназию. Цитаты первой группы с нарочитой односторонностью определяют науку как исследование — не как традицию (каковой она, тем не менее, тоже является): здесь наука предстает в смысле Платона — как всегда незавершенное стремление к мудрости, и Гумбольдт призывает видеть существенное и находить удовлетворение в протекании этого процесса,



а не в сведениях, которые экстенсивно собрали энциклопедизм и полиматия Просвещения.

Успех, во всяком случае в XIX в., оправдал смелые ожидания Гумбольдта: Берлинский университет и многие другие учрежденные по его образцу продемонстрировали замечательное исследовательское воодушевление во всех областях, и повсюду новые знания вытеснили окаменевшие традиции; некогда существовавшее, но давно утраченное единство исследования и преподавания восстановилось словно само собой. Конечно, этому немало способствовал тот факт, что в рамках новой формы преподавания — семинара — профессора и студенты работали на равных, принимая в расчет только данную научную проблему, отделившись от общества с его условностями и ограничениями: уединенно и свободно, как гласит формула Гумбольдта.

Очевидно, однако, что другое, еще более смелое ожидание, выраженное в «Плане организации», не подтвердилось или подтвердилось лишь в незначительной мере: что подлинное, философски фундированное занятие наукой образует также характер и способствует нравственному совершенствованию. Здесь Гумбольдт, по-видимому, опирался на греческую философию в неменьшей степени, чем на свое понимание науки. «Никто не ошибается добровольно» (или «сознательно»), т. е. тот, кто познал истину, не может действовать неверно, гласит знаменитое изречение Сократа. Подобную надежду выразил также Гете в «Кротких ксениях»: «Кто имеет науку и искусство, имеет и религию; кто не имеет науки и искусства, тому нужна религия» [5. Bd. 2. S. 404].

Вторая группа цитат из «Плана организации» начинается с парадокса: государство, не требуя от университетов ничего, что имеет к нему непосредственное и прямое отношение, тем не менее сочтет свои задачи выполненными, причем с куда более высокой точки зрения, когда они — университеты — достигнут своей конечной цели. Это утверждение Гумбольдта обращено против широко распространенной (не только в его время) завышенной оценки специальной подготовки: как и его соратники-философы, он был глубоко убежден в том, что чистая наука эффективнее способствует благосостоянию индивида и общности, нежели дрессировка на коротком поводке профессии. Сегодня эти взгляды, очевидно, не разделяют, во всяком случае в Германии; в англосаксонских странах еще есть молодые люди, которые изучают Classics или иной далекий от повседневных нужд предмет, чтобы затем поступить на службу в банк, торговое или индустриальное предприятие.

Поэтому сегодня (опять же, во всяком случае, в Германии) исчезает и отчетливая грань, проведенная Гумбольдтом между гимназией и университетом; сегодня гимназия в так называемых продвинутых курсах стремится дать специальное университетское знание университетскими же методами; университет же,

в свою очередь, до некоторой степени превратился в обычную школу, поскольку значительная доля поступающих не удовлетворяет его требованиям. Здесь мы не возьмемся исследовать причины этой специфической для XX в. тенденции, которая, очевидно, связана с упразднением всеобщего гимназического образования и отказом от педагогической концепции неогуманизма. Было бы нелегко решить, означает ли отмеченная тенденция нечто вроде грехопадения или возвращения к худшему из-за недопонимания или программа Гумбольдта — строгое разграничение общего и специального образования — базировалась на предпосылках, которые имели место в XIX в., но в нашем столетии исчезли.

Мы переходим к последнему вопросу доклада: чем объясняется всемирный успех основанного Гумбольдтом и устроенного по его максимумам Берлинского университета как модели? В Средние века *universitas litterarum* возник и расцвел под защитой христианской религии, но в Новое время эта защита все более ослабевала; в этой ситуации требовалось немалое мужество, чтобы допустить, что идеалистическая философия сможет восполнить пробел и вновь учредить искомое единство всех наук. Обе дисциплины, бывшие ведущими вначале, — идеалистическая философия и ориентированная на идеальный образ греков древняя история — выполняли свою интегрирующую функцию недолго: за Гегелем, с которым философия достигла апогея, последовали его эпигоны, а идеальный образ греков в свете критического исследования вскоре оказался иллюзией. Древняя история, однако, благодаря ряду впечатляющих достижений и сохранившемуся престижу сумела удержать за собой ведущую роль, и хотя рост знания во второй, позитивистской, половине XIX в. обусловил усиление специализации и привел к тому самому расщеплению, которое страстно отвергал неогуманизм, тем не менее центробежные силы, при всем их расхождении, еще долго помнили о той центральной точке, в которой начался их путь.

Уже Гумбольдт считал, что главное — не наличие философии как отдельной дисциплины, но философское уmonoстроение, которое в университете должно пронизывать все преподавание и исследование. По всей видимости, именно это и было источником сил, сделавшим возможным взлет Берлинского университета и его превращение в парадигму современной науки как таковой.

Счастливым для Берлинского университета обстоятельством было и то, что он был учрежден в период расцвета совершенно нового способа рассмотрения всей культурной традиции — историзма: эта позиция, становлению которой существенно способствовал и сам Вильгельм фон Гумбольдт, обладала прямо-таки неисчерпаемым потенциалом для наук о духе. В историцистском же исследовании прошлых эпох



и чужих культур действовали те же самые руководящие идеи, что и в антропологии Гумбольдта: категории индивидуальности, нации и развития.

Наконец, отметим в качестве фактора, способствовавшего расцвету Берлинского университета, ментальность бюргерской эпохи, бюргерства как главного слоя тогдашнего общества: его представители желали быть самостоятельными и независимыми, стремились реализовать свою личность и ради этого были готовы к лишениям и рискам; бюргерская среда, которой Гумбольдт опасался и которую считал вредоносной для его университета, на самом деле в значительной мере соответствовала его концепции самообразования через науку.

1. Benner D. (1990) Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim-München.
2. Briefwechsel zwischen Schiller und Wilhelm von Humboldt. Hrsg. von A. Leitzmann. Stuttgart, 1900.
3. Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt, 1956.
4. Fuhrmann M. (1982) Die Querelle des Anciens et des Modernes, der Nationalismus und die deutsche Klassik // Brechungen — Wirkungsgeschichtliche Studien zur antik-europäischen Bildungstradition. Stuttgart.
5. Goethe I.W. (1962) Gedichte aus dem Nachlaß. Gedenkausgabe der Werke, Briefe und Gespräche. Hrsg. von E. Beutler. Zürich, Stuttgart.
6. Humboldt W. von. Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner. K. Giel: Stuttgart, 1960–1964.
7. Körte S.W. (1833) Leben und Studien Friedrich August Wolfs, des Philologen. Essen.
8. Lenz S. M. (1910) Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Bd. 1. Halle.
9. Schaffstein F. (1952) Wilhelm von Humboldt — Ein Lebensbild. Frankfurt/M.
10. Schelsky H. (1963) Einsamkeit und Freiheit — Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek.
11. Schiller F. Werke. Nationalausgabe. Bd. 35 (Briefe an Schiller, 1794–95). Hrsg. von G. Schulz. Weimar, 1964.

Литература
