

Серия основана в 2003 году

Перевод с испанского *М. Н. Голубевой*
Редактор перевода *А. М. Корбут*

Печатается по изданию:

Ortega y Gasset. J. Mision de la Universidad y otros ensayos sobre educacion y pedagoga. Madrid: Revista de Occidente, 1999.
P. 11—79.

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

Рецензенты:

д-р филос. наук, проф. *В. Н. Фуре*,
д-р филос. наук, проф. *Н. И. Латыш*

Ортега-и-Гассет, Х.

Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М. Н. Голубевой ; ред. перевода А. М. Корбут ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. — Мн. : БГУ, 2005. — 104 с. : ил. — (Universitas).
ISBN 985-485-382-9.

Фундаментальный труд знаменитого испанского философа и культуролога Хосе Ортеги-и-Гассета «Миссия университета» представляет собой классическое исследование, посвященное изучению университетского образования как специфической культурной и социальной практики. За семьдесят лет, прошедших с момента выхода этой книги, идеи, изложенные в ней, не только не утратили своей значимости, но и стали еще более актуальными.

Перевод на русский язык данного произведения можно рассматривать как важный шаг в осмыслении современного состояния высшего образования, а также возможных путей его дальнейшего развития. Издание обращено к исследователям проблем университетского образования, преподавателям высшей школы, менеджерам системы образования, проектировщикам новых образовательных систем.

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА

Эта книга входит в серию *Universitas*, издаваемую по инициативе Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета. Университет как феномен — выдающееся человеческое изобретение. Он ведет свою родословную с XII века и со времени своего возникновения является центром и плодом объединения интеллектуальных усилий многих людей — ученых, теологов, философов, представителей искусства, — направленных на поддержание в обществе высокого уровня исканий в сфере истины, добра и красоты, в сфере истины бытия. Занимаясь каждодневной преподавательской деятельностью, эти люди, как и мы все, мало задумываются о предназначении этого учреждения. Однако у этого правила есть и исключения. Это касается прежде всего университета. Поскольку университет сыграл и, надеемся, еще сыграет свою выдающуюся роль в жизни стран и народов, мы можем обнаружить устойчивую традицию в обсуждении темы: идея, или миссия, университета. Начало этому обсуждению, как гласит традиция, положил известный труд английского кардинала Джона Генри Ньюмена «Идея университета» (1858). В ряду авторов, которые приняли участие в обсуждении, мы обнаруживаем имена Ф. фон Гумбольдта, К. Ясперса, М. Хайдеггера и многих других известных философов, социологов, педагогов. В современном философском арсенале, пожалуй, нет философа, который бы не высказался на эту тему. Свидетельством этого интереса является и предлагаемая работа выдающегося испанского философа XX века Хосе Ортеги-и-Гассета.

В чем причина неослабевающего внимания философов к теме «Идея университета»? У автора предлагаемой работы Х. Ортеги-и-Гассета мы находим следующее объяснение актуальности подобных проблем: необходимость в обсуждении новых идей возникает тогда, когда исчезает вера в прежние идеи. Согласно мнению испанского мыслителя, культура есть совокупность живых идей, и чтобы оказывать на уровне времени, необходимо время от времени пересматривать идеи. В связи с развернувшейся в последнее время дискуссией о «смерти университета»¹ мы полага-

¹ См.: *Барнетт Р.* Осмысление университета / Пер. с англ. Р. Гайлевича // *Образование в современной культуре* / Под ред. М. А. Гусаковского. Мн., 2001. С. 97—124; *Readings B.* The university in ruins. Cambridge MA, 1996.

ем, что реконструкция традиции окажет свою продуктивную роль в решении актуальных проблем существования современного университета. Ибо, как утверждает Ортега, прошлое, которое с нами, входит в проект нашей будущей жизни как предел.

Какую идею несет в себе университет? Если следовать этимологии, в самом общем, и оттого приближенном, виде можно сказать: идею универсума, т. е. представление об упорядоченности мира. Однако откуда берется принцип упорядочивания? Если продолжать следовать за нашим философом Ортегой — из идеи. Разрабатывая свое базовое представление о бытии как о «жизни», философ пишет: «Жизнь — это хаос, дикий тропический лес, беспорядок. Человек теряется в нем. Но его ум реагирует раньше, чем возникает ощущение потерянности и отчаяния: он начинает искать в лесу «пути», «дороги», иными словами, ясные и устойчивые идеи о мироздании, позитивные представления о том, каковы вещи и что есть мир» (см. наст. изд.).

В понятии «университет» мы также можем расслышать и другую коннотацию. *Sity* — место, где собрались люди для совместного искания, производства, удержания истины универсума. Почему человек ищет истину? На этот вопрос возможны разные ответы, но заданный прямо, он подчас застает нас врасплох. Читателю будет также интересно узнать мнение представляемого философа: «Истина является конституирующей необходимостью человека»¹. Долгое время прежде, утверждает Ортега, истина казалась манией, занятием, которое служит украшением жизни, игрой или неуместным любопытством. Предполагалось, что человек в конце концов может жить и без истины, что его отношения с истиной внешние и случайные. Сейчас, утверждает Ортега, становится ясным, что жизнь без истины не приспособлена для ее проживания. Поэтому человека он определяет как бытие, абсолютно нуждающееся в истине, истина — единственное, в чем нуждается человек, его единственная безусловная потребность. Все остальное, включая еду, необходимо лишь при условии, что есть истина, т. е. жизнь имеет смысл. Поэтому Ортега предлагал квалифицировать человека не как млекопитающее, а как питающееся истинами (там же).

¹ *Ortega y Gasset J. Prologo para alemanes. Madrid, 1958. P. 48; См.: Зыкова А. Б. Хосе Ортега-и-Гассет: поиски новой философии // Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? М., 1991. С. 381—382.*

Уму, воспитанному на марксистской идеологии, трудно сразу согласиться с этими утверждениями, но интуиция нам подсказывает, что здесь кроется некая глубокая мысль, которая сама есть истина. Чтобы адекватно воспринять и это положение, и предлагаемый текст, посвященный миссии университета, нам необходимо попасть в контекст, в котором подобные высказывания возможны. Первичное знакомство с текстами Ортеги-и-Гассета показывает, что при всей внешней простоте текстов основные интенции его философии достаточно нетривиальны. Чтобы их постичь, нам необходимо отказаться от некоторых предрассудков собственного мышления, которые преследуют нас вместе с нашим «марксистским» прошлым.

Данное предисловие и служит задаче дать несколько реперных точек, которые бы позволили, с нашей точки зрения, более адекватно воспринять этот текст человеку, незнакомому с другими текстами философа.

Прежде всего необходимо иметь в виду, что Ортега осуществляет свою философскую практику «после Ницше». Эволюция его философских взглядов описывается историками философии как движение от неокантианства к феноменологии и экзистенциализму. При этом надо учитывать, что Ортега обладал незаурядным и самобытным философским умом и его трудно вместишь в привычные, традиционные рамки школьных представлений. Его философствование отмечено двумя замечательными чертами: первая — он никогда не строил метафизических систем, мир для него не есть объект познавательной деятельности, а составная часть особого способа бытия — бытия человека¹; и вторая — он смело, с поразительной воображением откровенностью, анализировал актуальную реальность, пытаясь обнаружить и диагностировать наши актуальные становления. В этом смысле сочинения Ортеги, полагаем, можно считать образцом «окказионального», ситуационного, философского анализа. Такого рода свойствами обладает и предлагаемое сочинение «Миссия университета». Чтобы точнее воспринять текст, нам необходимо несколько ближе познакомиться с биографией философа, временем и, хотя бы кратко, с его философией. Мы не касаемся здесь анализа собственно педагогических взглядов Ортеги, поскольку они достаточно подробно рассмотрены в содержательной заключительной статье настоящего издания испанского исследователя Хуана Эскамеса Санчеса.

¹ См.: Зыкова А. Б. Указ. соч. С. 380.

Биография¹

Хосе Ортега-и-Гассет родился в 1883 году в семье потомственных испанских интеллигентов. Его отец — Хосе Ортега Мунилья был писателем, публицистом, редактором литературного раздела газеты «El Imparcial» («Беспристрастный»). Мать — Долорес Гассет Чинчилья была дочерью основателя и владельца этой газеты. В Испании традиционно первая фамилия ребенка от отца, вторая от матери. Сам Хосе Ортега-и-Гассет предпочитал сокращенное Ортега. Будущий философ рос в атмосфере передовой испанской интеллигенции и рано познакомился с французской литературой и немецкой философией, в частности с трудами Шопенгауэра и Ницше.

Ортега окончил иезуитский колледж и в пятнадцать лет поступил учиться в университет. Год он обучался в университете Бильбао, затем три года в Мадриде. По отзывам современников здесь сносно учили только древним языкам, с современной литературой будущий философ знакомился самостоятельно. В 1904 году он защищает докторскую диссертацию «Ужасы тысячного года: критика одной легенды». В 1905—1907 годах Ортега учится в Германии в университетах Берлина, Лейпцига, Марбурга, где занимается физиологией, психологией, штудирует «Критики» Канта. В 1910 году, получив государственную стипендию, он еще год провел в Марбурге. Учеба у Когена и Наторпа, знаменитых неокантианцев, явилась для Ортеги своеобразной «инициацией», посвящением в мир философии.

Вернувшись из Германии, Ортега энергично включается в культурную и политическую жизнь испанского общества. Он является талантливым организатором ряда испанских журналов и газет, где также печатается и сам. В 1923 году он основал «Revista de Occidente» — «Западный журнал», название которого говорит о его ориентации. Организованное под тем же названием издательство широко публиковало переводы наиболее известных европейских мыслителей XX века. В серии «Библиотека XX века» вышли труды таких философов, как О. Шпенглер, Э. Гуссерль, М. Шеллер, М. Хайдеггер, Ф. Brentano, Й. Хейзинга, равно как и работы самого Ортега-и-Гассета.

¹ Излагается по: Руткевич А. М. Предисловие // Ортега-и-Гассет Х. Избр. тр. / Сост. и общ. ред. А. М. Руткевича. М., 2000. С. 3—42; Зыкова А. Б. Указ. соч. С. 353—384.

С 1908 года Ортега преподает философию, а в 1910 получает кафедру метафизики в Мадридском университете и работает там вплоть до 1936 года. Это самый плодотворный и творческий период жизни философа. Во времена франкистского мятежа Ортега уезжает из Испании. Франция, Голландия, Аргентина, Португалия — таковы страны, где побывал философ.

В 1945 году он возвращается в Испанию, но в условиях франкистского режима ведет жизнь «внутреннего эмигранта». В 1948 году философ предпринимает попытку возвращения к активной культурной деятельности, участвует в основании Института гуманитарных проблем, где читает курсы по философии истории А. Тойнби, собственный цикл лекций «Человек и люди». В последние годы жизни Ортега много ездит по миру: США, Великобритания, Германия, но всегда возвращается в Испанию.

Хосе Ортега-и-Гассет скончался 18 октября 1955 года в Мадриде и похоронен на мадридском кладбище Сан-Исидро.

Ортега оказал решающее влияние на формирование испанской философии XX века. В последнее время интерес к его философии резко возрос во многих странах, о чем свидетельствуют все увеличивающиеся тиражи его произведений на разных языках, в том числе и на русском. Среди основных произведений отметим следующие: «Тема нашего времени» (1923), «Дегуманизация искусства» (1925), «Человек и люди» (1927), «Что такое философия» (1928), «Восстание масс» (1929), «Размышления о технике» (1939), «Идеи и верования» (1940), «История как система» (1941) и др.¹

Основные его работы представляют собой циклы статей, опубликованных в периодической печати, или курсы лекций, прочитанных перед студенческой аудиторией. «Миссия университета» также представляет собой текст лекции, прочитанной 9 октября 1930 года перед студентами Мадридского университета.

¹ Русские издания трудов Ортеги: *Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве.* М., 1991. 639 с.; *Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия?* М., 1991. 404 с.; *Ортега-и-Гассет Х. Этюды об Испании / Сост. и пер. А. Матвеева и И. Петровского.* Киев, 1994. 319 с.; *Ортега-и-Гассет Х. Избр. тр. / Сост. и общ. ред. А. М. Руткевича.* М., 1997. 701 с.; *Ортега-и-Гассет Х. Веласкес, Гойя / Пер. с исп. И. В. Ершовой и М. Б. Смирновой.* М., 1997. 351 с.; *Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон Кихоте» / Сост. и пер. с исп. О. В. Журавлева.* СПб., 1997. 331 с.; *Ортега-и-Гассет Х. Камень и небо / Сост. Н. Малиновской.* М., 2000. 288 с.

Его намерение написать развернутые трактаты по философии, к сожалению, не увенчались успехом. Так, известно, что ему не удалось написать трактат «Заря жизненного разума», равно как не удалось завершить и другое свое принципиальное сочинение «Идея принципа у Лейбница и эволюция дедуктивной теории». Лишь на треть, согласно объявленному плану, было написано сочинение «Человек и люди». Ему «мешали» обстоятельства — политические события или события академической и личной жизни. Тем не менее то, что написано, представляет собой образец философской аналитики XX века вообще и аналитики образования в частности.

Время

Время, в которое жил философ — это время войн и революций, время массовых движений и реакционных, фашистских и тоталитарных режимов. Для Ортеги это время выступало в особой перспективе — испанской. В истории Испании особое место занимает 1898 год — поражение Испании в войне с США, утрата страной последних заморских колоний. Некогда могучая Испания — мировая колониальная держава — стремительно превращалась в провинциальную европейскую страну. Центральной проблемой поколения 1898 года была проблема возрождения Испании, ее прошлое, историческая судьба. «У меня болит Испания» — фраза, высказанная известным испанским писателем и мыслителем Мигелем де Унамуно, определила центральное переживание целого поколения. «Родина представлялась им проблемой, которую надо решить, загадкой, которую надо разгадать»¹. Борьба двух Испаний — традиционной, консервативной, религиозной и развитой, либеральной, европейской — составляла нерв политической и интеллектуальной борьбы на протяжении всей жизни испанского философа. Должна ли Европа быть моделью для Испании или она выбирает свой самобытный путь? Ортега сам себя называл европейцем.

Философия

В словарях философию Ортеги называют «рациовитализм», однако сам он не соглашался называть свою философию подоб-

¹ Тертерян И. А. Испытание историей. М., 1973. С. 5. Цит. по: Зыкова А. Б. Указ. соч. С. 355.

ным образом из-за нежелательной коннотации термина витализм с биологизмом. Отвечая своим критикам, он утверждал, что человек есть не биология, он есть биография.

В центре его философии — погруженный в историческое становление человек. «Радикальной реальностью» для него является человеческая жизнь, а предложенная им теория «жизненного разума» выступает базовым тематизмом, задающим основные параметры всем его философским изысканиям.

Центральным философским концептом философии Ортеги является понятие «жизнь». Оно играет в его философии двоякую роль. С одной стороны, оно служит чисто прагматическим понятием, призванным дать ориентиры современному человеку, вынужденному обнаруживать себя в условиях кризиса европейской культуры. С другой стороны, именно понятие «жизнь» Ортега наделяет статусом «радикальной реальности». «Радикальной в том смысле, что именно с нею соотносятся все другие реальности; все они, действительные или возможные, в ней так или иначе проявляются»¹.

Посредством понятия «жизнь» он осуществляет «эпохэ», акт феноменологической редукции, отказываясь изначально обсуждать проблемы о мире в целом. Феноменология Гуссерля, которой Ортега следует, исходит из предпосылки существования некоторого «первоначального опыта сознания», еще не подвергшегося концептуальной обработке: это момент непосредственного соприкосновения мира и сознания, момент исходной очевидности. Но в обычной жизни этот первоначальный опыт подвергается концептуальной обработке. Совокупность процедур, обеспечивающих воздержание от суждений о человеке и мире и выход к «первоначальному опыту», Гуссерль и обозначает терминами «эпохэ» и «редукция». Вступая в принципиальную полемику с Декартом, Лейбницем и др., он отказывает «чистому разуму» в его претензиях на универсальность и вводит в оборот представление о «жизненном разуме» (отсюда и возникает характеристика его философии как «рациовитализм»). По существу, посредством данного понятия Ортега кладет начало разработке проекта неклассической рациональности. Мы лишены возможности давать подробный анализ данного проекта Ортеги, хотя она и заслуживает обстоятельного анализа. Отметим лишь, что именно эта философ-

¹ *Ортега-и-Гассет Х.* История как система // Ортега-и-Гассет Х. Избр. тр. / Сост. и общ. ред. А. М. Руткевича. М., 2000. С. 437.

² См.: *Зыкова А. Б.* Указ. соч. С. 398—399, примеч. 8.

ская интуиция задает весь контекст размышлений испанца, определяет совокупность проблем и понятий, с помощью которых обсуждаются самые животрепещущие темы интеллектуальной, культурной и социальной жизни, включая проблему университета. Именно «жизнь» как концепт, формируя его метод, задает все достоинства и недостатки его философствования. Благодаря введению указанного философского концепта «жизнь», он отказывается говорить о мире самом по себе вне отношения с человеком и получает возможность открыто говорить о жизни. Жизнь поначалу трактуется философом биологически, однако впоследствии, не без влияния Дильтея, Ортега переходит на историческую точку зрения, не оставляя при этом биологических коннотаций (тело, спорт, энергия). Основным предмет размышлений философа — человек живущий. Жизнь при этом определяется как «совокупность действий и событий»¹.

Два мотива, которые могут что-то объяснить в интуитивном выборе Ортеги, по нашему мнению, должны быть отмечены особо. Первый мотив — радикальная деинтеллектуализация реальности. Согласно Канту (напомним, что исходная точка философского развития Ортеги — неокантианство, Коген, Наторп), мышление обладает своими собственными формами, которые налагаются на реальность, и задача состоит в том, чтобы «снять эти неизбежные для реальности и в то же время чуждые ей формы» и «стремиться мыслить осторожно», в бесконечном приближении к реальности².

Второй мотив — борьба за радикальное освобождение человека, что согласно философу и составляет главную миссию разума. Человек не обнаруживается с помощью «чистого» или «физико-математического разума». «Существование человека не дано ему „готовым“ как некий дар; оно не то же самое, что существование камня... единственное, что находит человек или то, что с ним происходит, когда он сталкивается со своим существованием, — это необходимость делать что-нибудь для того, чтобы не перестать существовать. Даже такой способ бытия жизни, как простое существование, не есть *уже бытие*, потому что единственное, что нам дано и что *имеется*, когда есть человеческая жизнь, — это необходимость создавать ее, каждому свою собственную жизнь.

¹ Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? М., 1991. С. 169.

² Ортега-и-Гассет Х. История как система // Ортега-и-Гассет Х. Избр. тр. / Сост. и общ. ред. А. М. Руткевича. М., 2000. С. 454.

Жизнь — это деепричастие, а не причастие. Жизнь — это деяние»¹. Именно эта забота о радикальном открытии возможностей для человека заставляет Ортегу занять интеллектуальную позицию «человек не вещь». Именно из этой позиции, которая объединяет философию испанца с философией Гуссерля и Хайдеггера, он утверждает: «У человека нет природы. Человек не есть ни его тело, которое является вещью, ни его душа, психика, сознание или дух, которое тоже суть вещь. Человек не вещь, а драма, какой является его жизнь, универсальное событие, происходящее с каждым из нас, и в этой драме человек в свою очередь — всего лишь событие»². «Быть свободным значит быть лишенным конститутивной тождественности, не быть предписанным определенному бытию, иметь возможность расположиться раз и навсегда в каком-либо определенном бытии. Единственное, устойчивое и определенное, что есть в свободном бытии, — это конститутивная нестабильность»³.

Эти два мотива и одновременно фундаментальных тезиса философии Ортеги имеют решающее значение для нашей темы — идея и миссия университета. Образование с этих позиций может быть представлено как процесс построения человеком с помощью другого человека (учителя) программы своей собственной жизни. При этом именно этот проект, составляемый учеником (всегда учеником), включает в себя образ нового, «экзистенциального» единства или нового универсализма, построенный на началах самоидентификации. И на этом пути не просто знание и не только познание, познавательное усилие играет решающую роль. Согласно Ортеге, жизнь непредсказуема, спонтанна и случайна. И единственное, что у нас есть, — это мышление, мышление, способное выходить за свои собственные пределы в сферу трансцендентного, чтобы создавать новые проекты или, иначе, новые трансцендентные единства. Жизнь, согласно Ортеге-и-Гассету, «есть. *сама* трансцендентная реальность»⁴. Мы схватываем ее в идеях, в которые затем начинаем верить. И единственное, на что мы можем положиться, — это исторический опыт наших прежних трансцендентных синтезов, опыт нашего жизненного разума, который и должен быть усвоен в университете в форме культуры, чтобы

¹ Ортега-и-Гассет Х. История как система // Ортега-и-Гассет Х. Избр. тр. / Сост. и общ. ред. А. М. Руткевича. М., 2000. С. 457.

² Там же.

³ Там же. С. 459.

⁴ Там же. С. 477.

быть способным существовать в настоящем времени. Единственное, о чем следует помнить, — что это случайные опыты случайной жизни, которые нельзя обожествлять, но надо беречь.

Дальше надо читать текст. При этом помнить о двух угрозах, о которых предостерегал философ: не стать «человеком массы», т. е. не отказаться от усилия по построению собственной жизни, и не превратиться в результате обучения в «цивилизованного варвара» — узкого специалиста, не способного становиться на высоту времени, в котором живешь, стать способным выполнить задачи поколения. Задачи, которые поколение само формулирует для себя.

М. А. Гусаковский
Минск, 2005

Центр проблем развития образования БГУ выражает огромную признательность Фонду Хосе Ортеги-и-Гассета и, в частности, дону Андресу Ортеге Клейну за предоставленную возможность использования необходимого материала и авторизацию данного издания; а переводчик, со своей стороны, благодарит Исабель Феррейро (Фонд Хосе Ортеги-и-Гассета), Анну Белен Мартин (Автономный университет, г. Мадрид) и Михаила Лытина (Лингвистический университет, г. Минск) за консультации по переводу текста; мы признательны также Игнасио де ла Иглесия Арройо, благодаря которому данное произведение оказалось в нашем распоряжении, а также Марине Свистуновой и Андрею Корбуту за помощь в редактировании текста.

Хосе Ортега-и-Гассет

МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА

ФЕДЕРАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ МАДРИДА

Федерация студентов университетов Мадрида попросила меня прочесть лекцию по вопросам университетской реформы. Плохая акустика актового зала и неважное самочувствие в тот день не позволили мне в достаточной мере раскрыть тему доклада. Это побудило меня впоследствии переработать, значительно дополнив, заметки, которые я подготовил к своему выступлению. Перед вами результат. Как станет видно, задача введения, а также преобладающее в тот момент состояние духа учащихся, заставили меня строго ограничить себя в рассмотрении главного вопроса. Я спешил начать обсуждение проблемы, и назначение последующих страниц состоит лишь в том, чтобы служить материалом для более обширной полемики. По этой причине я придал своим идеям чрезмерно простую, очень схематичную форму, показав лишь их чистые грани.

Ни в коем случае не следует думать, что тема университета рассмотрена здесь исчерпывающим образом. Данное эссе важно только как предварение будущего курса по «Идее университета». Для должного изучения проблемы нужны, прежде всего, четкие сведения о сущностных чертах нашего времени и точный диагноз нового поколения¹.

¹ Данное посвящение и первый раздел присутствуют в первом издании настоящего текста — «Mision de la Universidad, Editorial Revista de Occidente», (Madrid, 1930). Однако они опускаются в некоторых последующих переизданиях и заменяются предисловием, расположенным в начале второго раздела.

Выступление было организовано в актовом зале университета 9 октября 1930 года. Первоначально опубликовано в газете «El Sol» 12, 17, 19, 24 и 26 октября, а также 2 и 9 ноября.

I ГОТОВНОСТЬ К РЕФОРМЕ

Федерация студентов университетов попросила меня прийти сюда, чтобы рассказать вам о реформе высшего образования. И я, питающий столь сильную неприязнь к публичным выступлениям, что всю свою жизнь старался делать это как можно реже, в этот раз, не колеблясь ни секунды, позволил студентам повести меня за собой. Это значит, что я пришел сюда с воодушевлением. С большим воодушевлением, но без большой веры. Ведь ясно, что это две разные вещи. Незавидным было бы положение человека, если б его воодушевляло лишь то, во что он верит! Человечество и поныне вело бы животное существование, поскольку то, что позволило нам покинуть пещеры и первобытный лес, казалось сначала в высшей степени невероятным, но, однако же, человек сумел вдохновиться проектом столь невообразимых свершений и принялся за работу, приложив огромнейшие усилия, чтобы достичь невозможного, и, в конце концов, добился этого. Вне всяких сомнений, подобная способность загораться от слабого проблеска невероятного, сложного, далекого составляет одну из коренных сил человека. Другое воодушевление, берущее начало в уютной колыбели веры, едва ли вообще может носить такое имя, потому что оно предполагает исходную уверенность в торжестве. Не стоит ждать много от того, кто прилагает усилия лишь когда убежден, что в итоге получит награду! Помнится, в 1916 году я писал, что немцы проиграют войну, потому что развязали ее, будучи слишком уверенными в победе, потому что вся их энергия была устремлена на то, чтобы одержать верх, а не просто сражаться. В битву надо вступать готовым ко всему, не только к победе, но и к поражению и неудаче, которыми может вдруг обернуться жизнь. С каждым днем я все больше укрепляюсь во мнении, что чрезмерная уверенность развращает людей больше чего-либо еще. Именно оттого, что они чувствовали себя в полной безопасности, все аристократии в истории пришли к неизбежному вырождению. Одна из болезней настоящего времени, и в особенности молодого поколения, заключается в том, что благодаря техническому прогрессу и социальной организации новые люди вступают в жизнь, будучи слишком уверенными в огромном множестве вещей¹.

¹ См. об этом мою только что вышедшую книгу «Восстание масс».

Поэтому не удивляйтесь тому, что, в силу естественной человеческой склонности, я пришел сюда с большим воодушевлением, но без особой веры. Отчего же моя вера столь мала? Взгляните: прошло уже двадцать пять лет с тех пор, как я написал свои первые статьи о реформе испанского государства в целом и университета в частности. Эти статьи принесли мне дружбу дона Франсиско Хинер де лос Риоса¹. В то время в Испании лишь считанные единицы признавали необходимость реформирования государства и университета. Любой, кто отваживался заговорить об этом, кто хотя бы намекал на целесообразность реформы, объявлялся *ipso facto* сумасшедшим и преступником, и кто бы он ни был, его изгоняли из нормального испанского общества, обрекая на маргинальное существование, как если бы реформа была сродни проказе. И не думайте, что подобная враждебность к малейшему подозрению в реформе была вызвана тем, что реформаторами выступали люди радикальные, разрушители заведенного порядка, и так далее и тому подобное. Вовсе нет. Даже архиумеренные люди исключались из «круга общения», как только они заводили речь о реформе. Это случилось с доном Антонио Маурой², которого сами же консервативные классы раньше вознесли на вершину общественной власти. После того как он осознал неотложную, даже с наиболее консервативной точки зрения, потребность менять организацию государства, его тотчас изгнали на задворки национальной жизни. Его попытка реформы была сведена на нет очень модной в ту пору шуткой: деятельность этого реформатора сравнивали с поведением кавалериста Гражданской гвардии, очутившегося в посудной лавке. Те, кто с наслаждением пересказывал эту остроту, не обратили внимания на две вещи: во-первых, что через несколько лет в посудную лавку ввалится не один кавалерист, а вся кавалерия, и во-вторых, что, проводя такое юмористическое сравнение, они невольно признавались в своем непреклонном на-

¹ Франсиско Хинер де лос Риос (1839—1915) — юрист по образованию и профессии, композитор, особо известен как новатор в области педагогики и просветитель национального масштаба. Учредитель Центра Свободного Образования (Institucion de Libre Ensenanza) и создатель программы национальной педагогики. — *Примеч. пер.*

² Антонио Маура (1853—1925) — был членом консервативного правительства Испании в 1903—1904 и в 1907—1909 гг., разработал программу реформ. — *Примеч. пер.*

мерении оставить в неприкосновенности государство, которое уподоблялось тем самым хрупкой посуде.

Я привожу этот известный пример, чтобы продемонстрировать повсеместное и решительное желание ничего не менять, господствовавшее в то время в Испании. Ничего: ни государство, ни университет. Тех из нас, кто добивался перемен и предлагал переосмотреть устаревшие обычаи, тысячу раз называли «врагами университета». Поскольку мы поддерживали новые институты, такие как Объединение студентов, созданное именно ради того, чтобы стать «ферментом» и «алкалоидом», содействующим улучшению университета, нас воспринимали как его официальных врагов. Сегодня, разумеется, те, кто больше всех поносили нас, поспешили взять пример с Объединения студентов, в чем заслуживают только одобрения; однако не стоит забывать, что в течение многих лет всевозможные насмешки и нападки преследовали тех, кто, движимые искренней и глубокой тревогой, противостояли тому, чтобы испанский университет оставался таким же унылым, инертным, скучным и лишенным духа, каким он тогда был. Справедливости ради нужно признать, что сегодня наш университет уже далеко не тот, что прежде, хотя и нынче он все еще не такой, каким должен и может быть.

В настоящее время изменился сам климат национального существования. Открылись неумолимые факты, способные легко заткнуть злословящие рты и убедить даже самых ленивых в том, что государство и университет в Испании нуждаются в реформе, которая не является вопросом желания или нежелания: мы обязаны что-то предпринять, потому что ни государство, ни университет больше не действуют. Это машины, пришедшие в негодность вследствие устаревания обычаев и злоупотребления ими.

Сегодня мы уже не одиноки; сегодня многие хотят преобразования испанского общества, а те, кто не хочет, готовы так или иначе смириться с этим. Без сомнений — счастливое время. Вы, молодые люди, и не догадываетесь, насколько вам повезло: вы начинаете жизнь в замечательный для судьбы Испании момент, когда открываются горизонты и многие великие вещи становятся возможными, в том числе новое государство и новый университет. Мне трудно избавиться от оптимизма, размышляя о современной ситуации в нашей стране. События общественной жизни, в которых едва ли не все увидели роковые знаки, мне кажутся ироничными масками, которые, предвещая бедствия, скрывают благоприятные начинания. Без сомнений — счастливое время; вы

пришли к утру знаменательного дня: веками спавший народ начинает с трудом шевелиться в эти тяжелые минуты, заявляя о своем пробуждении, и становится на ноги. Этот миг точнее всего описывают выразительные строки из почтенной поэмы о Сиде, повествующие о рассвете: «*Вот петухи спешат запеть — уж близится заря*»¹.

Так не настал ли момент, когда к старому воодушевлению мы прибавим новорожденную веру? Я должен ответить категорически: нет, пока еще нет. Мой крайний оптимизм со всей ясностью и очевидностью склоняет меня к мысли, что горизонт, открытый перед сегодняшним испанцем, прекрасен. Горизонт — это символ возможностей, которые открываются перед нашей жизнью. Но наша жизнь, помимо этого, состоит в актуальной реализации данных возможностей. Здесь весь мой оптимизм испаряется, и вера покидает меня. В истории, в жизни возможности не реализуются сами по себе, автоматически; необходимо, чтобы кто-то своими руками и помыслами, своим трудом и муками создал эту реальность, поэтому история и жизнь являются вечным, непрерывным *свершением*. Наша жизнь не дана нам в готовом виде; жить, по сути своей, — значит быть творцами своей жизни. И так всегда, каждую минуту: ничто не дается нам даром; все, даже то, что кажется совершенно не требующим усилий, мы должны создать. Простодушный Санчо все время напоминает об этом, повторяя свою поговорку: «Дали коровку — беги за веревкой». Нам даны лишь возможности; возможности *совершать* то или это. Сейчас, например, вы совершаете одно: слушаете, что, конечно, не так легко исполнить, как кажется, ведь стоит немного зазеваться, и вы станете не слушать, а только слышать; если же внимание отвлечется еще больше, вы не расслышите и пущечного залпа.

Поэтому я говорю, что обстоятельства предоставляют замечательную возможность для полной реформы как испанского государства, так и университета. Но и то и другое кто-то должен осуществить. Есть ли сегодня в Испании тот, кто сумеет это сделать? Ясно, что этот «кто-то» не индивид, из тех, кого туманно и в силу склонности к мифологизации обычно называют «великими людьми». Историю не делает один человек, сколь бы велик он ни был.

¹ Строка 235 из «Песни о моем Сиде» — написанном около 1140 года эпическом рассказе о жизни и подвигах знаменитого персонажа испанской истории Рухе Диаса по прозвищу Сид. В русском переводе Ю. Корнеева этот отрывок звучит так: «Запел петух, заалела заря». — *Примеч. пер.*

История — это не сонет и не пасьянс. Ее делают многие: группы подготовленных к этому людей.

Так как я пришел сюда с намерением оставаться предельно честным перед вами и насколько возможно верным самому себе; так как я пришел сюда, чтобы говорить о том, каким мне видится истинное положение дел, я не могу не высказать своего серьезного сомнения в том, что сегодня, в день, когда я говорю это, существует группа, способная провести реформу государства и — если придерживаться избранной темы — университета. Я говорю только о настоящем, о быстротечном сегодняшнем дне! Через пятнадцать дней или пятнадцать недель такая группа, возможно, появится, она обязана появиться; нет ничего, что мешает ей собраться и организовать; и если я столь настойчиво подчеркиваю, что ее нет сегодня, то лишь для того, чтобы помочь ей появиться завтра.

Однако мне скажут: «Зачем сомневаться в том, что есть группа, способная осуществить подобную реформу?». Если понятно, что она возможна, то, чтобы она появилась, достаточно просто этого захотеть. Все здесь присутствующие горячо желают реформирования университета, поэтому такая группа, несомненно, существует.

Да, конечно, чтобы осуществить то, что возможно, достаточно *захотеть*. Все зависит от полноты понимания этого простого слова. Легко говорить и даже думать о том, что хочется, но трудно, очень трудно хотеть по-настоящему.

Хотеть совершить что-либо — значит хотеть всего того, что необходимо для достижения этого, в том числе приобретения качеств, нужных для воплощения замысла. Во всех остальных случаях нельзя говорить, что что-то хочется, это просто влечение, захваченность образом собственной фантазии, сладостное опьянение проектом, растворение в жарком задоре, суматохе и возбуждении. В своей «Философии истории» Гегель говорит, что все значительные свершения в истории двигались, *несомненно*, страстью; однако, добавляет он, страстью, холодной. Если страсть есть лишь иступление, неистовство и горячка, она бесплодна. Любой способен потерять голову. Но нелегко достичь такого накала решимости и творчества, такого невероятного содержания калорий, которое бы внутренне опиралось, хотя бы в минимальной степени, на две самые остужающие в мире вещи: твердую волю и ясную рефлексю. Несерьезное, притворное, бессильное и бесплодное пристрастие бежит в ужасе при приближении рефлекс-

сии, потому что думает, что рефлексия холодна, и от соприкосновения с ней страсть застывает и погибнет. Следовательно, признаком высокой творческой страсти является ее стремление к единению, взаимодополнительности с достоинствами холодного, что позволяет включить рефлексии без потери энергии, подчинить огонь ясному взгляду и негибимой воле.

Подобного рода решительного, целенаправленного и всепоглощающего желания я не вижу сегодня ни у одной известной группы испанцев, даже у вас. А без него бесполезно ожидать проведения реформы, т. е. созидания, творчества.

Главная болезнь испанского государства и университета может быть названа самыми разными именами. Но если искать корень, из которого произрастает и выводится все прочее, мы столкнемся с тем, чему подходит лишь одно имя: пошлость (*chabacanería*). Сверху донизу пропитывает она все наше национальное существование, переполняет, направляет и вдохновляет его. Государство поступает подло в отношении своих граждан, нередко позволяя им не подчиняться законам, или, наоборот, мошеннически применяя свои законы, чтобы с их помощью обмануть гражданина. Когда-нибудь откроется, например, что вытворяла публичная власть, используя известный закон, принятый в тяжелые годы европейской войны, который назывался «Законом о средствах к существованию». Под именем этого закона совершались такие дела, которые сложно представить себе хоть как-то связанными со средствами существования. Всем известно, что успели надевать губернаторы провинций за десять лет существования «Закона о собраниях». Можете расспросить об этом в любом Народном доме какой угодно провинции. Но я не намерен описывать здесь печальные случаи недостойного поведения государства. Я пришел сюда не для того, чтобы заниматься политикой, но даже если бы это было так, я не стал бы говорить патетично. Я стремлюсь лишь прояснить, в чем состоит основной недуг Испании и испанцев, именуемый пошлостью. Поэтому не стоит надсаживать голос, как это делают на митингах, и кричать, что подобные действия публичной власти — преступление, недопустимое беззаконие, злоупотребление своими обязанностями. Конечно, так оно и есть, однако все это настолько тривиально, настолько глупо, настолько обыденно, настолько невыгодно самой публичной власти, что стыдно называть подобное преступлением, так как хотя юридически это преступление, но психологически, как историческая реальность, оно не является таковым. Преступление — это нечто

сильное, чудовищное и, в этом смысле, достойное уважения; здесь же — не преступление, а нечто меньшее, это. пошлость, отсутствие у публичной власти малейшего декорума, уважения к себе, порядочности при осуществлении своей особо деликатной функции.

Я не утверждаю этим, что в Испании не совершаются преступления, просто я не признаю их чем-то значительным или даже хуже. Истинные преступления незамедлительно вызывают реакцию, направленную на исцеление; пошлость же, наоборот, привыкает к себе, она находит себя вполне удобной и стремится везде проникнуть и увековечиться. Здесь, в Испании, ею пропитано все, начиная с государства и его публичных актов и заканчивая семейной жизнью и внешним обликом индивида. От наших факультетских собраний зачастую просто разит пошлостью, да и в обычные дни, когда проходишь по коридорам, слушая гам и наблюдая ваши, студенты, жестикуляции, становится нечем дышать от пошлости¹.

Но смысл понятия никогда не станет ясным, пока ему не будет найдена противоположность, как верх и низ, плюс и минус. Любая идея имеет своего антагониста, и в борьбе с ним приобретает свой вид. Какова противоположность пошлости? Я назову ее словом, которое вам очень знакомо, потому что принадлежит словарю спорта. Противоположность пошлости — это *быть в форме*. Вам известно, насколько сказочна разница между игроком, когда он находится *в форме*, и им же, когда он не в форме. Можно даже решить, что это два разных человека, настолько велико несоответствие между тем, на что он способен в одном и в другом случае. Но форму можно обрести: чтобы достичь ее, индивиду необходимо уединиться и сосредоточиться на себе, начать тренироваться, отказаться от многих вещей, подняться над собой, стать внимательным, собранным, подвижным. Ему ничто не безразлично, поскольку любая вещь либо благоприятствует приобретению формы, либо снижает ее, поэтому он либо добивается ее, либо избегает. Короче говоря, быть в форме — значит никогда ни к чему не утрачивать интереса. Это — отсутствие интереса, «как-нибудь само», «все равно», «примерно так», «какая разница!» — и есть пошлость.

¹ Несколько лет назад я вынужден был искать помещение за стенами университета, потому что привычные вопли господ студентов, толпящихся в коридорах, не дают ничего расслышать в аудитории.

Группы, как и индивиды, бывают в форме и не в форме, и мы видим, что в истории что-то сделали лишь те, кто обрел форму: компактные, прекрасно организованные сообщества, где каждый член знает, что другие не подведут в решающий момент, так что все они могут быстро и проворно двигаться в любых направлениях, никогда не теряя устойчивости и центра. Как говорил в XVIII веке об ордене иезуитов, находившемся тогда в форме, аббат Гальяни: «То меч, рукоять которого в Риме, острие же — повсюду». Однако группа не достигнет формы, если в ней не будет порядка, а в ней не будет порядка, если она не осознает совершенно ясно к чему стремится, а она не сумеет этого сделать, пока сама цель не станет прозрачной, продуманной, понятной и настолько законченной, насколько того требует ситуация.

Обо всем этом я говорил раньше: я действительно сомневаюсь в том, что сегодня в Испании есть группа, обладающая необходимой формой для проведения государственной или университетской реформы. А если она не в форме, то любые усилия, за неимением нужных качеств, окажутся напрасны: пошлость, будучи главным злом испанца, послужит, несомненно, лишь столь же пошлой реформе. Вы сами уже наблюдали подобное! Самоуверенная попытка некоторых лиц реформировать страну, не подумав о том, чтобы сначала обеспечить хотя бы минимальные необходимые условия, привела к установлению диктатуры, и единственное, чего она добилась, несмотря на представившуюся чудесную возможность, так это бескрайнего разгула невыносимого национального опошления.

Поймите, я пришел не для того, чтобы отговаривать вас от участия в общественной жизни Испании, от того, чтобы вы просили и требовали реформы университета. Наоборот, я говорю вам: делайте это, но *всерьез*, будучи *в форме*. В противном случае можно, не боясь ошибиться, предсказать дальнейшее будущее. Если вы включитесь в общественную жизнь, как следует прежде не подготовившись, случится следующее. Участвовать в общественной жизни — значит иметь дело с огромной народной массой, поэтому вы, находясь не в форме, представляя собой не крепкую и органичную группу, а мелкую массу, подвергнетесь действию немолимых законов исторической механики, которые, в данном случае, подобны физическим: большая масса всегда поглощает малую.

Чтобы воздействовать на массу, нужно перестать быть ею, нужно стать живой силой, нужно стать группой в форме.

Если бы я увидел или мог предположить наличие у вас твердой воли *обрести форму* — ах! — тогда, друзья мои, вера, с которой я пришел, не была бы столь мизерной и ничтожной.

Я поверил бы в то, что все это осуществимо, близко, неминуемо. Вопреки распространенному убеждению история движется не только и не столько посредством постепенной эволюции, сколько скачками. Считать истинным первое было характерной ошибкой прошлого века. В то время полагали, что всем историческим достижениям предшествовала долгая подготовка. Поэтому, когда в биологической или духовной реальностях неожиданно случались несомненные и неоспоримые события, которые происходили стихийно и, казалось, без подготовки, это вызывало удивление.

В качестве символического примера можно вспомнить то крайнее изумление, в которое историков прошлого века повергло открытие факта отсутствия предшественников у выдающейся классической цивилизации египтян — удивительной культуры пирамид. Все недоумевали, каким образом подобный расцвет, совершеннее которого не знали в своем развитии народы, заселяющие долину Нила, был достигнут на самой заре истории, у ее истока. Надеялись, что раскопки обнаружат под основаниями пирамид следы культур менее совершенных, но уже недалеких от столь зрелой красоты. Каково же было удивление, когда археологи наткнулись почти сразу же под пирамидами на остатки неолитической цивилизации. Это значит, что в прошлом обтесанный камень практически сразу сменился камнем классическим.

Нет, история много раз продвигалась скачками. Эти скачки, в которых внезапно преодолеваются фантастические духовные дистанции, называются поколениями. Одно поколение, находясь *в форме*, может достичь того, чего без нее не достигли бы и за века. Именно в этом, молодые люди, и заключается вызов.

II ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ВОПРОС

Акустические условия актового зала университета помешали мне развить в полной мере лекцию «Об университетской реформе». В этом помещении, соединившем в себе горестную уны-

лость всех бывших церковных капелл¹ — не важно, была ли здесь в самом деле капелла, хотя, как известно, была, — голос оратора затихает в нескольких метрах от рта говорящего. Чтобы тебя расслышали, нужно кричать. Крик сильно отличается от речи. У него иное звучание. «Выговаривая» фразу, лишённую своего естественного произношения, делающего ее единым и гибким целым, необходимо четко произносить каждое слово, вкладывать в пращу крика и затем, раскрутив ее, как Давид перед Голиафом, прицельно бросать в уши аудитории. Это ведет к известному результату — потере времени.

Но мне бы не хотелось, чтобы случайное отсутствие микрофонов помешало закончить выступление. Я говорил, что считаю более всего важным мужество, которое студенты должны обрести, если хотят, по-настоящему и всерьез, заниматься университетской реформой. Это исходный и неизбежный вопрос, если честно признать состояние духа, господствующее сегодня в университетской аудитории. Стало быть, мы должны обсудить, пусть очень лаконично, ключевую тему предполагаемой университетской реформы, а именно миссию университета.

Далее я предлагаю мысли касательно этого серьезного вопроса, возникшие у меня в зале за кафедрой. Они представлены в схематической форме, иногда в виде аббревиатур и сокращений, чего в данном случае достаточно. Но перед этим я сделаю некоторые пояснения, необходимые для понимания этих тезисов².

Университетскую реформу нельзя свести ни к борьбе со злоупотреблениями, ни даже к простому исправлению. Реформа — это всегда создание новых обычаев. Отдельные злоупотребления никогда не играли особого значения. Поэтому одно из двух: либо они — злоупотребления в подлинном смысле слова, т. е. имеют место единичные, достаточно редкие случаи нарушения добрых обычаев; либо эти нарушения настолько часты, обыденны, привычны, что нет основания называть их злоупотреблениями. В первом случае с ними наверняка будут автоматически бороться;

¹ *Capilla* (исп.) — небольшая церковь, часовня. Зал, в котором Ортега делал свое выступление, когда-то представлял собой как раз такую капеллу, где было место только для алтаря. Утратив свою прежнюю функцию, этот зал оказался не приспособленным для подобного рода академических мероприятий. — *Примеч. пер.*

² Как было отмечено, данное вступление включалось в издания, опускающие предшествующий раздел.

во втором — с ними бороться бесполезно, так как их частота и естественность показывают, что это не аномалии, а неизбежное следствие обычаев, пришедших в негодность. Необходимо бороться с устаревшими традициями, а не со злоупотреблениями.

Всякая реформа, сведенная к борьбе с пошлыми злоупотреблениями, совершающимися в нашем университете, неминуемо становится столь же пошлой.

Обычаи важны. Более того, очевидным признаком жизни обычаев всякого института является его способность выдерживать без заметного ущерба достаточно большое количество злоупотреблений; так крепкий человек выдерживает излишества, разрушающие слабого. Однако институт не может основываться на добрых обычаях, если он четко не определил свое предназначение. Институт — это машина, и вся его структура и функционирование предопределены тем, чему он, как предполагается, должен служить. Другими словами, университетская реформа начинается с определения миссии университета. Любое изменение, улучшение, преобразование нашего дома, которое изначально не решило предельно ясно, уверенно и искренне проблему своего предназначения, будет подобно горечи утраченной любви.

Без этого все благие намерения, иногда движимые твердой волей, а также проекты, осуществляемые Ученым советом в течение нескольких лет, не приводят и не могут привести ни к чему. Они не достигнут единственно значимого и необходимого, благодаря чему некое существо — индивид или коллектив — живет в полной мере, открывая истину о нем самом, придавая ему *самобытность*, не принуждая быть тем, чем оно не является, если подменяет свою неизбежную судьбу нашим произвольным желанием.

В результате попыток последних пятнадцати лет — лучших, о худших говорить не будем — вместо прямой постановки вопроса, мимо которого они не могли пройти «для чего здесь и теперь существует и должен существовать университет?», они добились чего-то более удобного и бесплодного: беглого взгляда на происходящее в университетах отдельных городов.

Не исключено, что мы научимся кое-чему, рассматривая этот пример; даже нужно сделать это, однако, не отказываясь от обязанности сначала определиться с нашим собственным предназначением. Я не говорю, что нужно быть «самобытными», и о других подобных глупостях. Хотя на самом деле все мы — люди или страны — одинаковы, подражание смертельно опасно. Потому что, подражая, мы отказываемся от созидającego усилия, столк-

новения с проблемой, которая может заставить нас понять истинное значение и границы или недостатки ответа, нами перенимаемого. Никакой «самобытности», которая, особенно в Испании, означает деревенские замашки. Неважно, что мы придем к тем же выводам и формам, что и другие страны; важно, что мы придем к этому сами, в результате личной схватки с той же, по сути, проблемой.

Мысль о том, что где-то лучше, ошибочна: английская жизнь была когда-то и до сих пор остается прекрасной; *следовательно*, английские институты среднего образования должны быть образцом, *потому что* в них зародилась эта жизнь. Немецкая наука — чудо; *следовательно*, немецкий университет — это институциональная модель, *поскольку* он создал эту науку. Мы перенимаем английские средние учебные заведения и немецкое высшее образование.

Это заблуждение пришло к нам из XIX века. Англичане наносят поражение Наполеону I: «Битва при Ватерлоо была выиграна на игровых площадках Итона». Бисмарк разгромил Наполеона III: «Победа в войне 70-х — это победа прусского учителя и немецкого профессора».

Отсюда вытекает *главное заблуждение, которое надо искоренить в умах*; оно состоит в том предположении, что нации являются великими, *потому что их школа* — начальная, средняя или высшая — находится на высоком уровне. Это пережиток благостного «идеализма» прошлого века. Школе приписывается творческая историческая сила, которой она на самом деле не имеет и не может иметь. В те времена, чтобы обрести воодушевление и уважение, необходимо было преувеличивать роль школы, мифологизировать ее. Несомненно, *если* нация велика, то ее школа также прекрасна. Без хорошей школы нет великой нации. Но то же самое следует сказать и о ее религии, политике, экономике и тысяче других вещей. Сила нации создается совокупно. Если народ политически слаб, то бесполезно ожидать чего-то даже от самой совершенной школы. Тогда речь может идти о школе для меньшинств, которые живут отдельно и вопреки всей стране. Возможно, люди, получившие такое образование, однажды повлияют на жизнь всей страны и, объединившись, добьются усовершенствования национальной, и не только, школы.

Принцип образования: школа, как естественный государственный институт, гораздо больше зависит от общественной атмосферы, в которую она погружена, чем от искусственной педагоги-

ческой атмосферы в ее стенах. Только когда давление обеих атмосфер уравнивается, школа станет хорошей.

Вывод: даже если английское среднее образование и немецкий университет совершенны, их все же невозможно перенять, поскольку они являются только одной из частей целого. Объемлющая их реальность — это страна, которая их создает и поддерживает.

Кроме того, эта ошибочная и недалекая мысль мешала тому, кто находился под ее влиянием, посмотреть со стороны на эти школы и увидеть, что они представляют собой *как институты* или машины. Их путали с тем, что в них было от силы английской жизни и немецкого мышления. Однако невозможно перенести сюда ни английскую жизнь, ни немецкое мышление; самое большее — лишь отдельные педагогические институты, и именно поэтому очень важно, чтобы они рассматривались сами по себе, *независимо от видимых и общих достоинств их стран.*

Тогда станет видно, что немецкий университет, *как социальный институт*, находится в плачевном состоянии. Если бы немецкая наука зависела исключительно от институциональных достоинств университета, она была бы совершенно ничтожна. К счастью, дух свободы, присущий немецкой душе, преисполнен воодушевления и научного таланта и сглаживает грубые недостатки своего университета. Я не достаточно хорошо осведомлен о том, что представляет собой английское среднее образование, но то, о чем догадываюсь, наводит на мысль, что оно также несовершенно в качестве институциональной системы.

Однако речь не о моем мнении. То, что среднее образование в Англии и университет в Германии находятся в кризисе, — это факт. Последнее подтверждает резкая критика университета Беккером, первым прусским министром образования после установления Республики¹. Дискуссия эта продолжается до сих пор.

Удовлетворяясь подражанием и уклоняясь от необходимости думать или самостоятельно осмысливать проблемы, лучшие наши преподаватели живут *в целом* в таком состоянии духа, которое отстает лет на пятнадцать или двадцать, даже если в области своих наук они находятся в дне сегодняшнем. Это отставание губительно для тех, кто хочет своими собственными усилиями стать самобытным, сформировать свои собственные убеждения. Количество лет, на которые произошло отставание, не случайно. Любое историческое творение — наука, политика — вытекает из некоторого духа

¹ Карл Генрих Беккер (1876—1933) в 1921 и с 1925 по 1930 год был прусским министром по делам образования и религии. — *Примеч. пер.*

или способа человеческого мышления. Этот способ появляется толчками, с неизменной частотой — с каждым новым поколением¹. Поколение, исходя из своего духа, творит идеи, ценности и т. д. Тот, кто перенимает эти творения, вынужден дожидаться, пока они не обретут законную силу, т. е. пока не завершит свое дело предшествующее поколение — и принимает свои принципы, когда оно начинает слабеть, а другое поколение уже приступает к своей реформе, созданию царства нового духа. Каждое поколение приходит к победе после пятнадцати лет борьбы, и его образ мысли властвует следующие пятнадцать лет. Неумолимый анахронизм народов-подражателей или народов, лишенных самобытности.

Ищите за границей сведения, а не образцы.

Стало быть, невозможно избежать постановки главного вопроса: какова миссия университета?

Какова миссия университета? Чтобы выяснить это, посмотрим, какое значение имеет сегодня университет в Испании и за ее пределами. Каковы бы ни были различия между ними, все европейские университеты имеют сходный в основных чертах облик².

¹ Об историографическом понятии «поколения» см.: «Тема нашего времени» и «Вокруг Галилея».

² Существует обыкновение преувеличивать, например, расхождение между английским университетом и континентальным, не замечая того, что наиболее значимые отличия касаются не самого университета, а, собственно, характера англичан. Если что и стоит сравнивать в разных странах, так это преобладающие сегодня в университетских кругах тенденции, а не степень их реализации, которая, естественно, в разных местах различна. Так, консервативная чопорность англичан вынуждает их поддерживать *внешнюю видимость* в своих высших учебных заведениях, что признают неуместным не только они сами, но что и в реальности британской университетской жизни оценивается как лицемерие. Мне кажется нелепым, если кто-то наивно решил, что он вправе препятствовать свободной воле англичан, порицая их за то, что они позволяют себе — поскольку могут и желают позволить — лицемерить. Не менее наивно принимать их всерьез, т. е. полагать, что англичане создают иллюзии в силу своего характера. Исследования по английской университетской системе, которые я читал, всегда попадают в изящную ловушку английской иронии и *cant*. И никто не говорит, что Англия остается непрофессиональным *облик* своих университетов и парик своих судей не потому, что убеждена в их современности; а напротив, потому, что это вещи архаичные, прошлые и совершенно бесполезные. Иначе не было бы ни избытка, ни спорта, ни культуры, ни иных еще более глубоких вещей, которые англичанин прячет за этой *видимостью*. За париком скрывается самая современная справедливость, а под *обликом* непрофессионализма английский университет последние сорок лет действовал столь же профессионально, как и любой другой.

Мы видим, что университет — это институт, где получают высшее образование почти все, кто его получает, в любой стране. Слово «почти» намекает на специальные школы, чье существование за рамками университета составляет отдельную проблему. Указав на это исключение, мы можем опустить «почти», и тогда останется: высшее образование в университете получают все, кто его получает. Однако нам следует принять в расчет другое ограничение, более важное, чем специальные школы. Все, получающие высшее образование, — это не все, кто может и должен его получать, а только дети из средних классов. Университет представляет собой привилегию, которую трудно оправдать и отстоять. Тема присутствия рабочих в университете вообще не обсуждается. Тому есть две причины: во-первых, если некоторые, и я в их числе, считают необходимым давать рабочему университетское знание, то потому, что считают это ценным и желательным. Проблема всеобщности университета предполагает, следовательно, предварительное определение того, какими будут университетское знание и университетское образование. Во-вторых, задача сделать университет более доступным для рабочих — это в меньшей степени проблема университета и в гораздо большей степени проблема государства. Только глубокая реформа последнего решит ее. Все предыдущие попытки, такие как «расширение университета» и т. п., потерпели крах.

Сейчас особенно важно подчеркнуть, что в университете получают высшее образование те, кто получает его сегодня. Если завтра его будет получать большее количество людей, чем сегодня, тогда следующие рассуждения будут иметь еще большую силу.

Для обсуждения нашей основополагающей темы — миссии университета — не существенно и то, что английские университеты не являются государственными учреждениями. Этот факт, имеющий большое значение в жизни и истории английского народа, не мешает университету функционировать, в сущности, точно так же, как и государственным университетам на континенте. Размышляя о сложившемся положении дел, я пришел к выводу, что в Англии университеты также являются государственными институтами, только англичанин государство понимает иначе, нежели человек с континента. Этим я хочу сказать, во-первых, что существующие различия между университетами разных стран являются различиями не столько между университетами, сколько между странами; и во-вторых, что самое значимое событие последних пятидесяти лет — это обозначившаяся тенденция к сближению всех европейских университетов, делающая их похожими друг на друга.

Что включает в себя высшее образование, получаемое в университете огромным числом молодых людей? Оно включает следующие:

А. Обучение интеллектуальным профессиям.

В. Научное исследование и подготовка будущих исследователей.

Университет готовит врачей, фармацевтов, адвокатов, судей, нотариусов, экономистов, управленцев, учителей естественных и гуманитарных наук для среднего образования и т. д.

Кроме того, в университете развивается, изучается и преподается наука. В Испании эта творческая функция науки и поддержка ученых сведены почти к минимуму, но не из-за недостатков университета как такового, не потому, что его миссию видят в другом, а по причине очевидного отсутствия научного таланта и исследовательского дара, которое — словно клеймо на нашем народе. Я хочу сказать, что если бы в Испании существовала наука, то она создавалась бы преимущественно в университете, как это произошло, в той или иной мере, в других странах. Этот пример говорит о том, о чем нет нужды напоминать вновь: серьезное отставание Испании во всех сферах интеллектуальной деятельности ведет к тому, что здесь в зачаточном состоянии пребывает то, что в других местах развито всесторонне. При радикальной постановке вопроса об университете отличия в степени развития неважны. Мне достаточно того, что все реформы последних лет изо всех сил стремятся к усилению в наших университетах исследовательской работы и работы по подготовке ученых, а также *ориентируют в этом направлении весь институт в целом*. Меня не смущают пустые возражения и недоверие. Общеизвестно, что лучшие наши преподаватели, оказывающие значительное влияние на процесс реформирования университета, думают, что наш институт на данном этапе должен соответствовать иностранным. Я согласен с этим.

Высшее образование предполагает профессиональную специализацию и исследовательскую деятельность. Не касаясь сейчас этой темы, заметим мимоходом, что удивительно видеть рядом и вместе две столь разные практики. Без сомнения, быть адвокатом, судьей, врачом, фармацевтом, учителем латыни или истории в средней школе — это далеко не то же самое, что быть юристом, физиологом, биохимиком, филологом и т. д. Первые — имена преподавателей-практиков, вторые — имена сугубо научных за-

нятий. С другой стороны, общество нуждается в большом количестве врачей, фармацевтов, педагогов и лишь в небольшом числе ученых¹. Если бы их потребовалось много, произошла бы катастрофа, так как научный талант специфичен и встречается редко. Поэтому и удивительно, что профессиональное образование, возможное для всех, и исследовательская деятельность, возможная для меньшинства, оказались слитыми воедино. Однако остается нерешенным вопрос: не является ли высшее образование чем-то большим, нежели профессионализацией и исследованием? На первый взгляд, ничего больше не происходит. Тем не менее если мы возьмем увеличительное стекло и посмотрим сквозь него на учебные планы, то обнаружим, что практически всегда от студента требуется нечто сверх его профессионального обучения и исследований: посещение курсов общего характера — философии, истории.

Не нужно сильно напрягать зрение, чтобы разглядеть в этом требовании последний и жалкий остаток чего-то более значительного и важного. Признаком того, что это «нечто» является остатком — как в истории, так и в биологии, — является неясность, почему оно находится здесь. Таким, каким это «нечто» возникло первоначально, оно уже ничему не служит, и поэтому необходимо вернуться на другую стадию развития, где то, что сегодня является лишь обрубком и остатком, представлено во всей своей полноте и действенности². Оправдание, которое сегодня дается этому университетскому правилу, весьма расплывчато. Говорят: пусть студент получит немного «общей культуры».

«Общая культура». Абсурдность этого термина, его распространенность говорит о его двусмысленности. «Культура», связанная с человеческим, а не с животным или растительным духом, не может быть общим уделом. Не существует «культурного» в физике или в математике. Быть культурным означает быть сведу-

¹ Их число должно быть большим, чем до сих пор, но даже в этом случае — значительно меньшим, чем в других профессиях.

² Представим себе примитивную жизнь. Один из ее основных признаков — отсутствие личной безопасности. Сближение двух индивидов — всегда угроза, так как весь мир вооружен. Поэтому необходимо обеспечить возможность сближения посредством норм и церемоний, в которых будет видно, что оружия нет и что рука не сможет внезапно, незаметно схватить его. Значит, будет лучше, если при приближении человек возьмет другого за опасную руку, обычно это правая рука. Таково происхождение приветствия с рукопожатием, которое сегодня вырвано из создавшего его образа жизни, непонятно и, следовательно, является остатком.

щим в некотором предмете. Употребляя выражение «общая культура», утверждается намерение, что студент получит некое декоративное и неопределенно образовательное по своему характеру или по своему смыслу знание. Столь же неясна цель преподавания той или иной дисциплины, считающейся менее технологичной и более туманной: ох уж эта философия, или история, или социология!

Но если мы мысленно перенесемся в эпоху, когда был создан университет — в Средние века, — то увидим, что данный остаток — всего лишь пережиток того, что в те времена представляло собой, в полном и строгом смысле слова, высшее образование.

Средневековый университет не занимался исследованием¹; его практически не интересовала профессионализация; все, что было, — это. «общая культура» — теология, философия, «искусство».

Однако то, что сегодня называют «общей культурой», не было таковым для Средних веков; она не была украшением мышления либо дисциплиной характера, а являлась системой представлений о мире и человечестве, которой человек владел в то время. Поэтому «общая культура» была совокупностью принципов, призванных эффективно направлять его существование.

Жизнь — это хаос, дикий тропический лес, беспорядок. Человек теряется в нем. Но его ум реагирует раньше, чем возникает ощущение потерянности и отчаяния: он начинает искать в лесу «пути», «дороги»², иными словами, ясные и устойчивые идеи о мироздании, позитивные представления о том, каковы вещи и что есть мир. Система этих представлений в целом и есть культура в истинном смысле слова; нечто совершенно противоположное украшению. Культура спасает от жизненного кораблекрушения, что позволяет человеку жить, даже если его жизнь трагична, бессмысленна и совершенно ничтожна.

Мы, люди, не можем жить без идей. От них зависит то, что мы делаем, но жить — это не только делать что-либо. Так, древняя книга Индии гласит: «Наши поступки следуют за нашими помыслами, как колесо повозки следует за копытом вола». В этом смыс-

¹ Это вовсе не означает, что в Средние века не умели проводить исследования.

² Поэтому на заре всех культур появляется термин, который обозначает «дорогу» — *hods* и *methodos* у греков; *dao* и *dэ* у китайцев; *тронa* и *путь* у индийцев.

ле — хотя сами по себе мы совсем не похожи на интеллектуалов¹ — мы *есть* наши идеи.

Гедеон высказал очень глубокую мысль о том, что человек всегда рождается в некоторую эпоху. Иными словами, он должен поднять свою жизнь на высоту развития человеческих судеб. Человек по сути своей принадлежит определенному поколению, поколение же в целом располагается не где-нибудь, а именно над предыдущим поколением. Это означает, что человек вынужден жить на высоте времени² и, в особенности, на высоте идей времени.

Культура — это *жизненная* система идей каждой эпохи. Неважно, что эти идеи или принципы частично либо полностью ненаучны. Культура — не наука. Это особенность нашей современной культуры то, что большая доля ее содержания берется из науки; однако в других культурах было иначе, и мы не станем утверждать, что в нашей всегда будет так же, как сейчас.

В сравнении со средневековым современный университет почти полностью отказывается от преподавания или передачи *культуры*, невероятно усложняя профессиональное образование, которое является его зародышем, и расширяя исследовательскую деятельность.

Очевидно, все это порождает жестокость, за роковые последствия которой сейчас расплачивается Европа. Причиной катастрофичности современной европейской ситуации является то, что английский врач, французский врач, немецкий врач *бескультурны*, у них нет жизненной системы представлений о мире и человеке, соответствующей времени. Этот средний человек — *новый варвар, оставший от своей эпохи, архаичный и примитивный* по сравнению с ужасающим настоящим и его проблемами³. Этот новый варвар, в принципе, профессионал, знающий гораздо больше, чем когда-либо прежде, но он — инженер, врач, адвокат, ученый — также и гораздо более бескультурен.

В этом неожиданном варварстве, в этом сущностном и трагичном анахронизме виноваты, прежде всего, претенциозные университеты XIX века во всех странах; и если они, эти университеты, в революционном неистовстве будут разрушены, то исчезнет последний повод для огорчения. Если хорошо подумать над этим,

¹ Наши идеи и убеждения могут быть даже антиинтеллектуальными.

² О понятии «высота времени» смотрите мою книгу «Восстание масс».

³ В вышеназванной книге я анализирую эти серьезные события.

то станет понятно, что подобная ошибка не восполнится прогрессом, чудесным и гениальным, и тем, что сами университеты породили науку. Не будем же *дикарями* науки. Наука — это великое человеческое свершение; но выше нее стоит сама человеческая жизнь, которая делает науку возможной. В таком случае, нарушение элементарных жизненных условий невозможно восполнить.

Ущерб уже настолько глубок и серьезен, что меня вряд ли поймут предшествующие вам, молодые люди, поколения.

В книге китайского мыслителя, жившего в IV веке до Р. Х., Чжуан Цзы говорится о символических фигурах, и одна из них, зовут ее Дух Северного Моря, произносит: «С лягушкой из колодца не толкуй о море — ее предел лишь скважина. С букашкой не толкуй о зиме — она знает лишь свое время года. С ограниченным человеком не толкуй о пути — он связан тем, чему его обучили»¹.

Обществу нужны хорошие специалисты — судьи, врачи, инженеры, — и поэтому существует университет с его профессиональным образованием. Но прежде всего и кроме этого необходимо обеспечить обучение другого рода профессии: управлению. В любом обществе кто-то управляет — группа или класс, единицы или множество людей. И чтобы управлять, мне не нужно разбираться в юридической стороне того, как оказывать давление и влияние, обычные в социальной сфере. Сегодня в европейских обществах управляет класс буржуазии, большинство представителей которого — профессионалы. Важно, чтобы они, помимо своей специфической профессиональной деятельности, умели жить и оказывать реальное влияние на высоте своего времени. Поэтому надо обязательно установить в университете преподавание культуры или системы жизненных идей, которыми располагает время. Это — главная задача университета. Таким, и никаким другим, прежде всего, должен быть университет.

Если завтра станут управлять рабочие, задача останется прежней: они должны будут управлять на высоте своего времени, в противном случае они будут отброшены².

¹ Цитата из гл. 17 древнекитайского трактата «Чжуанцзы». Цит. в переводе Л. Позднеевой по кн.: Дао: гармония мира. М.; Харьков, 1999. С. 252. — *Примеч. пер.*

² То, как сегодня управляет и распоряжается буржуазия, необходимо распространить и на университетское образование.

Если кто-то думает, что европейские страны сумели более или менее разобраться в том, что представляет собой профессионал, которым должен быть чиновник, врач, но не уверен в том, что этот специалист имеет ясное представление, например, о физической концепции мира, которой располагает наука сегодня, и об особенностях удивительной науки, породившей такую концепцию, то он не должен удивляться, что дела в Европе идут настолько плохо. Почему бы в столь серьезный момент нам не прибегнуть к эвфемизмам. Повторяю, речь идет не о смутной и неопределенной культуре. Физика и способ ее мышления — один из величайших внутренних двигателей современной человеческой души. Ей предшествовали четыре века интеллектуальной подготовки; ее корпус знаний тесно связан со всеми важными для существующего человека вещами — с идеей Бога и общества, материи и нематериального. Этого можно не знать, однако подобное незнание не является постыдным и достойным презрения, если речь идет о простом пастухе из горной деревушки, или пахаре, привязанном к земле, или рабочем, превратившемся в раба машины. Но сеньор, собирающийся стать врачом, или чиновником, или филологом, или епископом, т. е. войти в руководящий класс общества, и игнорирующий то, что сегодня является физическим космосом для европейского человека, — абсолютный варвар, сколь бы хорошо он ни знал свои законы, или свои микстуры, или своих святых отцов. То же самое я скажу о том, кто не владеет, хотя бы частично, упорядоченным представлением о великих исторических переменах, которые привели человечество к нынешнему положению дел. А также о том, кто не имеет ясного представления о теории устройства Вселенной, предлагаемой настоящему философским мышлением, или как современная биология объясняет основополагающие факты органической жизни.

Очевидности сказанного не поколеблет даже следующий вопрос: как может адвокат, не познакомившийся в рамках высшего образования с математикой, понять конкретную идею из области современной физики? Позже мы увидим как. Сейчас же нужно откровенно признать мысль, на которую наводит рассуждение об этом. Кто не владеет физическими представлениями (не самой физической наукой, но жизненными представлениями о мире, которые она дает), историческими и биологическими идеями, философской сферой, тот не является *культурным* человеком. Это нельзя восполнить уникальной природной одаренностью, и маловероятно, что такой человек сможет стать по-настоящему хоро-

шим врачом, судьей или инженером. Однако и остальные дела в его жизни, и все то, что в самой профессии выходит за узкие рамки специальности, окажется в жалком состоянии. Политические идеи и действия таких людей будут бездарны; их любовные увлечения, начиная с предпочитаемого типа женщины, будут неуместными и нелепыми; они принесут в свою семейную жизнь несовременную, затхлую и несчастную атмосферу, которая навсегда отравит детей; и на дружеском вечере в кафе они будут излагать чуждые мысли и изливать потоки банальности.

Выхода нет: чтобы уверенно идти сквозь лес жизни, нужно быть культурным, нужно знать свою топографию, свои маршруты или «методы», т. е. нужно иметь представление о пространстве и времени, в которых живешь, о современной культуре. Причем эта культура либо принимается, либо изобретается. Тот, у кого достало бы мужества решиться изобрести ее, был бы уникалом, который пытается сделать то, что было проделано человечеством за тридцать веков. Он единственный, кто имел бы право отвергать утверждение о том, что университет обязан учить прежде всего культуре. К сожалению, этот уникал, который мог бы все-раз противостоять моему тезису, был бы... безумцем.

Необходимо было дожидаться начала XIX века, чтобы увидеть ужасающее зрелище: невероятную жестокость и агрессивную глупость, с которой ведет себя человек, знающий много об одном и полностью игнорирующий все остальное¹. Профессионализм и специализация, *не будучи должным образом уравновешенными*, разбили на части европейского человека, которому больше незачем и нечего желать. У инженера есть инженерия, которая является лишь одним из фрагментов и измерений европейского человека. Но он, будучи *целостным*, не чувствует себя стесненно в своем «инженерном» аспекте. И так же во всех других случаях. Иногда, преувеличивая и умышленно используя барочную манеру речи, нас уверяют, что «Европа раздроблена», что даже более истинно, чем можно предположить. Итог: наблюдаемый сегодня упадок Европы является результатом невидимого внутреннего раскола, от которого все больше страдает европейский человек².

Следует сказать прямо, что ближайшая великая задача похожа на головоломку. Из рассеянных осколков — *disjecta mem-*

¹ См.: «Восстание масс», гл. «Варварство специализма».

² Факт настолько очевидный, что можно не только утверждать, но и начать жестко задавать этапы и способы этой фрагментации, усилившейся лишь в трех поколениях прошлого века и первом поколении века двадцатого.

bra — нужно заново собрать жизненную целостность европейского человека. Четко добиться того, чтобы каждый индивид либо, если избегать утопизма, множество индивидов, окончательно стали такими людьми. Кому это по силам, кроме университета?

Поэтому нет иного пути, как добавить к тем делам, которыми хочет заниматься университет сегодня, еще и это оправданное и великое дело.

Поэтому за пределами Испании с большой энергией разворачивается движение, для которого высшее образование — это *в первую очередь* обучение культуре или передача новому поколению системы зрелых представлений о мире и человеке, выработанной предшествующими поколениями.

Следовательно, мы должны рассматривать университетское образование как обладающее тремя функциями:

I. Передача культуры.

II. Обучение профессиям.

III. Научное исследование и обучение новых людей науке.

Ответили ли мы этим на вопрос о миссии университета?

Ни в коем случае; мы лишь объединили без всякой системы то, чем, как думает университет, он должен сегодня заниматься, и то, чего, по нашему мнению, он не делает, но что должен делать. Тем самым мы только подготовили вопрос, не более.

Мне кажется пустым и, в принципе, несущественным спор, затеянный несколько лет назад философом Шелером и министром Беккером, о том, должны исполняться названные функции одним институтом или несколькими. Этот спор пуст, поскольку в конечном счете все они сходятся на студентах, все они ложатся на их молодость.

Вопрос в другом: обучение, сводимое до сих пор к профессионализму и исследованию, все же составляет значительную часть образования. Хороший средний студент, откровенно говоря, вряд ли сумеет, даже в общих чертах, понять, чему университет *хочет его научить*. Но ведь институты существуют — необходимы и имеют смысл — потому, что существует средний человек. Если бы были лишь выдающиеся дети, вполне возможно, что не было бы ни педагогических учреждений, ни общественной власти¹. Поэтому необ-

¹ Анархизм логичен в том случае, если он настаивает на бесполезности и, следовательно, пагубности самого института, так как он исходит из того предположения, что каждый человек *от рождения* исключителен: добр, скром, умен и справедлив.

ходимо соотносить любые институты с человеком средних способностей: для него они созданы, и он должен быть их мерой.

Представим на миг, что в современном университете нет того, что можно назвать злоупотреблениями. Все идет так, как должно идти, в соответствии с тем, чем университет стремится быть. Но даже в этом случае современный университет является настоящим и конституционным злоупотреблением, потому что это — лицемерие.

Средний студент не может по-настоящему понять, чему его хотят научить, так что само принятие этого поражения стало частью университетской жизни. Таким образом, сегодня реальностью является изначальное признание неосуществимости того, чем университет стремится быть. Поэтому признается фальшивость его институциональной жизни. Фальсификация становится сутью института. Она является корнем всех бед — как это всегда бывает в жизни, будь то индивидуальной или коллективной. Первоуродный грех — быть неаутентичным. Мы можем хотеть быть тем, чем мы *стремимся* быть; но недопустимо делать вид, что мы являемся тем, чем мы не являемся, позволять себе обманываться, привыкать к внутренней лжи. Когда обычным распорядком жизни человека или института является притворство, это ведет к полному нравственному разложению. В конце концов происходит моральная деградация, так как нельзя привыкнуть лгать, не утратив чувства собственного достоинства.

Поэтому Леонардо говорил: «*Chi non pud quel che vuol, quel che puo voglia*» («Тот, кто не может то, что хочет, пусть хочет то, что может»).

Этим леонардовским императивом должен руководствоваться тот, кто действительно будет управлять университетской реформой. Только он может помочь найти увлекательное решение. Не только университетская, но *вся новая жизнь должна быть соткана из материи, чье имя — исконность* (слушайте внимательно, молодые люди, иначе мы потеряемся, собьемся с пути!).

Институт, в котором *делают вид*, что дают и требуют то, чего не могут ни дать, ни потребовать, — фальшивый и разлагающийся институт. Однако этот принцип лицемерия пронизывает все планы и структуру современного университета.

Поэтому я думаю, что следует поставить университет с ног на голову, или, что то же самое, радикально реформировать его, отталкиваясь от противоположного принципа. Вместо утопического

желания обучать тому, что *нужно*, следует обучать только тому, чему *можно* научить, т. е. тому, что *можно понять*...

Постараюсь вывести некоторые следствия из этой формулы.

В действительности речь идет о проблеме, которая намного шире проблемы высшего образования. Это — главный вопрос образования на всех его уровнях.

Каков был наиболее важный шаг за всю историю педагогики? Без сомнения, гениальный поворот, совершенный Руссо, Песталоцци, Фребелем и немецким идеализмом и заключавшийся в радикализации прописных истин. В обучении — ив образовании в целом — есть три составляющие: то, чему нужно научить, или знание; тот, кто учит, или учитель; и тот, кто учится, или ученик. Однако образование из-за своей странной слепоты различало только знание и учителя. Воспитанник, ученик не был элементом педагогики. Нововведение Руссо и его последователей состояло в простом смещении основания педагогической науки со знания и с учителя на ученика, и осознании того, что при построении системы обучения нас должны направлять его сущность и уникальные способности. Научная деятельность, знание, имеет свою собственную структуру, отличную от структуры, целью которой является преподавание знания. Принцип педагогики значительно отличается от принципа культуры и науки.

Но следует сделать еще один шаг. В данном случае надо отказаться, конечно же, от детального изучения обучающегося как ребенка, юноши и т. д., и точно ограничить, *пока что*, тему, рассматривая ребенка, юношу с точки зрения более узкой, но более конкретной, а именно в качестве воспитанника, в качестве ученика. Тогда, в свою очередь, понятно, что не ребенок, в качестве ребенка, и не юноша, потому что он юноша, заставляют нас заниматься специфической деятельностью, которую мы называем «образованием», за исключением чего-то крайне формального и простого.

Вы увидите это.

III ПРИНЦИП ЭКОНОМИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Политическая экономия вышла из войны столь же растерзанной, как и экономики воевавших государств. У нее нет иного выхода, кроме как искать способы радикальной перестройки своего

предмета. Для наук подобные испытания обычно полезны, потому что они заставляют их искать более прочную опору, нежели используемая до сих пор, более глубокое и простое основание. В наше время политическая экономия возрождается из пепла благодаря настолько избитому рассуждению, что его даже стыдно повторять. Говорят: нужно разделять экономическую науку и принцип, на котором строится экономическая деятельность человека. Почему человеческий род совершает экономические действия: производит, управляет, обменивает, сберегает, оценивает и т. д.? По одной простой причине и только по ней: потому что многих вещей, которых желаешь и в которых нуждаешься, недостаточно. Если бы всего, в чем мы имеем естественную потребность, хватало, люди не совершали бы никаких экономических действий. Так, воздух обычно не является предметом деятельности, которую можно назвать экономической. Тем не менее достаточно, в некотором смысле, появиться ситуации дефицита воздуха, чтобы немедленно началась экономическая работа. Например, дети, собравшиеся в школьной аудитории, нуждаются в определенном количестве воздуха. Если школьное помещение малого размера — его не хватает. Тогда возникает экономическая проблема, вынуждающая строить школы больших размеров и, следовательно, более дорогие.

Хотя на планете и достаточно воздуха, он не везде одинакового качества. «Чистый воздух» есть только в определенных местах планеты, на определенной высоте над уровнем моря, в определенном климате. То есть «чистого воздуха» не хватает. Этот простой факт обуславливает интенсивную экономическую деятельность швейцарцев — отели, санатории, — которые при дефиците чистого воздуха круглыми сутками поставляют здоровье.

Повторяю, это поразительно просто, но неопровержимо: дефицит чего-либо является основой экономической активности, и поэтому несколько лет назад швед Кассел заново осмыслил экономическую науку исходя из *принципа дефицита*¹. «Если бы существовало непрерывное движение, не было бы физики», — много раз повторял Эйнштейн. Точно так же можно сказать, что на острове Ява нет экономической деятельности и, следовательно, экономической науки.

¹ См.: *Gustavo Cassel. Theoretische Sozialoekonomie*, 1921. С. 3 и след. Частично это возврат к некоторым позициям классической экономики последних шестидесяти лет.

Я полагаю, что в образовании с нами произошло нечто подобное. Почему существует обучение? Почему педагогика интересует и беспокоит человека? На эти вопросы романтики дают самые блестящие, потрясающие и трансцендентные ответы, смешивая в них все человеческое и значительную долю божественного. Для них речь всегда идет об обнажении вещей, о непомерной и пустой драматизации. Однако мы — не так ли, молодые люди? — просто радуемся, *пока что*, тому, что *есть*, и ничему более: мы любим собственную наготу. Нас не волнует холод и непогода. Мы знаем, что жизнь тяжела, и что она будет еще тяжелее. Мы принимаем ее суровость; мы не стремимся обмануть судьбу. И именно потому, что жизнь тяжела, она не перестает казаться нам прекрасной. Наоборот, чем она тяжелее, тем она прочнее и тоньше — жила и нерв — и кроме того, чище. Мы стремимся к чистоте в своем обращении с вещами. Поэтому мы обнажаем их и, сняв покровы, умытыми глазами видим их такими, какие они есть *in puris naturalibus*¹.

Человека интересует и беспокоит образование по причине столь же простой, сколь и грубой, и столь же грубой, сколь и достойной сожаления: чтобы чувствовать себя в жизни достаточно твердо и уверенно, необходимо *знать огромное количество* вещей, а и ребенок, и юноша *ограничены в своей способности* учиться. В этом и состоит причина. Если бы детство и юность длились сто лет или же ребенок и юноша имели бы практически неограниченные память, мышление и внимание, то не существовало бы никакого обучения. Все эти потрясающие и трансцендентные основания не смогли бы, будучи неэффективными, заставить человека создать тот тип человеческого существования, который называется «преподаватель».

Дефицит, ограниченность возможности учиться — вот основа преподавания. Нужно точно показать, чему невозможно научиться.

Случайно ли то, что педагогическая деятельность возникла около середины XVIII века и до сего дня не перестает набирать силу? Почему не раньше? Объяснение простое: именно в это время происходит созревание первого большого урожая культуры модерна. За короткое время значительно увеличился объем фактического человеческого знания. Жизнь, полностью вступив в недавно зародившийся капитализм, который сделал возможным но-

¹ *In puris naturalibus* (лат.) — «в чистой натуре», в натуральном виде. — *Примеч. пер.*

вые изобретения, становится очень сложной и все больше требующей развития техники. И поскольку необходимо было знать множество вещей, число которых превосходило возможность их изучения, вскоре начала усиливаться и расширяться педагогическая деятельность, образование.

В примитивные эпохи образование вряд ли существовало. Зачем, если учить практически нечему, если способность учиться намного превышает объем того, что усваивается? Налицо избыток возможности. Существует только один вид *знания*: точные магические и ритуальные процедуры, необходимые, чтобы производить более сложные орудия, — например, каноэ — или чтобы лечить болезни и ублажать демонов. Лишь это выступает предметом обучения. Но так как это знание мало по объему, каждый может запросто, не прилагая усилий, его выучить. В такой ситуации возникает удивительный феномен, который неожиданным образом подтверждает мой тезис. В результате у примитивных народов образование оборачивается противоположной стороной; функция обучения состоит — кто бы сказал? — в утаивании. Рецепты процедур скрываются как секрет, который тайно передается небольшому количеству людей. Остальные могли бы научиться этому слишком быстро. Отсюда — универсальность тайных технических ритуалов.

Это настолько закономерно, что обнаруживается на любом уровне цивилизации, всегда, когда возникает новый вид знания, которое качественно выше известного. Этого нового замечательного знания сначала очень немного — это зародыш, первый трофей — и обучение ему становится секретным. Именно это произошло со строгой философией пифагорейцев и с таким серьезным педагогом, как Платон. Хотя, как быть с его знаменитым «Седьмым письмом», написанным только для того, чтобы возразить против обвинения в обучении своей философии Дионисия из Сиракуз, словно он совершил гнусное преступление? Примитивное образование, в рамках которого можно научиться лишь немногому, в целом эзотерично, тайно; поэтому оно противоположно образованию.

Последнее появляется тогда, когда знание, которым нужно овладеть, превосходит способность учиться. Сегодня, как никогда, избыток, техническое и культурное изобилие грозят человечеству катастрофой, так как с каждым новым поколением все труднее и труднее их осваивать.

Поэтому необходимо безотлагательно создать образовательную науку, ее методы и институты, опираясь при этом на простой и лаконичный принцип: ребенок или юноша является учеником, воспитанником, что говорит о том, что он *не* может изучить все, чему хотелось бы его научить. *Принцип экономии в образовании.*

Это соображение всегда присутствовало в педагогической деятельности — иначе и быть не могло, — но только как что-то второстепенное. Оно никогда не становилось нормой, возможно, потому, что, на первый взгляд, ему не хватает драматичности и оно вроде бы не говорит о сложных и трансцендентных вещах.

Университет, каким он является, скорее, за пределами Испании, чем внутри нее, — это целый тропический лес разных типов обучения. Если мы прибавим к ним казавшееся ранее не столь насущным обучение культуре, то лес закроет горизонт, горизонт молодости, который должен быть ясным, открытым и свободным, чтобы внимать призывам к решимости. Нет иного выхода, кроме как пойти сегодня против этой безграничности и использовать принцип экономии, пока как маяк. Это надо сделать *в первую очередь*.

Принцип экономии вовсе не говорит о необходимости экономить, избавляться от преподаваемых дисциплин, он подразумевает, что *при организации высшего образования, при проектировании университета, нужно исходить из студента*, а не знания или преподавателя. *Университет должен быть институциональной проекцией студента*, двумя важными характеристиками которой являются, во-первых, дефицит способности приобретать знания, и во-вторых, насущность приобретаемого знания для жизни.

(В современном студенческом движении сходятся многие составляющие. Если мы условно предположим, что их десять, то семь из них — чистейший обман. Однако остальные три вполне обоснованы, достаточны и избыточны для оправдания школьных волнений. Первая из них — это политические интересы страны, суть нации, которая пошатнулась; вторая — это ряд конкретных и немислимых злоупотреблений, совершаемых некоторыми преподавателями; и третья, наиболее важная и решающая, проявляется в участниках неосознанно. Она заключается в том, что ни они (сами преподаватели. — *Примеч. пер.*), ни кто-либо вообще, только время, современная образовательная ситуация в мире обязывает университет *вновь* концентрироваться на студенте, вновь стать собственностью студента, а не преподавателя, как это было в то время, когда университет был более исконен. От требований

времени невозможно уклониться, хотя обеспокоенные ими люди не дают себе в этом отчет и не могут ни определить, ни назвать их. Необходимо, чтобы студенты отказались от того, что делает их неуклюжими, и сделали акцент на других, более рациональных элементах.)¹

Нужно исходить из позиции среднего студента и рассматривать его как ядро университетской организации, как ее образ и изначальную фигуру, являющуюся *единственным* основанием тех методов преподавания, которые надо требовать с абсолютной строгостью, или, что одно и то же, тех методов преподавания, которые действительно легко подойдут хорошему среднему студенту. Таким, повторяю, должен быть университет в своем изначальном и самом строгом смысле. Мы еще увидим, что помимо этого университет должен обладать и некоторыми не менее важными качествами. Сейчас же важно не запутаться и решительно развести различные органы и функции большой университетской организации.

Как определить совокупность способов обучения, которые составляют корпус или *минимум* университета? Подвергая несметное количество знаний двойному отбору:

1. Оставляя только то знание, которое кажется сущностно необходимым для жизни человека, являющегося сегодня студентом. *Эффективная жизнь* и ее неотложная необходимость — вот точка отсчета, которая должна направлять этот первый шаг.

2. Оставшееся после определения самого необходимого должно быть также сведено к тому, что *реально* может изучить студент, свободно и в полном объеме.

¹ Даже в материальном смысле университет в первую очередь должен служить студенту. Абсурдно, когда, как сегодня, здание университета рассматривается как дом преподавателя, который встречает в нем учеников, если должно быть наоборот: непосредственные хозяева дома — студенты, которых в институциональном корпусе дополняет галерея преподавателей. Необходимо покончить с позорным явлением в среде преподавателей, которые, словно швейцарская гвардия педелей, хотя и поддерживают корпоративную дисциплину внутри университета, создавая этим почву для постыдных стычек, в которые втягиваются, с одной стороны, члены кафедр и младшие сотрудники и, с другой стороны, — толпа студентов. Лишь глупец способен смириться с чувством вины перед лицом подобных сцен. Когда происходят такие отвратительные события, зачастую никто конкретно не виноват, виноват плохо спланированный институт. Именно студенты, предвительно организованные, должны управлять порядком в стенах университета, следить за соблюдением обычаев и манер, обеспечивать дисциплину и чувствовать себя ответственными за эти действия.

Однако необходимого знания недостаточно; лучше, не оглядываясь на необходимое, на деле превосходить возможности студента, ведь было бы утопично делать лишь то, что необходимо по своему характеру. Не стоит учить только тому, что в действительности можно выучить. Здесь нужно быть твердым и действовать без колебаний.

IV

ЧЕМ СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ДОЛЖЕН БЫТЬ «В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ». УНИВЕРСИТЕТ, ПРОФЕССИЯ, НАУКА

Применяя вышеназванные принципы, мы приходим к следующим положениям:

A. Университет, *в первую очередь и прежде всего*, предполагает высшее образование, которое должен получить средний человек.

B. Прежде всего из среднего человека следует сделать культурную личность, подняв его на уровень времени. Таким образом, *первая и центральная* функция университета — приобщение к значимым культурным областям знания.

Эти области знания таковы:

1. Физический образ мира (Физика).
2. Основополагающие проблемы органической жизни (Биология).
3. Историческое развитие человеческого рода (История).
4. Структура и функционирование общественной жизни (Социология).
5. План мироздания (Философия).

C. Нужно сделать из среднего человека хорошего профессионала. Наряду с обучением культуре, университет, посредством более простых, непосредственных и эффективных интеллектуальных приемов, учит быть хорошим медиком, хорошим судьей, хорошим преподавателем математики или истории. Но то, что характерно для профессионального образования, не прояснится, пока мы не обсудим следующий тезис.

D. Не существует убедительных доводов в пользу того, что средний человек испытывает потребность либо необходимость стать ученым. Скандальный вывод: наука в собственном смысле

слова, т. е. научное исследование, не относится непосредственно к *базовым* функциям университета и не должна *без причины* включаться в них. Тем не менее в некотором смысле университет неотделим от науки и, следовательно, должен заниматься *также* и *кроме того* научным исследованием, что мы увидим ниже.

Вероятнее всего, такое неортодоксальное мнение вызовет поток глупостей, которые всегда появляются на горизонте любой проблемы, изливаясь словно из брюха большой тучи. Не сомневаюсь, что найдутся и серьезные возражения моему тезису; но прежде, чем они появятся на свет, произойдет привычный вулканический выброс общих мест, которыми встречает человек какой-либо предмет, не осмыслив его прежде.

План университета предполагает, что лектор имеет доброе намерение не смешивать три довольно разные вещи: культуру, науку и интеллектуальную профессию. Мы не должны допускать, чтобы все кошки казались нам серыми, из-за чего нас могли бы обвинить в безмерном пристрастии к темным сторонам.

Прежде всего, разведем профессию и науку. Наука — это не все, что угодно. Наукой не является покупка микроскопа либо подметание лаборатории; *но не является ею и выявление и изучение содержания науки*. В собственном и исконном смысле наука — это только исследование: формулирование проблем, процесс их решения и получение ответа. Что касается всего остального, сопутствующего этому ответу¹, — это уже не наука. *Поэтому наука не предполагает ни изучения науки, ни ее преподавания*, впрочем, как и ее применения и использования. Можно согласиться — с некоторыми оговорками — с тем, что человек, которому поручено преподавать науку, должен быть ученым. Но, строго говоря, это необязательно, и на самом деле были и есть потрясающие преподаватели наук, которые не являются исследователями, т. е. учеными. Я согласен с тем, что они *знают* свою науку. *Но знать не означает исследовать*. Исследовать — значит открывать истину или, наоборот, открывать ошибку. Знать — значит просто хорошо разбираться в этой истине, владеть ею, понимать ее.

У истоков науки, в Греции, когда науки еще собственно и не было, не существовало, как сегодня, и опасности спутать ее с тем, что ею не является. Даже слова, которыми ее называли, ясно по-

¹ Я не боюсь вновь ставить этот вопрос, снова поднимать эту проблему (критиковать) и тем самым заново повторять весь процесс, из которого состоит исследование.

казывают, что она представляла собой ни что иное, как чистый поиск, творческую работу, исследование. При этом современник Платона, и даже Аристотеля, не имел термина, точно соответствующего — даже в своих второстепенных значениях — нашему слову «наука». Говорили *istoria*, *exetasis*, *filo-sofia*, которые означают — с тем или иным оттенком — работу, занятие, изыскание, тенденцию, но не владение. Термин же «*filo-sofia*» вводится для того, чтобы не смешивать серьезную ученость с той новой деятельностью, которая предполагала не *осознание себя уже знающим*, а *поиск знания*¹.

Наука — это одна из наиболее значимых вещей, совершаемых и создаваемых человеком. Разумеется, это вещь более высокого уровня, нежели университет, в той мере, в какой он является *учебным* институтом. Потому что наука — это творчество, а педагогическая деятельность направлена лишь на обучение этому творчеству, передачу, вкладывание и усвоение. Наука — вещь настолько высокого уровня, что оказывается слишком сложной и — хочешь того или нет — недоступной среднему человеку. Она предполагает особый дар, крайне редкий в человеческом роду. Ученый — это своего рода современный монах.

Стремиться к тому, чтобы обыкновенный студент стал ученым, пока что нелепо, так как подобная претензия лишь частично скрывает (да и сами эти претензии скрываются словно катары и другие воспаления) порок утопизма, характерный для предшествующих нам поколений. И, кроме того, это не предмет желания и не идеальная цель. Наука — это лишь одна из высоких вещей, но не единственная. Кроме нее есть и другие, и нет причин для того, чтобы дать ей захватить человечество, вытеснив все остальное. Наука, конечно же, — нечто высокое; наука, но не ученый. Человек науки — это тип человеческого существования, столь же ограниченный, как и любой другой, и даже больше, чем это возможно и доступно воображению. Я не могу и не хочу сейчас заниматься анализом того, что представляет собой человек науки. Здесь не время для этого, да и то, что я сказал бы, могло бы навредить. Отмечу лишь, что зачастую *настоящий* ученый как человек — по крайней мере до последнего времени — был чудовищем,

¹ Слово *episteme* гораздо больше соответствует комплексу значений, которые включает для нас слово *знание*. вспомните, какое удивление вызвало новое слово *философия*, что описано у Цицерона в «*Tusculanae disputationes*», Vol. 3.

маньяком, если не помешанным. Но то, что этот ограниченный человек создает, ценно и прекрасно: важна жемчужина, а не раковина. Не стоит «идеализировать» и рассматривать как идеал то, что все люди станут учеными, избежав всех тех обстоятельств — одних чудесных, других полуболезненных, — которые обычно создают ученого¹.

Необходимо разделять профессиональное образование и научное исследование, но и преподаватели, и юноши смешивают одно с другим, а это может обернуться тем, как это обстоит сегодня, что одно повредит другому. Без сомнения, профессиональное обучение предполагает, по преимуществу, освоение систематизированного содержания большого количества наук. Но речь идет о *содержании*, не об исследовании, в котором оно было добыто. В общем, студент или обычный ученик не учится науке. Врач должен научиться лечить, но что касается врача, то он не должен учиться чему-либо сверх этого. Поэтому он обязан знать *классическую* физиологию своего времени; но он не обязан быть, ни даже, если говорить серьезно, мечтать быть физиологом. Зачем стремиться к тому, что невозможно? Не понимаю. Что касается меня, то у меня вызывает отвращение эта страсть к созданию иллюзий (их нужно иметь, а не создавать), эта постоянная мегаломания, этот упрямый утопизм, делающий вид, что недостижимое достижимо. Утопизм ведет к педагогике Онана.

Достоинство ребенка — желание, и задача его — придаваться мечтам. Но достоинство человека взрослого — хотеть, и его задача — делать, осуществлять. Императив действия, эффективного достижения чего-либо принуждает нас ограничивать себя. И это самоограничение является истиной, сущностью жизни. Поэтому жизнь есть судьба. Если бы возможные формы и продолжительность нашего существования были неограниченны, не было бы и судьбы. Молодые люди, подлинная жизнь — это радостное принятие неумолимой судьбы, нашей неизбежной ограниченности! Это то, что глубоко интуитивно понимали мистики, побывавшие в «состоянии благодати». Кто однажды честно принял свою судь-

¹ Общеизвестна, например, легкость, с которой ученые в разные времена вставали на сторону тиранов. Это не вопрос случая или ответственности. У этого есть глубокое, серьезное основание.

² Хотение отличается от желания тем, что оно всегда предполагает *хотеть сделать, хотеть добиться*.

бу, свою ограниченность, кто сказал ей «да», тот непобедим. *Impavidum ferient ruinae!*¹

Тот, кого интересует призвание врача и ничего более, тот, кто не заигрывает с наукой, будет заниматься лишь бессодержательной наукой. И этого хватит, этого достаточно, чтобы быть хорошим врачом. То же самое я скажу о том, кто собирается стать преподавателем истории в учреждении среднего образования. Не совершаем ли мы ошибку, заставляя студента в университете верить в то, что он станет историком? Чего мы этим добьемся? Лишь заставим его терять время, напрасно осваивая техники, необходимые для исторической науки, но бессмысленные для преподавателя истории, и помешаем ему получить ясное, структурированное и простое представление об общем предмете человеческой истории, для чего и предназначено обучение².

Ко многим бедам привело преобладание «исследования» в университете. Оно является причиной исключения основного момента: культуры. Кроме того, недостаточно настойчиво осуществляется подготовка профессионалов *ad hoc*. На факультетах медицины стремятся к сверхточному изложению физиологии или суперферолитической химии; но, скорее всего, нигде в мире никто не размышляет всерьез о том, что представляет собой сегодня хороший врач, каким должен быть образцовый современный врач. Профессия, которая по важности уступает лишь культуре, оставляется на милость Бога. Но вред, наносимый этой непрозрачностью, имеет и другую сторону. Наука также страдает от этого утичного сближения с профессиями.

Педантизм и отсутствие рефлексии являются главными движущими силами пристрастия к «сциентизму», от которого страдает университет. В Испании есть две равно прискорбные возможности, представляющие серьезное препятствие. Любой «бездельник», пробывший шесть месяцев в лаборатории или на семинаре, немецком или северо-американском, любой «дурак», сделавший научное открытие, становится научным «выскачкой», исследовательским *парвеню*; не размышляв и четверти часа о *миссии* университета, он с видом знатока предлагает совершенно нелепые ре-

¹ *Impavidum ferient ruinae* (лат.) — руины поразят, но не устроят его. — Примеч. пер.

² Безусловно, необходимо также узнать, что представляют собой техники, с помощью которых создается история. Но это не значит, что надо овладеть этими техниками.

формы. С другой стороны, он не способен преподавать свой «предмет», так как даже в целом не знаком с дисциплиной.

Поэтому нужно отделить от науки дерево профессий, в результате чего от нее останется лишь то, что существенно необходимо, и можно будет заняться самими профессиями, *обучение которым сегодня находится на совершенно первобытном уровне*. Здесь все на начальной стадии¹. Изобретательная педагогическая мысль позволила бы намного более эффективно и успешно обучать профессиям за более короткое время и намного меньшими усилиями.

Но сейчас займемся другим различием — между культурой и наукой.

V КУЛЬТУРА И НАУКА

Если мы обобщим смысл отношений между профессией и наукой, то придем к некоторым очевидным мыслям. Например, к заключению о том, что медицина не является наукой. Это исключительно профессия, практическая деятельность. Как таковая она выражает точку зрения, отличную от точки зрения науки. Она ставит цель лечить или оберегать здоровье человеческого рода. Для достижения этой цели она использует все, что кажется ей подходящим: обращается к науке и берет те ее следствия, которые видятся эффективными, игнорируя все иное. Она оставляет наиболее характерное: наслаждение проблематикой. Сказанного достаточно, чтобы для науки провести различие между медициной и наукой. Оно состоит в «страстном желании» обнаруживать проблемы. В той мере, в какой наука будет такой, в той мере она полнее будет исполнять свое предназначение. Но медицина сегодня существует, чтобы предлагать быстрые решения. Если они научны — хорошо. Но они не обязаны быть научными. Они могут вытекать из тысячелетней практики, которую наука не осветила и не освятила.

В течение последних пятидесяти лет медицина подчинялась науке и, изменив своему предназначению, не сумела должным об-

¹ Сама идея, прототип каждой профессии — то, что представляет собой врач, судья, адвокат, преподаватель истории и т. д. — сегодня не отражены в общественном сознании, никто не изучает и не фиксирует это.

разом заявить свою профессиональную точку зрения¹. Она совершила грех, характерный для всей этой эпохи: не приняла своей судьбы, проявила косоглазие, захотела стать *другой* — в данном случае, захотела стать чистой наукой.

Итак, мы не ошиблись: наука, превращаясь в профессию, должна перестать определяться как наука, чтобы организоваться вокруг иного центра и принципа, как профессиональное дело. Это также необходимо учитывать при обучении профессиям.

Нечто подобное происходит и во взаимоотношениях между культурой и наукой. Различие между ними мне кажется достаточно очевидным. Но мне хотелось бы не только прояснить в уме читателя понятие культуры, но и показать его глубинное основание. Это значит, что перед читателем стоит задача внимательно ознакомиться и как следует обдумать следующую непростую перспективу: культура есть система жизненных идей, которой обладает каждое время. Точнее, это система идей, *исходя из* которых живет время. Потому что нет ни способа, ни возможности избежать того, что человек всегда живет исходя из определенных идей, образующих почву, на которой строится его существование. Эти жизненные идеи или идеи, исходя из которых живут, являются не более чем перечнем наших *реальных* убеждений относительно мира и наших ближних, иерархии ценностей вещей и действий: какие из них более ценны, а какие менее.

У нас в руках нет этого перечня убеждений². Речь идет о неизбежной необходимости, основе всей жизни человека, какой бы она не была. В реальности, которую мы привыкли называть «человеческой жизнью», нашей жизнью, жизнью каждого, нет ничего, что бы можно было объяснить с помощью биологии или науки об органических телах. Биология, как и любая другая наука, является не более чем занятием, которому отдельные люди посвящают свою «жизнь». В изначальном и истинном смысле слова «жизнь» является не биологическим, а биографическим феноме-

¹ С другой стороны, придерживаясь своей цели — лечить, медицина, как практическая деятельность, приносит большую пользу науке. Современная физиология появилась (в начале прошлого века) не благодаря ученым, а благодаря врачам, которые, отказавшись от царившего в биологии XVIII века школярства (анатомизм, систематика и т. д.), осознали важность своей миссии и начали действовать исходя из прагматических теорий лечения. См. об этом книгу — которая со временем кажется все более замечательной: E. Radl. Historia de las teorías biológicas. Madrid: Revista de Occidente, 1931.

² О перечне и системе убеждений см. эссе «Идеи и верования».

ном, о чем издавна говорит обыденная речь. Жизнь означает совокупность того, что мы делаем и чем мы являемся, тяжелый труд, который каждый человек должен делать сам; труд, необходимый для того, чтобы найти свое место во Вселенной, чтобы действовать и поступать среди вещей и живых существ этого мира. «Жить — это значит, по моему убеждению, общаться с миром, стремиться к нему, действовать в нем, заниматься им»¹. Если эти действия и занятия, из которых состоит наша жизнь, совершаются нами автоматически, они не станут жизнью, человеческой жизнью. Автомат лишен жизни. Серьезность проблемы состоит в том, что жизнь не дается нам готовой и, хочется нам этого или нет, мы вынуждены каждый миг выбирать себя. Каждую минуту мы должны решать, что будем делать в следующее мгновение, и это означает, что жизнь человека представляет для него неизменную проблему выбора. Чтобы решить, что надо сделать сейчас и через миг, он должен, хочет того или нет, по-простому или по-детски выстроить план того, кем он будет. Не потому, что он *должен* быть выстроен, а потому что не может быть жизни, возвышенной или низкой, разумной или глупой, которая не требовала бы поступать в основном в соответствии с планом². Даже плыть по течению в час отчаяния — это уже принять план. Жизнь, по необходимости, «планирует» себя сама. Либо, что то же самое: определяя каждое свое действие, мы делаем выбор, *потому что* нам кажется, что в данных условиях это имеет наибольшее значение. *То есть вся наша жизнь нуждается — хочется нам того или нет — в оправдании перед самой собой.* Самооправдание — это ключевой элемент нашей жизни. Таким образом, жить — это вести себя согласно плану, а жизнь — это бесконечное самооправдание. Но этот план и это оправдание предполагают, что мы формируем «представление» о том, что такое мир и вещи в нем, и о наших возможных действиях в отношении его. Итак, *человек не способен жить, не реагируя на принципиальные аспекты своего окружения или мира, не выстраивая интеллектуального толкования его и своего возможного поведения в нем.* Это толкование есть

¹ Я взял эту формулу из своего очерка «Государство, юность и карнавал», опубликованного в *La Nacion* в Буэнос-Айресе в декабре 1924 года и переизданного в *El Espectador*, том VII, 1930, под заголовком «Спортивное происхождение государства».

² Возвышенное или низкое, разумное или глупое в жизни — это и есть ее план. Понятно, что наш план не является одним всю жизнь; он может постоянно меняться. Важно, что он всегда есть в том или ином виде.

перечень убеждений или «идей» относительно мироздания и самого себя, к которым я прихожу и которых — это уже очевидно — не может не быть в жизни¹.

Практически ни одно из этих убеждений либо «идей» не создается самим индивидом, он берет их из своего исторического окружения, из своего времени. Там имеются, естественно, системы совершенно разных убеждений. Одни из них являются пережитками прошлых времен, ржавыми и неуклюжими. Но всегда есть *система жизненных* идей, которая представляет собой наивысшую высоту времени, система, которая наиболее современна. Эта система — культура. Кто не дотягивается до нее, кто живет идеями архаичными, тот обрекает себя на жизнь незначительную, трудную, жалкую и примитивную. Это ситуация бескультурного человека или народа. Он существует так, словно еле плетется в телеге, в то время как другие, рядом, едут на мощных автомобилях. Его представление о мире менее точное, богатое и глубокое, нежели у других. Будучи человеком, стоящим ниже жизненной высоты своего времени, он превращается — относительно — в недочеловека.

В нашу эпоху большая часть содержания культуры берется из науки. Но сказанного достаточно, чтобы дать понять, что культура не является наукой. То, что сегодня в науку *верят* больше, чем когда-либо — это вопрос не науки, а жизненной веры, т. е. убеждения, характеризующего нашу культуру. Пятьсот лет назад верили во Вселенские соборы и содержание культуры определялось в значительной мере ими.

Итак, культура поступает с наукой так же, как и с профессией. Ее ткань жизненно необходима для интерпретации нашего существования. *Многие разделы науки являются не культурой, а просто научной техникой.* Напротив, культура должна — в силу обстоятельств, хочет она того или нет — владеть целостным представлением о мире и человеке; ей нельзя останавливаться, как науке, там, где случайно заканчиваются абсолютно строгие теоретические методы. *Жизнь не может ждать, пока науки объяснят мироздание со своих позиций.* Невозможно жить *ad kalendas grae-*

¹ Понятно, что если столь важный компонент нашей жизни, как способ ее оправдания перед самой собой, функционирует ненормальным образом, то это тяжелейшее заболевание. Оно и наблюдается у нового типа человека, который исследуется в моей книге «Восстание масс».

cas¹. Наиболее важный атрибут существования — его неотложность: жизнь всегда неотложна. Живут здесь и сейчас, без всякого промедления, не передавая прав. Жить — значит стрелять в упор. И культура, которая является не более чем интерпретацией жизни, тоже не может ждать.

Это подтверждает отличие культуры от науки. Живут, не согласуясь с наукой. Если бы физик должен был жить исходя из идей своей физики, будьте уверены, он не кривился бы и не ждал, пока через сотню лет другой исследователь завершит наблюдения, начатые им. Он отказался бы от поисков всеобъемлющего и точного решения и заменил бы приблизительным или правдоподобным то, чего пока не хватает — а этого не хватает всегда — в строгом доктринальном корпусе физики.

Внутренний распорядок научной деятельности не определяет жизнь; культуры — да. Поэтому науку не беспокоят наши потребности, у нее собственная насущность. Поэтому она без конца специализируется и дифференцируется. Поэтому она никогда не кончается. Но культура управляет жизнью как таковой и должна в каждый момент быть законченной, целостной и четко структурированной системой. Она — план жизни, путеводитель по дикому лесу существования.

Метафора идей как путей, дорог (*methodos*) стара как сама культура. Ее происхождение вполне очевидно. Если мы неожиданно оказываемся в сложной, неясной ситуации, нам кажется, что впереди густой лес, непроходимый и мрачный, через который невозможно пройти, не рискуя заблудиться. Но когда кто-нибудь объяснит ситуацию при помощи ясной идеи, тогда мы испытываем неожиданное озарение. Это свет понимания. Хаос кажется нам теперь упорядоченным, имеющим четкие структурные линии, напоминающие свободные открытые дороги. Поэтому рядом стоят слова *метод* и озарение, просвещение, *Aufklarung*. Того, кого мы сегодня зовем «культурным человеком», не более века назад называли «просвещенным человеком», т. е. человеком, который видит жизненные пути.

Нужно навсегда покончить с досужим образом просвещения и культуры, в котором они выставляются неким декоративным дополнением, которое служит основой для жизни праздных людей. Нет ничего более ложного. Культура необходима жизни, это составная часть человеческого существования, так же, как руки являются атрибутом человека.

¹ *Ad calendae graecas* (лат.) — до греческих календ, т. е. откладывая на неопределенно долгий срок. — *Примеч. пер.*

У некоторых людей нет рук; но тогда это не люди, а безрукие люди. Так же, только намного радикальнее, можно сказать, что жизнь без культуры — это жизнь безрукая, неудачная и фальшивая. Человек, который не живет на высоте своего времени, живет ниже того, что есть истинная жизнь, т. е. фальсифицирует или обманывает свою жизнь, не жалея сил.

Сегодня мы переживаем — вопреки уверенному самодовольству и внешней видимости — период ужасающего бескультурья. Возможно, никогда еще средний человек не стоял настолько ниже своего собственного времени, ниже того, что оно требует. Потому никогда еще существование не было настолько фальшивым, поддельным. Почти никто не находится на своем месте, не реализует свою подлинную судьбу. Человек живет уловками, которыми обманывает самого себя, представляя мир простым и беспорядочным, несмотря на то, что его жизненное сознание буквально кричит о том, что настоящий мир, который соотносится с современностью, невероятно сложен, конкретен и требователен. Но он боится — несмотря на свои грозные телодвижения, средний человек сегодня очень слаб, — боится открыться этому подлинному миру, который многого требует от него, и предпочитает фальсифицировать свою жизнь, оставляя ее заключенной в витом коконе своего фиктивного и упрощенного мирка¹.

Этим определяется историческая важность необходимости вернуть университету его главную цель — «просвещать» человека, приобщать его к культуре времени, открывать перед ним со всей ясностью и определенностью огромный современный мир, в котором человек должен так организовать свою жизнь, чтобы обрести подлинность.

Я сделал бы из «факультета» культуры ядро университета и всего высшего образования. На его фронте я начертал бы квадрат из названий четырех его дисциплин. Каждая из них носила бы два имени. Например, «физический образ мира» (Физика). Этой двойственностью в названии я хочу подчеркнуть разницу между культурной, т. е. жизненной дисциплиной и соответствующей

¹ Обо всем этом см. последнее издание «Восстания масс», где меня более всего занимают подробности того, каким образом люди сегодня фальсифицируют свою жизнь. Например, наивный человек считает, что «нужно жить по своему собственному разумению», из-за чего в политику вошла фашистская ложь, а в гуманитарные науки — молодой испанский «интеллектуал» наших лет.

щей наукой, которая питает ее. На «факультете» культуры физика будет преподаваться не такой, какой она представляется тому, кто по жизни будет заниматься физико-математическими исследованиями. Физика культуры — это *строгий* идеологический синтез образов и функций материального мира, которые следуют из физических исследований, осуществленных на сегодняшний день. Кроме того, эта дисциплина будет демонстрировать способ познания, используемый физиком для возведения своего удивительного сооружения, обязательно разяснять и анализировать принципы физики и кратко, но довольно конкретно изображать ее историческую эволюцию. Только это позволит студенту ясно понять, что представлял собой «мир», в котором жил человек вчера, и позавчера, и тысячу лет назад, а также осознать особенности нашего современного «мира».

Настало время ответить на одно возражение, заявленное в начале моего эссе и отложенное на потом. Как сможет понять современный физический образ материи тот, кто не знаком с высшей математикой? С каждым днем математический метод проникает в корпус физики все глубже.

Мне хотелось бы, чтобы читатель взял на себя заботу о той неминуемой трагедии, которой обернулось бы для человечества такое положение дел, стань оно правдой. Одно из двух: либо, дабы не жить бездарно, не имея ни малейшего понятия о том, что есть материальный мир, в котором мы движемся, все люди *volens nolens*¹ станут физиками, посвятившими себя исследованиям²; либо люди станут довольствоваться существованием, в некотором смысле глупым. Физик как существо, обладающее магическим и эзотерическим знанием, станет выше нынешнего человека. Оба выхода, помимо прочего, смешны.

Но, к счастью, это не так. С одной стороны, отстаиваемый здесь подход заставляет обратить пристальное внимание на методы обучения, начиная с начального образования и кончая высшим. Именно в свете различия между наукой и обучением науке становится возможным разделить первую на части, чтобы облегчить ее усвоение. «Принцип экономии в образовании» предполагает не только исключение предметов, которые студент не может понять, но так же и экономию способов преподавания. Этим до-

¹ *Volens nolens* (лат.) — волей-неволей. — *Примеч. пер.*

² Обратите внимание: все, что посвящается, если оно подлинное, посвящается жизни. Не меньше.

стигается двойное преимущество, дающее студенту большую свободу и в итоге — возможность *понять больше, чем сейчас*¹. И я считаю, что завтра каждый студент, выходящий из университета, будет знать физическую математику в объеме, достаточном для понимания формул.

Математики несколько преувеличивают сложность своих знаний. Математика, хотя и очень обширна, но в конечном счете ясна как дважды два. Если сегодня она кажется очень сложной, то это потому, что не ведется работа по упрощению ее преподавания. Это повод для меня, чтобы впервые уверенно заявить: если этот вид интеллектуальной деятельности, направленной не столько на развитие науки в привычном исследовательском понимании, сколько на упрощение без утраты сути и качества, а также на выделение квинтэссенции, не будет осуществляться, то будущее самой науки станет катастрофичным.

Необходимо прекратить рассеяние и усложнение научного труда, не компенсируемое другого рода научным трудом, движимым противоположным интересом: концентрацией и упрощением знания. *Нужно воспитывать и совершенствовать специфический синтезирующий талант.* С ним связана судьба самой науки.

Но, с другой стороны, я категорически отрицаю, что фундаментальные идеи — принципы, способы познания и конечные выводы — любой *реальной* науки требуют формального овладения техникой, для того чтобы быть понятыми. Совсем наоборот: в своих границах наука приходит к идеям, неизбежно требующим технического навыка, хотя эти идеи теряют свой фундаментальный характер и становятся проблемами исключительно внутринаучными, т. е. инструментальными². Реальное владение высшей математикой нужно для того, чтобы *заниматься* физикой, но не для того, чтобы нормально разбираться в ней.

К тому же, одновременно на счастье и на беду, нация, которая сегодня умело и неоспоримо руководит наукой — это немецкая нация. Но немец, с его удивительным талантом и серьезным отношением к науке, имеет один врожденный и трудноискоренимый недостаток: педантичность и герметичность. Это *a nativitate*³.

¹ Именно благодаря экономии на преподавании повышается качество и эффективность обучения.

² На самом деле математика в целом имеет именно инструментальный, а не фундаментальный или материальный характер, как в случае с наукой, использующей микроскоп.

³ *A nativitate* (лат.) — от рождения. — *Примеч. пер.*

Из-за этого многие стороны и явления современной науки являются не по-настоящему чистой и подлинной наукой, а без труда добытым продуктом педантизма и... «оплошностью мира». Европа должна как можно быстрее очистить современную науку от наростов, ритуалов и исключительно немецких привычек и дать свободу тому, что составляет сущность науки¹.

Европа не выживет, если не вернется в норму, и это возвращение должно быть более строгим, нежели те, которые предпринимаются и которыми злоупотребляют сегодня. Никто не должен избежать этого возвращения. Человек науки в том числе. В нем еще осталась некоторая доля феодализма, эгоизма, недисциплинированности, самодовольства и надменности.

Надо гуманизировать ученого, предпринявшего в середине прошлого века бунт, постыдно извратившего символ веры восстания, которое с тех пор является великой банальностью, великим обманом эпохи². Нужно, чтобы человек науки перестал быть тем, кем он, к сожалению, довольно часто является сейчас: варваром, отлично знающим один предмет. К счастью, главные фигуры нынешнего поколения ученых чувствуют необходимость, в силу *внутренних потребностей самой науки*, в дополнении своей специализации знанием целостной культуры. Остальные неизбежно пойдут по их следам. Меринос всегда следует за предводительствующим бараном.

Это заставляет предпринять попытку новой интеграции знания, которое сегодня расчленено. Но труд, для этого необходимый, огромен, и его невозможно осуществить, пока нет методологии высшего образования, по меньшей мере такой же, какая уже существует на других ступенях образования. На сегодняшний

¹ Если хотите понять, о чем идет речь, учтите, что это говорит тот, кто обязан Германии четырьмя пятими своего интеллектуального багажа и кто чувствует яснее, чем когда-либо прежде, неоспоримое и огромное превосходство немецкой науки над всеми остальными. Упомянутый вопрос не должен связываться с этим.

² В нравственном плане задача-максимум настоящего времени состоит в том, чтобы показать заурядным людям — незаурядные никогда бы не угодили в подобную ловушку — всю тщетность настолько легко удовлетворяемой и нетребовательной потребности, что стоит за императивом восстания, и что практически все, против чего человек восстает, заслуживает в результате предания забвению. Единственно возможное восстание — это творчество: восстание против Ничто, антинигилизм. Лазбел — это предводитель псевдовосставших.

день полностью отсутствует, хотя это может показаться неверным, университетская педагогика.

Перед человечеством встала насущная и неизбежная проблема изобретения технологии для того, чтобы адекватно поступать с теми нагромождениями знаний, которыми оно сегодня владеет. Если оно не найдет простой способ взять под контроль это неуправляемое разрастание, то будет задушено им. С изначальным лесом жизни хочет слиться вторичный лес науки, которая стремилась упростить первую. И если наука привела в порядок жизнь, то сейчас необходимо привести в порядок саму науку, организовать ее — поскольку ее невозможно регулировать — дать ей шанс выздороветь. Для этого нужно наполнить ее жизнью, *т. е. придать ей форму, совместимую с человеческой жизнью, которая ее породила и ради которой она была создана*. В противном случае — не стоит полагаться на бесосновательный оптимизм — наука исчезнет; человек перестанет интересоваться ею.

Смотрите, размышляя о миссии университета и описывая специфический характер — синтетический и систематический — его культурных дисциплин, мы открываем перед собой широкие перспективы, которые выходят далеко за пределы педагогической площадки и заставляют нас видеть в университетском учреждении инструмент спасения самой науки.

Необходимость проводить активный синтез и систематизацию знания в целях преподавания его на «факультете» культуры, выработает определенный тип научного таланта, который раньше развивался лишь случайно: интегрирующий талант. Строго говоря, он предполагает — как и, неизбежно, любое творческое усилие — специализацию; но здесь человек специализируется именно на конструировании целостности. И движение, ведущее к неостановимому расщеплению на частные проблемы, к распылению исследования, требует дополнительного регулирования — как происходит в любом здоровом организме — посредством противоположно направленного движения, ограничивающего и удерживающего в рамках жесткой системы центробежные силы науки.

Люди, подлинно наделенные этим талантом, намного скорее станут хорошими преподавателями, чем те, кто погружен в обычные исследования. Потому что одним из зол, принесенных смешением науки и университета, было обыкновение отдавать кафедры, по прихоти времени, в руки исследователей, которые практически всегда оказываются отвратительными преподавателями, воспринимающими образование как кражу рабочего времени, ко-

торое можно было бы провести в лаборатории или архиве. Подобное случилось со мной, когда я учился в Германии, где, живя рядом со многими выдающимися людьми науки той эпохи, я, однако, не встретил ни одного хорошего преподавателя¹. И мне будет говорить, что немецкий университет, как учреждение, является образцом!..

VI ЧЕМ УНИВЕРСИТЕТ ДОЛЖЕН БЫТЬ «КРОМЕ ТОГО»

«Принцип экономии», являющийся в то же время стремлением воспринимать вещи утопично, а не такими, какие они есть, вынуждает нас очертить основную миссию университета в следующей форме:

1. Под университетом *stricto sensu* следует понимать институт, в котором средний студент учится быть культурным человеком и компетентным профессионалом.

2. Университет не должен терпеть со своими обычаями никакого фарса. Иными словами, он должен добиваться от студента только того, чего в действительности от него можно требовать.

3. Поэтому он не должен позволять среднему студенту напрасно тратить часть своего времени, воображая, что он станет ученым. С этой целью научное исследование как таковое следует исключить из базовых университетских курсов.

4. Культурные дисциплины и профессиональные занятия должны иметь педагогически выверенную форму (синтетическую, систематическую и целостную), а не ту, которую предпочитала сама наука: узкие проблемы, «кочки» науки, исследовательские опыты.

5. Преподавательский состав должен определяться не исследовательским рангом кандидата, а его синтезирующими способностями и педагогическим талантом.

6. Выведя качественный и количественный *минимум* такого образования, университет станет соразмерным в своих требованиях со студентом.

¹ Это не значит, что их не было вообще, их не было в минимально необходимом количестве.

Такая умеренность в притязаниях, такая прямота несколько жесткая для тех, кто согласен с существующим положением дел, позволит, я думаю, заложить фундамент университетской жизни, что вернет университет к его подлинности, к его границам, внутренней и глубокой чистоте. К новой жизни, о которой я говорил выше, надо прийти, строго придерживаясь в ходе реформ необходимости простого принятия своей судьбы: будь это индивид или институт. Все остальное, что мы хотим вдобавок делать для себя или для других — государства, частных институтов, — пустит корни и принесет плоды лишь если мы посеем его в уже подготовленную почву согласия со своей судьбой, со своим *минимумом*. Европа больна потому, что хочет получить, разумеется, все десять баллов, и у нее не достает мужества согласиться на один, или два, или три. Судьба — это единственная почва, на которой человеческая жизнь и все ее устремления способны пускать корни. Остальное — это жизнь поддельная, жизнь впустую, не подлинная, лишенная самобытности и нищая.

Сейчас мы можем открыть без оговорок и без опасений, чем университет должен быть «кроме того».

Итак, университет, который пока является тем, о чем я говорил, *не может быть только этим*. Сейчас настал тот момент, когда мы можем осмыслить во всей широте и сущности роль науки в физиологии университетского тела, тела, которое на самом деле является духом.

С одной стороны, мы видим, что культура и профессия не являются наукой, однако, в принципе, поддерживаются ею. Без науки немислима судьба европейского человека. В широкой исторической перспективе это означает готовность жить, руководствуясь своим интеллектом, ведь *по форме* наука есть не что иное, как интеллект. Насколько случайно то, что только в Европе — когда есть столько народов — возникли университеты? Университет, как учреждение, есть интеллект — и, тем самым, наука; и то, что из интеллекта вырос институт, было специфической целью Европы в сравнении с другими расами, землями и временами; европейский человек принял мистическое решение жить *исходя из* своего интеллекта, согласно ему. Другие предпочитают жить исходя из других способностей и возможностей. Вспомните чудесные конкретизации, при помощи которых Гегель обобщает универсальную историю, словно алхимик, превращающий тонны каменного угля в ал-

мазы. О свет Персии! — имеется в виду магическая религия. О изяществе Греции! О грезы Индии! О власть Рима!¹

Европа — это интеллект, чудесная способность. Чудесная потому, что она единственная осознает свою ограниченность, и потому доказательством существования интеллекта является надежный интеллект человек! Эта способность, сдерживающая сама себя, реализуется в науке.

Если культура и профессии останутся в университете отделенными друг от друга, не связанными с непрерывно бродящей исследованиями наукой, они очень быстро погрязнут в витиеватом схоластизме. Необходимо, чтобы в основе университетского минимума стояли научные структуры — лаборатории, семинары, дискуссионные центры. Они были бы *гумусом*, на котором высшее образование пускало бы свои жадные корни. Поэтому следовало бы открыть лаборатории всех видов и одновременно надстроиться над ними. Все студенты ВУЗов среднего образца должны будут проходить через эти университетские структуры и наоборот. Курсы там будут преподаваться *исключительно* с научной точки зрения на все человеческое и божественное. Преподаватели, имеющие большие к тому способности, будут одновременно заниматься исследованиями, другие же, являющиеся только «учителями», будут побуждать к науке и следить за ней, находящейся в непрерывном движении. Недопустимо путать ядро университета с тем кругом исследований, который нужно очертить. Две эти вещи — университет и лаборатория — это два различных органа, связанных друг с другом в рамках единой физиологии. Только институциональный характер является прерогативой собственно университета. Наука — это деятельность слишком возвышенная и тонкая, чтобы из нее можно было сделать институт. Науку нельзя ни задавать, ни регламентировать. Поэтому как высшему образованию, так и исследованию, наносится обоюдный урон, когда их стремятся объединить, вместо того чтобы оставить по отдельности, но в поле зрения друг друга, в обмен на более сильное, но более свободное взаимовлияние, постоянное, но естественное.

Итак, *университет отличен, но не отделим от науки*. Я скал бы так: университет — это *в том числе наука*.

Несмотря на то что любое *«кроме того»* есть способ простого и внешнего присоединения, университет — сейчас мы можем, не

¹ Гегель. «Лекции по философии истории».

боясь ошибиться, заявить об этом — *прежде* чем быть университетом, должен быть наукой. Насыщенная атмосфера научного энтузиазма и труда является *основной предпосылкой* существования университета. Именно потому, что сам по себе он не является наукой, — исключительно процессом порождения строгого знания, — он должен *жить* ею. Без этой предпосылки все, что говорится в этом эссе, было бы лишено смысла. Наука — это достоинство университета и, более того — поскольку в конце концов есть те, кто живут без достоинства, — это *душа* университета, та основа, которая питает его жизнь и не позволяет ему быть всего лишь презренным механизмом. Все это подтверждает, что университет является, *кроме того*, наукой.

Но он является, *кроме того*, еще чем-то¹. Он нуждается не только в постоянном контакте с наукой, поскольку иначе может исчезнуть. Он нуждается также в контакте с общественной жизнью, с исторической реальностью, с настоящим, которое всегда является *integrum* и которое можно брать целостно, ничего не отбрасывая *ad usum Delphinis*². Университет должен быть открыт для современности; более того, он должен быть соразмерен ей, погружен в нее.

Я говорю это не столько оттого, что живое возбуждение свободной исторической атмосферы соотносится с университетом, сколько потому, что общественная жизнь нуждается в безотлагательном вмешательстве университета.

Об этом можно говорить долго. Но поскольку мы торопимся, давайте согласимся с предположением, что сейчас в общественной жизни нет большей «духовной власти», нежели пресса. Общественная жизнь, которая по-настоящему исторична, всегда нуждается в том, чтобы ее направляли, хочет она того или нет. Она, сама по себе, безымянна и слепа, не способна управлять собой. Но сегодня исчезли прежние «духовные силы»: церковь, так как она оставила настоящее, а общественная жизнь всегда предельно современна; государство, так как после победы демократии

¹ Я не хочу, совершенно сознательно, касаться в данном эссе темы «университетского обучения», строго ограничившись проблемой образования.

² *Ad usum Delphinis* (лат.) — для пользования дофина (наследника французского престола). Так при короле Людовике XIV называлось составленное Боссюэ и Гюэ собрание сочинений античных классиков, в котором были исключены или внесены в приложение все предосудительные с воспитательной точки зрения места. Впоследствии так стали называть издания с исправлением цензурой авторского текста. — *Примеч. пер.*

не оно управляет общественным мнением, а само управляется им. В такой ситуации общественная жизнь отдана во власть единственной духовной силе, которая по долгу службы занимается современностью — прессе.

Мне не хотелось бы много распространяться о журналистах. В том числе и потому, что, быть может, я сам этим уподоблюсь им. Но глупо закрывать глаза на очевидность иерархии духовных реальностей. В ней журналистика занимает низшую ступень. Однако получается так, что общественное сознание не испытывает сегодня иного давления, не получает иного руководства, нежели то, что исходит от той ничтожной духовности, которой полны колонки газет. Нередко она настолько низка, что практически вообще перестает быть духовностью, становится фактически антидуховностью. С позволения других властей она продолжает питать и вести за собой общественную душу журналистов, которые являются одним из наименее культурных классов современного общества, но и по причинам, надеюсь, временным, принимает в свои ряды неудавшихся псевдоинтеллектуалов, полных обиды и ненависти в отношении настоящего духа. Профессия заставляет их считать реальностью времени то, что в данный момент вызывает всеобщий резонанс, чтобы это ни было, без всякой перспективы и выстроенности. Реальная жизнь фактически является чистой современностью, но журналистский подход искажает эту истину, сводя настоящее к сиюминутному, а сиюминутное — к тому, что у всех на устах. Поэтому в общественном сознании мир сегодня представлен в зеркально перевернутом изображении. Чем более сущностное и непреходящее значение имеет явление или человек, тем меньше говорят о нем журналисты, и наоборот, они знакомят в своих выступлениях с тем, что лишено сущности, что, становясь «событием», дает повод для сообщения. Нужно, чтобы интересы журналистского дела, часто неосознаваемые, не ставились выше прессы; нужно, чтобы деньги не влияли на идеологию газет, ведь прессе достаточно забыть о своей истинной миссии, чтобы начать изображать мир вверх тормашками. То, что многие вещи сегодня нелепо переворачиваются с ног на голову, — Европа уже достаточно давно идет на руках, выдвигая ногами пируэты в воздухе, — имеет причиной это неприметное господство прессы, единственной «духовной власти».

Итак, для Европы вопрос жизни и смерти — исправить столь нелепую ситуацию. Поэтому университет должен участвовать в

современности, рассуждая о великих темах дня с собственной позиции — культурной, профессиональной или научной¹.

Только в таком случае это будет не институт для студентов, площадка *ad usum Delphinis*; но институт, погруженный в жизненную среду, ее нужды, ее страсти; он, а не пресса, призван стать высшей «духовной властью», демонстрируя превосходство невозмутимости над безумием, вдумчивой проницательности над легкомыслием и откровенной глупостью.

Тогда университет снова станет тем, чем он был в свои лучшие годы: движущим началом европейской истории.

¹ Невозможно себе представить, например, чтобы перед лицом такой проблемы, как проблема экономического обмена, настолько беспокоящая Испанию сегодня, университет не предложил бы думающей публике курс о таком сложном экономическом вопросе.

Хосе Ортега-и-Гассет
К ЮБИЛЕЮ
ОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА¹

^^университет Гранады отмечает свою четырехсотлетнюю годовщину. Обратившись в этот праздничный час к самому себе, университет заметит: для того чтобы посвятить эти дни прошлому и предаться воспоминаниям, нужно отложить свою обычную жизнь, в которой не было места сбывшемуся и где первоочередным было не воспоминание, а, напротив, будущее. Жизнь — это работа, устремленная вперед. Наш дух всегда пребывает в будущем; он занят тем, что мы будем делать, о чем будем думать в следующий момент. Лишь готовясь вступить в будущее во всеоружии, мы задумываемся о том, кем мы были до сих пор. Мы смотрим на свое прошлое как на совокупность средств, способностей, переживаний, которые позволяют нам утвердиться в будущем, иными словами, сохранить свое место в нем, существовать в нем. Что представляет собой наш университет сейчас, в эти дни? Если в будущем мы становимся тем, что проектируем, то в настоящем мы являемся тем, что делаем в силу этого решения или проекта. Сейчас университет отмечает свое четвертое столетие, т. е. вспоминает. Любопытно, что иногда человек решает посвятить следующее мгновение именно прошлому, воспоминанию. Удивительное слово — «вспоминать», т. е. снова пропускать сквозь сердце

¹ Выступление в университете Гранады 9 октября 1932 года по случаю его четырехсотлетней годовщины. Публиковалось в газете «La Nación» (Буэнос-Айрес) 1, 8 и 22 января 1933 года. Переиздано с некоторыми поправками, книга «Идеи и верования» («Ideas y creencias»), Буэнос-Айрес. Перевод выполнен М. Голубевой по изданию: Ortega y Gasset, J. Mision de la Universidad y otros ensayos sobre educacion y pedagogia. Madrid: Revista de Occidente, 1999. P. 171—186.

то, что уже однажды прошло через него, мысленно переживать прожитое. Однако заметьте, воспоминание не пассивно: если в нашем психическом механизме образ прошедшего оживает автоматически, то это не воспоминание. До этого данного образа, как и до всего остального, человек должен решить, принять его или нет, и если он его принимает, то начинает живо вспоминать; поэтому воспоминание не есть нечто пассивное, что происходит с человеком, это то, что он совершает сам.

Итак, воспоминание не пассивно, это свершение; прошлое не приходит к нам, мы идем к прошлому, возвращаемся к нему благодаря особому свойству человека, позволяющему ему свободно перемещаться во всех измерениях своего времени и быть одновременно в будущем, настоящем и прошлом. Сейчас этот университет являет собой в определенной степени, с той или иной полнотой и точностью, четыре века своей истории.

Однако то, что я назвал свершением и что, как видим, противоположно простому повторению, обладает фундаментальным и в то же время тривиальным качеством: все делается ради чего-то, ввиду чего-то. Мы уже знаем, ввиду чего мы все делаем: это наше будущее, поскольку прошлое и настоящее не могут интересовать нас сами по себе. Для нас важно быть, существовать завтра — жить означает остаться в живых; — остальное прожито. Поэтому все вспоминается ввиду будущего, и, значит, если мы, предаваясь воспоминаниям, станем при этом анализировать, то заметим, что воспоминание двойко, и что пока мы вспоминаем, мы одновременно заглядываем в будущее, постоянно связывая то, что было с тем, что может произойти. Воспоминание — это маленькая разбежка, которую человек делает перед решительным прыжком в будущее. Иначе зачем университету тратить столько сил, обращаясь в эти дни к минувшему? Вне всяких сомнений, он делает это, чтобы удостовериться в своем будущем, привлечь к нему внимание, чтобы утвердить свое право остаться завтра живым — помимо иных причин, в силу своей долгой истории. Отмечать годовщину — значит вспоминать всем вместе и друг перед другом; празднование юбилея — это пиршество воспоминаний.

И вот университет вновь воскрешает четыре столетия своей истории. Он видит то, что было, но замечает, что детали его частной истории, будучи интересными, представляют собой лишь более или менее частные варианты того, чем был испанский университет в целом. Во всем существенном, в устремлениях, отношениях с окружающим миром, общественной властью, церковью, го-

сударством, народом, национальными дарованиями, со средствами существования, его судьба была такой же, что и судьба любого другого испанского университета. Поэтому, стараясь ясно осознать, нельзя не спросить: что представлял собой испанский университет? И это уже не частный вопрос, это уже чрезвычайно важно и существенно. Конечно, университет обязан очень многим Гранаде, но очевидно, что он не обязан ей своим внутренним строением. Провинция, регион — не забывайте, что я большой регионалист — не представляют собой историческую сущность; они — лишь модификация национального существования, того, что исторически значимо. Поэтому всем, чем обладает данный университет, он обладает не потому, что принадлежит Гранаде, а потому, что принадлежит Испании. Значит, в воспоминаниях мы должны исходить из того, чем был испанский университет.

Однако при этом мы осознаем, что невозможно понять, чем был испанский университет, не рассматривая его частную историю в связи с тем, чем был европейский университет в целом. Нашему университету вдохновение и импульс придает то же, что и остальным университетам на Западе. Некоторые исходные предпосылки, некоторые важные преобразования являются общими для всех. Очевидно, что в этом воспоминании особо следует обратить внимание на то, чем был европейский университет, в том числе испанский и гранадский, и спросить, сулит ли его будущее процветание или обнищание.

Итак, этот университет, чье прошлое неразрывно связано с европейским университетом, вновь воскрешает тот драматичный и славный путь, который данный институт прошел за свою историю. Вы видите, что мелкие частные учебные центры, растущие как грибы «в любом мало-мальски спокойном месте», к началу Средневековья становятся крупными университетскими сообществами, привлекающими людей из самых отдаленных уголков Европы; неожиданно появившись, они потрясают основы европейского общества, становясь его наивеличайшим новшеством. В первую очередь следует отметить: университет, призванный поддерживать и передавать знания и организованный как общественная корпорация, как институт, является изобретением исключительно европейским, ничего подобного не существовало ни в каком другом обществе.

Поэтому я обычно говорю, что университет сущностно связан с Европой. Во многом напоминая мандаринад в Китае, он все же

значительно от него отличается. Там речь шла только о подготовке общественных служащих. То есть он был исключительно государственным учреждением. В Европе же, вне зависимости от пользы, приносимой университетом государству, он представлял собой принципиально отличное и изначально обособленное от государства начало. То было знание, утвержденное в качестве общественной власти. Выигрывая первые сражения, университет приобретает свои привилегии и изначальные свободы. На фоне политической власти, основанной на силе, на фоне церкви, обладающей властью трансцендентной, и магии университет возвышался как истинно, исключительно, подлинно духовная власть: он был Разумом как таковым, свободным, обнаженным, и посему впервые на планете он дерзнул открыто заявить о себе в качестве самостоятельной исторической силы. Разум как институт! Возможно ли это? Я не буду сейчас разворачивать эту тему, поскольку ее не было среди моих первоначальных заметок, а я, хочу сказать вам, намерен строго придерживаться их.

Начиная с XII века из недр Европы непрерывно доносится звук, который не сравним ни с чем, разве что с жужжанием пчел, трудолюбивых и непоседливых, непрерывно движущихся и больно жалящих. Этот гул создают университеты, гул, который, подобно рычанию двигателя внутреннего сгорания в наше время, подарил миру новый вид шума. В те времена на любой развилке или перекрестке вы могли повстречать четыре группы людей: солдат, идущих поддерживать общественную власть; торговцев, устремленных на поиски выгоды; паломников, направляющихся в Компостелу или Святую землю; и тех, кого раньше называли школярами, а сегодня — студентами. Несомненно, среди звуков столь разного происхождения именно их звуки свидетельствуют о радости, дерзости, таланте, привлекательности и — почему бы и нет? — всезнайстве. Эта группа учеников превзошла всех остальных. Нельзя отрицать, что университеты в Европе переиграли все другие виды власти, в том числе политическую, наиболее сильную, потому что она есть сама *сила*. Игра, в которой школяры переиграли политическую власть, называется революцией, и понятно, что я имею в виду настоящую революцию, поскольку не намерен называть революцией все, что угодно. Обыграли все остальные власти! Только, надолго ли? Прилив воспоминаний, как это всегда происходит, уносит нас с тихого, безопасного, уютного пляжа прошлого и опять бросает в море будущего. Очутившись в нем, мы вновь ощущаем, что живем, поскольку снова чувствуем

опасность и — хотим мы того или нет — должны грести, чтобы удержаться на плаву. Жизнь — это неотступное сознание крушения и необходимости плыть. Взгляд в прошлое, воспоминания нужны для того, чтобы вывести нас из состояния притупления, в котором мы живем, и сделать чувствительными к тому, что отличает будущее от настоящего и прошлого.

В чем суть будущего, будущего «вообще»? Опасность, проблема. Прошлое европейского университета было блистательным, славным и триумфальным; в XIX веке он достигает пика своей власти; а завтра? Что будет завтра?

Примерно то же самое?

Что нужно сделать, чтобы ответить на этот вопрос? Думаю, это не вызывает сомнений. У нас есть лишь один путь, один метод: сравнить прошлое с настоящим, т. е. глубоко погрузиться в настоящее, чтобы открыть в нем те же основания, которые в прошлом сделали возможным процветание и торжество университета.

Естественно, я не могу здесь должным образом исследовать основания, благодаря которым в европейском прошлом университет достиг величия и триумфа. Единственное, что можно сделать, — это сформулировать предельное основание, которое, в действительности, объединяет и питает все остальные.

Представьте себе живое существо, организм которого полон сил и способностей, в неблагоприятном климате, отрицательно действующем на его зоологическую форму, и вы вскоре увидите его сломленным и забитым, или же, в конечном итоге, опустившемся до *vita minima*. И наоборот, слабый организм крепнет и набирается сил в благоприятном климате. Климат — это всего лишь атмосферные условия, в которых преобладают определенные физико-химические компоненты. То же, что называется исторической эпохой, является не более чем нравственным климатом, в которой преобладают особые ценности, особые симпатии, особое воодушевление. Если всеобщие предпочтения нашей эпохи совпадают с проектом жизни, каковым выступает каждый из нас, тогда наша жизнь достигает успеха! Но если ценности эпохи, в которой мы живем, противоречат выбранному нами типу человека, то наше существование погублено. Данная формула совпадения или противоречия между нашей жизненной программой и нашей эпохой — один из главных факторов того, что называется «судьбой».

Мы не бежим от обстоятельств, они — составная часть нашего бытия, которая благоприятствует или препятствует осуществлению того проекта, каким мы являемся.

Окидывая взглядом историю европейского университета, — который предстает перед нами как единая живая личность, пусть даже коллективная, — мы замечаем, что его траектории, его взлетам и падениям, его нищете и блеску всегда сопутствовало восхищение, испытываемое европейцем перед разумом. Это было важнейшее основание преуспевания и триумфа университета. В своем развитии европеец довольно быстро начал предпочитать и ставить превыше всех остальных вещей во вселенной разум. В остальных частях света — на Востоке, в греко-романском мире, в загадочном арабском мире — только меньшинство свято верило в разум, но даже к ним стоило бы отнестись более осторожно. Лишь в Европе практически все население испытывает безграничный восторг перед разумным, наносит свою жизнь на карту идей; короче, живет идеями и ради идей.

Чтобы не вводить в заблуждение своих слушателей, я должен предупредить, что говорю это не в силу профессии либо интеллектуального призвания, но потому, что это действительно так: живут идеями и ради идей. Однако очевидно, что все люди живут *с идеями*, которые они используют как инструменты «для» осуществления своей жизни.

Не вынося заранее приговора, скажу, что европеец не просто жил с идеями; всю свою жизнь он вкладывал в идеи, подобно смельчаку, который все свое состояние ставит на козырную карту. В той атмосфере или обстановке, где господствовали подобные страсти, процветание университета было закономерным; оно достигло своей кульминации во время практически безраздельного господства разума, в эпоху модерна и особенно в XIX веке. Будет ли разум в обозримом будущем тем же или даже чем-то большим, чем до 1900 года?

Год не случаен, поскольку приблизительно в это время в Европе появляются первые симптомы, которые ужасающе быстро распространились повсюду и возвестили об установлении новой исторической атмосферы, в которой мы в настоящее время пребываем. На смену восторгу по отношению к разуму приходит враждебность. Является ли это событие, столь же бесспорное, сколь и универсальное для Европы, проявлением глубинной реальности или же преходящим явлением, связанным с наступлением усталости от нескончаемых, многовековых усилий, отданных мышлению? А может, это *odium proffesions*, которым временно страдает европеец? Какими бы ни были смысл и значение этого события,

повторю, оно — неоспоримый факт, и университет должен открыто взглянуть ему в лицо, потому что от этого зависит его будущее. Интеллект — это мышление, это разум, и наше восхищение им означает, что мы прежде всего хотим обладать разумом. Это была определенно прекрасная позиция, поскольку из всех вещей в мире предпочтение было отдано наименее осязаемой и наиболее эфемерной — разуму, разумной идее.

Обратив сегодня свой взор на европейское пространство — политику, социальную жизнь и особенно на новое поколение — мы увидим, что практически никто не хочет обладать разумом. Не потому, что он его не имеет: его нисколько не интересует, имеет он его или нет. Тогда чего же хотят люди? По-видимому, их не интересуют идеи вещей, им нужны сами вещи. Это императив эффективности, которому сегодня столь послушны люди, вознося его как свое знамя; данный принцип выражает простое желание вещей. Другими словами, ценится не то, что он их мыслит, а то, что он настойчиво их желает; отвергается интеллект, предпочитается воля; интеллектуализм сменяется волюнтаризмом. Воля! Новая богиня, воцарившаяся с 1900 года. Будет ли она определять всю эпоху или окажется всего лишь временной богиней, напоминающей туриста, совершающего небольшую прогулку по Европе? Не будем сейчас говорить об этом. Очевидно, что современные люди обвиняют всю эпоху Модерна именно за то, что считалось достойным уважения: она только и делала, что думала, думала. Помимо этого, она создала восхитительную материальную культуру, позволяющую новым поколениям жить лучше, чем когда-либо жил человек, но этого не замечают и не признают. Ее осудили за то, что она думала и думала. Речь идет о времени расцвета интеллектуализма в Германии в период романтизма, когда Шлегель говорил, что настоящая жизнь является всего лишь *unendlichen Gespräch*¹, бесконечным пустословием, непрерывной болтовней, где обмениваются идеями и где одно не вытекает из другого, без всякого конечного результата, без завершения и решения.

Очевидно, что спустя некоторое время на территории всей Европы — независимо от формы политического устройства — неожиданно наступило утомление и пресыщение. Утомляет спор и раздражает то, что он не имеет конца, не приводит к результату и решению. Над интеллектом, который, казалось, потерялся в арабесках собственной диалектики, возвышается другая челове-

¹ *Unendlichen Gespräch* (нем.) — нескончаемый разговор, беседа. — Примеч. пер.

ская способность — воля, которая представляет собой способность принимать решения или, по крайней мере, решаться на что-то. Если замечать не эту смену исторического стиля, а наиболее драматичные политические манифестации, диагноз будет ошибочным. Нет, по ту сторону политики и до того, как она начинает действовать, в глубоких недрах западной жизни произошла смена ценностей: считается недостаточным думать о вещах, и понимается, что интеллект не так уж просто обосновать из него самого, простым фактом его употребления.

Став общепризнанным, это изменение в предпочтениях европейцев неизбежно влечет за собой вопрос: почему это произошло? Какой грех совершил интеллект, чтобы оказаться — по крайней мере внешне и временно — поверженным и фальсифицированным?

Я говорил, что человек всегда живет с идеями. Вполне понятно! При встрече с обстоятельствами и миром начинает работать, помимо прочего, мыслительный аппарат, который, хочешь того или нет, создает идеи о мире, интерпретирует его. Эти идеи или убеждения о том, *что* есть вещи, становятся частью самих обстоятельств. Очевидно, что жизнь христианина, для которого этот мир всего лишь приходящая либо маска другого, более реального мира, где пребывает Бог, отличается от жизни марксиста, для которого предельная реальность мироздания — процесс экономического производства. Разочароваться в Боге и разочароваться в экономике — это разные вещи, хотя, в конечном счете, это в одинаковой мере разочарование, зависимость от кого-то или от чего-то, отличающегося от нас, необходимость превосходить себя самого.

Именно потому, что наша жизнь неизбежно такова — мы вынуждены существовать в чуждой и незнакомой среде, — у нас нет иного выхода, кроме как интерпретировать нашу ситуацию, стараться узнать, что представляет собой тот мир, в котором мы постоянно разочаровываемся, и как он связан с нами. Это и есть философия. И эта философия или интерпретация нашей жизни может быть мудрой или глупой, примитивной или многознающей, стихийной или наукообразной, но нельзя отрицать, что человек ее осуществляет, хочет он того или нет. Он не может жить, не интерпретируя свою ситуацию, не философствуя. Тогда лучшим обобщением эпохи будет философия. Я не рассматриваю сейчас, является ли она причиной или следствием, и не потому, что мне хочется придать особую важность философии; наоборот, как я говорю — все люди философы, хотят они того или нет. В данном

случае достаточно принять это как выражение или симптом некоторого образа жизни, эпохи.

Что представляет собой европейская философия, сведенная к некоторому общему знаменателю, та интерпретация реальности, которая направляла существование в эпоху Модерна? На своей заре, одетая по-испански, в черное, она превозносит одного человека, но из лучшего общества, человека благородного, великого гения Запада, наиболее оригинального, который, отбросив все случайное и уже найденное, скажет настоящую правду о Европе: Рене Декарта. И что же сделал этот человек? Этот человек почувствовал себя сбившимся с жизненного пути, у него все вызывало сомнение. Заметьте, это ощущение потерянности и неуверенности не является тем, что изредка появляется в нашей жизни, это сама жизнь. Хотя мы делаем все возможное, чтобы избежать этого ощущения. Декарт хочет сделать шаг к чему-то прочному, встретиться с подлинной реальностью, почувствовать уверенность. Говорить, что мы ощущаем себя потерянными, то же самое, что утверждать, что мы сомневаемся. В итоге все оказывается сомнительным: жизнь лишена дара абсолютной уверенности, первично сомнение, растерянность. Тогда Декарт говорит: если я сомневаюсь, то по крайней мере очевидно сомнение, — великий и простой шаг. Это шаг всей современной Европы: очевидно, что я сомневаюсь, но сомнение — это всего лишь мышление. *Эврика!* Мы обнаружили несомненную реальность: существует мышление и, поскольку я есть это мышление, я существую. Итак, существую, потому что мыслю: существую как мышление, как интеллект. Это мышление — единственное, что есть. Поэтому оставим все остальное, о чем размышляет Декарт, поскольку это — исходная точка, то существенное, что в некоторой степени сделало Европу единой с 1650 по 1900 год, — идеализм.

Заглянув в конец этого чудесного XVII века, который «укрепляет» европейскую интерпретацию жизни, мы встретимся с Лейбницем, вершиной мышления барокко. И обнаружим у него кульминацию идеализма. То, что у Декарта *bon pas* неявно присутствовало, ревностно утверждается Лейбницем. Единственная реальность — монада; монада есть мышление и только мышление, смутное либо ясное. Кроме того, каждая монада изолирована, «без окон», ее существование сводится к внутренней заботе думать и прояснять саму себя. Мир — всего лишь проекция разумного субъекта, простой феномен и фантазмагория. Однако как в этом фантазмагорическом мире, так и в действительности мона-

дами руководит только один принцип — самодостаточного разума. Никогда еще не было наивысшего господства интеллекта. Этот принцип провозглашает, что для существования необходимо следовать интеллектуальному требованию «обладать разумом».

Как видите, восторг перед интеллектом делает из него основополагающую и, строго говоря, единственную реальность. Это условие всей европейской жизни, всех ее порядков, хотя средний человек не отдает себе в этом отчета, как обычно не замечает воздуха, которым дышит. В этой атмосфере легко угадывается будущее университета.

Тем не менее обратим внимание, что древний мир тоже считал мышление, если не единственной реальностью, то уж по крайней мере основополагающей. Но есть радикальное отличие: когда грек говорил об интеллекте, о *нусе*, он имел в виду не свой собственный интеллект, а основу либо силу, которая ощущается в космосе, мире. Европейец, напротив, единственной реальностью считал интеллект человека, индивидуальный либо принадлежащий человеческому роду, как у Гегеля. Это приводит к важному для интерпретации нашей жизни следствию. Если интеллект — единственное, что есть, и интеллект есть человек, то это означает: единственное, что есть — это человек, остается один лишь человек. Другими словами: если единственная реальность — это мышление, и я есть мышление, следовательно, существование означает для меня только мышление. Однако мышление — это внутренняя работа, которая совершается внутри себя, не «выходя» во вне, не считаясь с чем-то внешним. Отсюда следует, что жизнь в реальной действительности будет состоять только в пребывании наедине с собой, внутри себя, а не в обратном, в необходимости удерживаться во вне, в мире, который иногда иррационален, неинтеллектуален, даже антиинтеллектуален. Кто знает, возможно, он мой враг?

Нет, сеньор Декарт, жизнь, существование человека не означает мышление. Ваша милость, — я говорю это с максимальным уважением и любезностью — Вы заблуждаетесь. Без сомнения, Ваша милость пришла к заключению, что я существую, потому что мыслю, но вспомните, что Вы отдаете себе отчет в том, что думаете, не просто так, а потому, что прежде чувствовали растерянность перед чем-то странным, проблематичным, неубедительным, сомнительным, чье существо было странным для Вашей милости. Стало быть, мыслишь, «поскольку» прежде существуешь, и это

существование Вашей милости заключалось в разочаровании в том, что называют миром, и в ощущении непонятности того, что он собой представляет, — в том, что он *является* сомнительным — и поэтому он являлся чем-то отличным от Вашей милости, ведь в себе самом, как Вы нас уверяете, невозможно сомневаться. Жить, существовать не означает быть одному, наоборот, это невозможно быть только с собой, а всегда вблизи чего-то, под угрозой и в зависимости от иной таинственной, неоднозначной вещи, от обстоятельств, от Вселенной. И чтобы найти в ней некоторую уверенность, как потерпевший кораблекрушение, который работает руками и плывет, Вы, Ваша милость, стали думать. Я существую не потому, что мыслю, но, наоборот, мыслю потому, что существую. Мышление не является единственной и первичной реальностью; напротив, мышление, интеллект, является одной из реакций, к которой обязывает нас жизнь, и которая находит свой исток и свой смысл в радикальной, изначальной и невыносимой необходимости жить. Чистый и обособленный разум должен научиться быть разумом жизненным.

Интеллект впал в грех, когда начал считать, что он один, что он — реальность. Заметьте, это грех Люцифера, претендующего быть равным Богу. Поскольку Бог означает наивысшую реальность, Люцифер хотел стать подобным Богу, что означало предположить у себя наличие необходимых оснований и составных частей, требующихся для того, чтобы быть наивысшей реальностью, а не той, что вынуждена считаться с превосходящей ее, с Богом. Люцифер стремится подменить собой Бога, как и в идеализме интеллект восстает и провозглашает себя единственной реальностью. Вполне понятно, — и мы увидим, что тому есть множество оснований, — что интеллект, идея, ошибается. Она неотделима от реальности или, точнее говоря, идея есть идея реальности. Ее роль — отражать, чем чище, тем лучше. Она отражает вещи и в этом возможном смысле содержит их в себе. Если зеркало обладает сознанием себя, оно легко впадет в иллюзию, что в себе самом содержит отражаемые предметы. Если, помимо этого, оно будет иметь ноги, будет ходить, полагая, что может взять с собой все отраженное в нем, то оно будет отражением и отраженной вещью одновременно. Аристотель вполне обоснованно говорит, что душа, в некоторой степени, представляет собой все вещи, поскольку мыслит их. Но проблема и опасность заключается в этом существовании «в некоторой степени», в почти-существовании. Минимальная небрежность в оценке того, каким будет это «почти су-

ществование вещей», которое означает мышление о них, ведет к многочисленным и катастрофическим последствиям. В случае с зеркалом можно отметить радикальное искажение своей фактической ситуации и роли, которое влечет за собой ошибка, предположение, что оно на самом деле обладает вещами, которые только отражает. Из слуги реальности оно становится ее хозяином, владельцем. Поэтому и восклицает Люцифер: *Non serviam!* Интеллект, представляющий собой всего лишь услугу, инструмент радикальной реальности, задача которого — жить, превращается в самоцель, провозглашает себя независимым. Но, конечно, интеллект не может служить какому-либо частному интересу под угрозой лишиться силы, хотя, с другой стороны, он всего лишь слуга жизни. В ней он существует, в ней имеет свои истоки и в ней получает свой смысл.

В книге «Тема нашего времени», изданной в 1923 году и содержащей результаты работы кафедры за предыдущие годы, я обозначил проблему того, что тогда еще было в будущем, следующими словами: «Чистый разум должен уступить свое владычество жизненному разуму»¹.

Кризис интеллекта, а с ним и университета, может быть преодолен только посредством реформы интеллекта. Много лет назад мною была прочитана лекция с тем же названием — «Реформа интеллекта»; когда никто этого не предполагал, я предсказал приближение кризиса, что обернулось для меня одиночеством в Испании².

Думаю, что сегодня, спустя 13—14 лет, значение этой фразы, которую тогда никто не понял, станет ясным.

Однако, возможно, меня сейчас спросят: а как же волюнтаризм, тот волюнтаризм, который, начиная с 1900 года, казалось бы, приходит на смену владычеству интеллектуализма? Действительно ли он является «устойчивой» нормой будущего? Любопытно будет спросить себя: является ли позиция волюнтаризма, согласно которой человек думает, что должен считаться только со своей волей, своей решимостью, чем-то действительно отличающимся от позиции интеллектуализма. Наследник Декарта считает, что жить означает мыслить или, что то же самое, приходиться к согласию с самим собой. Настолько ли значительно различие

¹ См.: «Тема нашего времени».

² Переиздано в томе «История как система» и опубликовано в коллекции Паулино Гаррагорри (Obras de Jose Ortega y Gasset, Coleccion editada por Paulino Garagorri. Revista de Occidente en Alianza Edirotrial).

между тем и другим, чтобы считать, что жить — это делать выбор? Не означает ли это, что мы продолжаем мыслить то же самое, всего лишь сместив акцент с интеллектуальной способности на волевою? Не представляет ли собой волюнтаризм простую и иначе выраженную форму, которую принимает старый идеализм в агонии, словно перед смертью? Распространение волюнтаризма, произошедшее в Европе около тридцати лет назад, — не так уж давно — проделало широкую брешь в закрытом пространстве, в котором нас магическим образом удерживал интеллектуализм. В этом была его роль и работа.

Однако мало вероятно, что волюнтаризм как позиция сохранится. Человек — это, прежде всего, воля, поскольку он должен делать что-то, для того чтобы жить, и поэтому он должен хотеть и решаться. У человека именно воля в первую очередь является тем, что после должно стать интеллектом. Он создает проекты, на которые воля должна решиться, и поэтому интеллект стремится понять истину о мире и человеке. Я предполагаю, что сделав однажды основой опыт радикального волюнтаризма, человек, наконец, сделает открытие, что он не один, что его окружают странные и многочисленные силы, с которыми он должен считаться, что над ним есть высшие власти, под десницей которых он истинно и непосредственно находится¹.

¹ Относительно волюнтаризма см. выступление Ортеги «Что происходит с миром», которое состоялось 31 мая и 2 июня 1933 года в Испанском театре Мадрида. Печаталось в «El Sol». До настоящего времени не переиздавалось.

Хуан Эскамес Санчес¹
ХОСЕ ОРТЕГА-И-ГАССЕТ
КАК ПЕДАГОГ²

ПРОБЛЕМА ИСПАНИИ
КАК ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Если и есть какая-то специфическая черта, привлекающая внимание читателя Ортеги-и-Гассета, то это необыкновенная любознательность последнего: любая тема или событие его времени, какими бы незначительными они не были, вызывают у него интерес и привлекают его внимание, как видно из обширного печатного наследия Ортеги³. Наш автор обладает рядом особенностей, отличающих его от стереотипного представления о философе. Его

¹ *Хуан Эскамес Санчес* — доктор философии, в настоящее время профессор философии образования университета Валенсии и заведующий кафедрой теории образования. Был доцентом в университете Севильи. Декан факультета философии, психологии и педагогики в университете Мурсии. Под его руководством были защищены двенадцать магистерских и пятнадцать докторских диссертаций. Автор пяти книг и около сорока статей. В настоящее время занимается проблемами установок, ценностей и нравственного воспитания.

² © UNESCO: International Bureau of Education, 2000. Опубликовано на испанском в журнале «*Perspectivas: Revista trimestral de educacion comparada*» (Paris, UNESCO), 1993, т. XXIII, № 3/4, с. 808—821 и на английском в том же журнале в 1994 г., т. XXIV, № 1/2, с. 261—278. Перевод с английского А. Корбута и с испанского М. Голубевой.

³ *Jose Ortega y Gasset. Obras Completas: [В 12 т.]*. Madrid: Alianza Editorial—Revista de Occidente, 1983. Все цитаты из произведений Ортеги-и-Гассета приводятся по данному изданию. В сносках дается название цитируемой работы, номер тома и номер страницы.

мышление не структурировано в виде системы; часто оно находит выражение в журнальных статьях, а наиболее значимые его работы публиковались в форме эссе; наконец, эlegantность его стиля настолько убедительна и обворожительна, что он пленяет читателя, осложняя строгий анализ представленных идей.

О системности философии Ортеги, ее тематическом разнообразии и литературных достоинствах его текстов уже высказывались многие специалисты в разных областях знания. В данной статье мы ограничимся теми вопросами, которые позволят понять, на мой взгляд, важный и редко обсуждаемый педагогический аспект деятельности Ортеги — его значение как воспитателя. Хотя сам он считал своим призванием культивирование мышления, которое для него могло быть только философским¹, великой страстью Ортеги было воспитание испанского народа. Как показал Сересо², движущей силой мысли Ортеги были постоянные и напряженные раздумья о проблеме Испании, с которыми неразрывно связана его интеллектуальная эволюция. Эти раздумья представляют собой ключ к любой интерпретации его политической, культурной и философской деятельности, призванной содействовать социально-политическому реформированию страны на различных уровнях и в разных сферах жизни общества. В первую очередь Ортега был педагогом национального масштаба, который ставил перед собой цель преобразования и трансформации Испании. Для достижения этой цели, по его мнению, могли и должны были использоваться любые средства: газеты, журналы, книги, лекции, политика и т. д.

Преобразование Испании понималось молодым Ортегой как ее вхождение в европейскую культуру. Таким он, в сущности, видел свое общественное призвание как интеллектуала и свое предназначение как воспитателя, или даже социального реформатора: постараться поднять Испанию на одну культурную ступень с остальной Европой. Многообразие подходов Ортеги к культуре и проблеме Испании поможет нам проследить эволюцию его философской и педагогической мысли. Каким образом Ортега осуществлял свою функцию педагога? Как он сам неизменно повторял — в свете обстоятельств.

¹ A una edicion de sus obras. T. 6. C. 351.

² P. Cerezo. La voluntad de aventura. Barcelona: Ariel, 1984. C. 15—87.

ОРТЕГА И ЕГО ОБСТОЯТЕЛЬСТВА

Чтобы понять человека, надо проследить его биографию, изменения, произошедшие в его жизни под влиянием различных ситуаций, в которых ему довелось оказаться. Сказанное особенно важно в случае Ортеги, потому что в этом заключалась одна из его главных тем. В выступлении по случаю четырехсотлетия Хуана Луиса Вивеса он излагает свой взгляд на серьезную биографию¹. Она, говорит нам Ортега, предполагает интеллектуальную реконструкцию «биоса», т. е. человеческой жизни. Для человеческих существ жить — значит взаимодействовать с окружающим миром, географической и социальной средой. Решающим моментом серьезной биографии является социальный мир, в котором мы рождаемся и живем. Этот социальный мир состоит из людей, но также из привычек, вкусов, обычаев и всей системы верований, идей, предпочтений и стандартов, которая образует то, что несколько туманно называют общественной жизнью, современными тенденциями, духом времени. Все это с детства прививается человеку семьей, школой, социальными отношениями, книгами и законами. Значительная часть социального мира становится составляющей подлинного Я, которым является каждый из нас; но в то же время у нас появляются верования, мнения, планы и вкусы, в той или иной степени расходящиеся с тем, что существует, что делается и говорится. Это противоречие составляет суть той битвы, которую представляет собой жизнь, в особенности жизнь выдающейся личности.

С какими обстоятельствами пришлось иметь дело Ортеге, и как он реагировал на них? Рамки данной статьи обязывают нас сосредоточиться лишь на тех обстоятельствах, которые интересны для понимания педагогической позиции нашего героя², отказавшись — помимо прочего — от анализа влияний, сформировавших его философское мышление, чему посвящено множество замечательных работ³.

¹ Juan Vives y su mundo. Т. 9. С. 509—515.

² Более подробную информацию можно найти в двух важных работах его блистательного ученика Хулиана Мариаса: *Julian Marias. Ortega: circunstancias y vocacion*. Madrid: Revista de Occidente, 1973 и *Ortega: las trayectorias*. Madrid: Alianza Universidad, 1984. Его дочь, Мария Ортега, также сделала важный вклад своей работой «Ortega y Gasset, mi padre». Barcelona: Planeta.

³ Общий обзор этих влияний см. в кн.: *S. Rabade. Ortega y Gasset, filosofo. Hombre, conocimiento y razon*. Madrid: Humanitas, 1983. С. 37—49. Упомянутое произведение Педро Сересо является более детальным исследованием; особый интерес представляют главы IV и VI.

Хосе Ортега-и-Гассет родился в Мадриде 9 мая 1883 года. Будучи сыном Хосе Ортеги Мунилья и Долорес Гассет, он был связан по обеим линиям с наиболее представительными культурными и политическими кругами Испании того времени. Его отец, весьма известный писатель, с 1902 года был членом Испанской королевской академии. Но главным его призванием была журналистика; он работал в литературном отделе наиболее престижной в те дни газеты «El Imparcial», основанной отцом его жены Эдуардо Гассетом, либеральным монархистом. С молодых лет Хосе Ортега-и-Гассет начал заниматься журналистикой; в 19 лет он опубликовал свою первую статью. В его семье публичная жизнь — в области литературы и политики — всегда вызывала самую непосредственную реакцию. Эти семейные обстоятельства сыграли решающую роль в постоянном обращении Ортеги к социальным и культурным проблемам испанского общества, иногда толкавшим его к активной политической деятельности и всегда заставлявшим его рассматривать свою работу как служение Испании. Я уверен, что его любовь к журналистике и предпочтение прессы для выражения своих мыслей, а также то, что он делал это с невероятным литературным изяществом, были продуктом его семейной ситуации.

В 1891 году, в возрасте восьми лет, его отдали в иезуитскую школу в Мирафлорес дель Пало (под Малагой), где он находится до 1897 года. Затем он начинает изучать право и философию в университете Деусто (1897—1898), также принадлежащем иезуитам. Учебу он продолжает в Центральном университете Мадрида, который заканчивает со степенью бакалавра философии (1902) и там же получает степень доктора (1904), защитив диссертацию на тему «Ужасы тысячного года: критика одной легенды». Он критиковал стиль и негативизм преподавания своих учителей-иезуитов, их нетерпимость и, в особенности, ограниченные познания и интеллектуальную некомпетентность¹. Опыт, полученный в университете Мадрида, тоже разочаровал Ортегу; обучение там он описывал как нечто в высшей степени посредственное². Оправданно или нет, но общее впечатление, полученное Ортегой от образования, было отрицательным.

Образовательную деятельность Ортеги нельзя понять без учета, помимо семейных и школьных обстоятельств, особого психо-

¹ Al margen del libro «A.M.D.G.». T. 1. C. 532—534.

² Una fiesta de paz. T. 1. C. 125.

логического состояния испанского общества того времени, поскольку он ощущал себя частью поколения, которое «достигло интеллектуального совершеннолетия в ужасном 1898 году и с той поры не видело ни единого дня величия или достатка, и не знало ни часа сытости»¹. 1898 год был символической датой. Подписав Парижский мирный договор, Испания отказалась от своего суверенитета над Кубой, которая стала свободным государством, и уступила Пуэрто-Рико, Филиппины и Гуам Соединенным Штатам Америки. Потеря колоний наполнила испанцев горечью, печалью и пессимизмом. Интеллектуальная деятельность в Испании начала вращаться вокруг так называемой «испанской проблемы», фактически объединяющей целый ряд проблем. При их анализе были подвергнуты беспощадной критике исторические ценности Испании; каждый автор, какова бы ни была область его деятельности, по-своему пытался объяснить «проблему Испании» и причины упадка страны.

В этот критический период были заложены основы научного, художественного и философского движения, которое принесло Испании мировую славу, равной которой у нее не было с XVI века². Невозможно перечислить всех выдающихся личностей этой эпохи, но мы можем утверждать, что современная Испания началась с «поколения 98 года», которое дало много нового и, прежде всего, новый взгляд на испанское общество и интеллектуальные темы. Ортега разделял боль и горечь своего поколения за то, что переживалось его представителями как унижение Испании; вместе со своими сверстниками он попытался понять причины нынешнего состояния испанской культуры, образования, политики и науки. Но в отличие от других, которые лирически воспевали свою душевную боль, тоскуя по прошлому величию, Ортега призывал к надежде, действию и самоотдаче с целью изменения невыносимой ситуации в стране; надо глядеть не в прошлое, а в будущее, как это было заметно в остальной Европе. Возможно, именно в этом истоки его двойственного отношения к наиболее типичному представителю поколения 98 года Мигелю де Унамуно. Так же Ортегу от других представителей данного поколения отличало то, что его подход был больше теоретическим, чем литературным. В какой же кузнице ковал Ортега свое теоретическое

¹ *Vieja y nueva politica*. Т. 1. С. 268.

² *Charles Cascales*. *L'humanisme d'Ortega y Gasset*. Paris: Presses Universitaires de France, 1957. С. 3.

оружие? Этот вопрос ведет нас к четвертому и последнему обстоятельству, оказавшему на него влияние.

«Стремясь прочь от заурядности своей страны»¹, как он сам выразился, Ортега решает в 1905 году отправиться на учебу в Германию, начав с университета Лейпцига, где он изучал Канта: «Там я впервые вступил в отчаянную схватку с „Критикой чистого разума“, которую латинскому уму освоить безумно трудно»²; в следующем году он посещает Нюрнберг и один семестр учится в Берлине под руководством профессора Зиммеля, оказавшего определенное влияние на его мышление. Но наиболее значимым оказалась третья остановка — в Марбурге; здесь он учился под началом двух известных преподавателей, Германа Когена и Пауля Наторпа, ведущих представителей неокантианства. Марбург оказал глубокое влияние не только на интеллектуальное становление Ортеги, т. е. на его философскую и педагогическую подготовку, но и на его личность. В свете нашей темы — «Ортега как педагог» — особенно важно отметить влияние Наторпа. За время пребывания в разных европейских странах Ортега получил прекрасное философское образование; он был восхищен уровнем научного и технического развития, а также целеустремленностью и дисциплинированностью европейцев, в особенности, немцев. Его европеизм строится на критическом интересе, желании перенять то, что можно перенять, не отказываясь от испанской идентичности. По возвращении из Марбурга в 1908 году он получает должность профессора логики, психологии и этики в Высшей школе педагогики, а в 1910 занимает по конкурсу пост профессора метафизики в Центральном университете Мадрида.

Таковы основные обстоятельства, с которыми пришлось столкнуться Ортеге в своей жизни и под воздействием которых сформировались убеждения, разделяемые им на момент публикации своей первой работы по педагогике в 1910 году. Однако мысль Ортеги продолжала развиваться в ответ на меняющиеся обстоятельства; как он сам отмечал в 1932 году, возвращаясь к своим словам, сказанным в «Размышлениях о Кихоте» (1914): «Я есть я и мои обстоятельства. Эта фраза, появляющаяся в моей первой книге и сжато выражающая мою философскую мысль в последней, означает не только доктрину, которую разъясняют и которую выдвигают мои произведения, но и то, что мои работы явля-

¹ Una primera vista sobre Baroja. Т. 2. С. 118.

² Prologo para alemanes. Т. 8. С. 26.

ются действенным примером самой этой доктрины. Мои сочинения, по сути и по факту, обусловлены обстоятельствами»¹.

Истолкование собственной философии, данное Ортегой, не позволяет рассматривать ее как систему и уж тем более как систему закрытую. Мышление Ортеги, сфокусированное на проблеме Испании, находится в постоянном поиске решений, включающих как теоретические подходы, так и стратегии действия, из-за чего специалисты испытали некоторые трудности, пытаясь установить различные стадии его эволюции². Эту эволюцию можно проследить по его педагогическим сочинениям. Более того, я считаю, что три работы являются подлинными репрезентациями каждой из ступеней его мысли. На них мы и сосредоточим наше внимание.

ИДЕАЛИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

В Германии, в Марбурге, Ортега близко познакомился с неокантианством, которое представляло собой философию культуры, объективного порядка и ценностных сфер, т. е. критико-трансцендентальный рационализм, анализирующий продукты современной культуры, науки, искусства, права, этики, политики с целью выявления стоящих за ними принципов и критериев обоснованности.

Кроме того, неокантианство выступало в качестве активной философии педагогики, способной направить человека, преобразовать его согласно идеалу, который представляет собой ни что иное как кантовский идеал космополитической личности. Неокантианская концепция человека как культурного феномена предполагает, что настоящее индивидуальное развитие заключается в приближении человека к идеалу, в согласовании поведения со стандартом, который, в свою очередь, обладает универсальной значимостью. Биологическое, инстинктивное следует подчинить возвышенному, идеальному. Свобода — это не спонтанность, это не влечение, не каприз, а мышление и воспитание, иными слова-

¹ A una edMon de sus obras. T. 6. C. 347.

² Хосе Ферратер Мора различает три этапа: объективизм (1902—1914), перспективизм (1914—1923), рაციовитализм (1924—1955). Хосе Гаос, его главный ученик времен Гражданской войны, выделяет четыре периода: молодость (1902—1914), первый этап зрелости (1914—1923), второй этап зрелости (1924—1936) и эмиграция (1936—1955). Сходные классификации предложили Морон Арройо и Педро Сересо.

ми, деятельное формирование индивида посредством универсальных ценностей.

Такая философия культуры и образования, побуждающая искать объективную, универсальную, общую истину, представлялась молодому Ортеге системой мышления, способной помочь решить проблему Испании. В Испании — в противоположность немецкой культуре — преобладающими силами были спонтанность, субъективность, партикуляризм и сектанство, которые привели к бесполезной трате энергии на внутренние конфликты, обособленные поступки и последовательное разрушение всего созданного другими, т. е. к той плачевной ситуации, в которой оказалась Испания. Знакомство с Европой и, в особенности, с немецким неокантианством, убедило Ортегу, что ключом к спасению Испании, ее историческому возрождению, является культурная реформа.

К этому периоду мышления Ортеги относится его первое высказывание об образовании. Речь идет о выступлении в Бильбао 12 марта 1910 года под названием «Социальная педагогика как политическая программа»¹.

Он начинает с описания серьезных недостатков ситуации в Испании, длящейся в течение трех последних веков. Ее максимальное выражение заключается в том факте, что Испания не является подлинной нацией. Ортега, в силу своей тогдашней неокантианской позиции, не видел в Испании нации потому, что она не существовала как сообщество, регулируемое объективными законами, имеющими рациональное основание; законами, которые принимаются всеми и которые выражают коллективные обязанности. Испания не была нацией, поскольку ее граждане не стремились к достижению объективных идеалов науки, искусства и этики, в которых человеческие сообщества достигают высот своего развития.

Напротив, Испания — страна индивидуализма, субъективизма, где культивируется одна особенность: каждый в отдельности делает лишь то, что ему хочется, не подчиняясь никакой иной норме, кроме своей свободной воли. Первый шаг в решении проблемы Испании — это признание отсутствия в испанской жизни культуры как коллективной реализации идеалов. Признать это не означает впасть в пессимизм, скорее, речь идет о правдивом диагнозе, четко показывающем разницу между тем, что есть, и тем, что должно быть. Хотя осознание реальной ситуации в Испа-

¹ La pedagogia social como programa politico. T. 1. С. 503—521.

нии может причинить боль, вместе с тем оно заставит задуматься о том, какой должна быть испанская действительность, и подтолкнет нас к изменениям. Рассуждения Ортеги, несмотря на свою пылкость, вполне строги: Испания столкнулась с проблемой, которая заключается в отсутствии того, что в Европе называется культурой. Перед Испанией стоит задача обретения культуры европейским способом, как это определяется неокантианством. Благодаря осознанию этой проблемной ситуации и детализации диагноза станет возможным увидеть идеальную цель, к которой следует стремиться и пути ее достижения. Такой целью было преобразование испанской действительности и предоставление доступа к культурным формам, преобладающим в остальной Европе.

Частью процесса такого культурного преобразования Ортега рассматривал образование. Он отмечает, что латинское слово *eductio* или *educatio* означает получение одной вещи из другой или улучшение какой-либо вещи. Не вдаваясь в терминологические подробности, он вводит понятие образования, которое имеет свои истоки в *educatio* и, по сути, сегодня принимается всеми. Под образованием он понимает совокупность человеческих действий, направленных на приближение реальности к идеалу.

Установив значение слова образование, Ортега выделяет две функции педагогики как науки об образовании: первая — объективное определение идеала, которого надо достичь, и вторая, главная, — выявление интеллектуальных, моральных и эстетических средств, которые помогут сделать этот идеал привлекательным для обучающегося.

Поскольку посредством образования мы должны изменить реального индивида, приблизив его к идеалу, то первоочередная задача заключается в решении того, что представляет собой идеал человека, достижение которого является целью образования и требует применения определенных методов? К этому вопросу и обратился Ортега в своем выступлении.

Человек, утверждает он, является не только биологическим организмом; биологический аспект — не более чем подтекст человеческого существования. Человек является человеком в той мере, в какой он стремится к идеалу, создавая ради этого математику, искусство, этику, право. Отличительная особенность человека — культура.

Далее Ортега утверждает, что подлинный человек не живет в изоляции от остальных. В каждом индивиде он выделяет эмпирическое Я, с его капризами, любовью, ненавистью, влечениями, и

Я, которое может воспринимать универсальную истину, универсальное благо и универсальную красоту. Другими словами, он различает эмпирическое Я и родовое Я, способные создавать культуру. Наука, этика, искусство и т. д. представляют собой специфические человеческие феномены, а участие в научной, моральной, художественной жизни сообщества делает индивида подлинным человеком. Идеалом человека, выступающим целью образования, является индивид, способный создавать культуру совместно с другими людьми.

Если таков идеал человека, тогда образование должно обращаться не к эмпирическому Я, из которого вырастает индивидуализм, а к родовому Я, которое чувствует, мыслит и желает согласно идеальным формам. Это значит, что образование должно быть процессом, посредством которого биологические, т. е. естественные импульсы человека подчиняются идеалам и начинают функционировать в соответствии с выводимыми из них стандартами.

На этом первом этапе Ортега, находясь под влиянием своих неокантианских учителей, в связке культура/жизнь явно отдает предпочтение культуре. Однако он уже обладает яркой интеллектуальной индивидуальностью и рядом социально-политических интересов, которые сложно совместить с формализмом марбургских учителей. Его взглядам присущи некоторые отличительные особенности, которые стоит отметить.

Первая — это наделение людей историческим измерением и специфическое понимание того, что значит быть социальным существом. Описывая социальную природу людей с целью показать, что в педагогическом взаимодействии учитель имеет дело с социальной материей, а не с индивидами, Ортега говорит: «Прошлое целиком кристаллизуется в настоящем; ничто существовавшее не исчезает; вены умерших пусты только потому, что их кровь наполняет теперь наши молодые вены»¹. За этим художественным образом обнаруживается представление о человеке, согласно которому отличительные черты, сформировавшиеся с течением времени, воплощаются в отдельных индивидах, а не в «родовом» человечестве. Идея человека как существа, которое определяется конкретными событиями его жизни, затем была усилена и стала одним из лейтмотивов последующей антропологической мысли Ортеги.

¹ La pedagogia social como programa politico. T. 1. С. 503—521.

Вторая отличительная особенность взглядов Ортеги заключается в той важности, которую он придавал производству культурных объектов. Я думаю, что можно говорить даже о пронизывающей все его работы одержимости праксисом. Особенно его интересовали процессы культурного конструирования как актуального, конкретного производства объектов. Для него культура — это труд, производство вещей для нужд человеческих существ, деятельность. «Говоря о большей или меньшей культуре, мы подразумеваем большую или меньшую способность производить вещи, работать. Предметы, продукты являются мерой, а ремесла — и знаком культуры»¹.

Таким образом, Ортега предлагал рассматривать образование как осуществляющееся ради работы и посредством работы, работы не индивидуальной, а совместной. Кроме того, с его точки зрения, такая трактовка образования позволяет покончить с персонализмом, братоубийственными стычками и отсутствием кооперации между испанцами. По мнению одного автора², идея образования ради работы и посредством работы делает Ортегу сторонником активного обучения. Исходя из того, что основанием его мысли была проблема Испании, мы можем утверждать, что главной целью Ортеги было культурное преобразование общества, и педагогику он рассматривал как средство осуществления подобной социальной и культурной реконструкции. Если это и «политично», говорит он нам, то только в том смысле, что «политика для нас стала воспитанием общества, а проблема Испании — проблемой образования»³.

Проанализированные взгляды Ортеги составляют философию образования, фокусирующуюся на культурном формировании индивида как члена социального целого. Политическое действие в конечном счете сводится к культурному действию, воспитанию общества, поскольку человек, как культурное существо, реализуется целиком лишь в социальной жизни, в кооперации и коммуникации. Ортега в этот первый период полагал, что решением испанской проблемы является культурная реформа, осуществляемая через образование.

Придерживаясь этой позиции и питая убеждение в необходимости трансформации испанского общества, Ортега пришел к за-

¹ *La pedagogia social como programa politico*. Т. 1. С. 516.

² *J. Mantovani*. *Filosofos y educadores*. Buenos Aires: El Ateneo, 1962. С. 61.

³ *La pedagogia social como programa politico*. Т. 1. С. 516.

ключению, что спасти Испанию можно лишь задействовав ее собственную внутреннюю энергию и возможности, ее идиосинкразии и историческую реальность. Неокантианец Ортега придерживался представления о человеке как производителе культуры, творце идеальных форм, как индивидуальной личности, работающей над созданием культуры, значимой для всего человечества. Однако постепенно Ортега осознает, что такого рода индивид является абстракцией и что рационализм — представляющий собой форму идеализма — забыл о реальном и конкретном человеке, живущем в реальной и конкретной ситуации. Необходимо снова обратить взор к этому человеку, чтобы обнаружить его в своей исконной реальности, а это требует преодоления узких рационалистических взглядов. Нужно выработать новый подход к пониманию человека, и знакомство Ортеги с феноменологией помогает ему на этом новом интеллектуальном пути. С 1911 года начинает расти неудовлетворенность Ортеги понятием человека как культурного существа. Разрыв с этим подходом очевиден уже в «Размышлениях о Кихоте», написанных в 1914 году.

ВИТААИСТСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Обратившись к самому человеку, к его конкретной реальности, Ортега увидел, что бытие человека являет собой акт жизни. Жизнь — первичная действительность, из которой нужно исходить, с которой нужно считаться. Это убеждение, удерживающее Ортегу от рассмотрения культуры как автономной и независимой сферы, постепенно станет одним из ключевых элементов его философии, о чем он сам напомним нам позже: «Первое, что должна сделать философия, — определить что такое эта данность: "моя жизнь", "наша жизнь", жизнь каждого. Жизнь — это способ радикального бытия: любая другая вещь и способ бытия обнаруживаются мной в моей жизни, внутри нее, как ее деталь, они связаны»¹. В схватке между жизнью и культурой последняя утрачивает лидирующее положение, которое она занимала в период увлечения Ортеги идеализмом, и осмысливается как проявление жизни. Культура теперь заключается в полноте жизни.

¹ Que es filosofia? Т. 7. С. 405. [Рус. пер. дается по: *Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия?* / Пер. с исп. Н. Г. Крогатовской и В. С. Кулагиной-Ярцевой // Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? М., 1991. С. 51—191. — *Примеч. пер.*

Если культура означает полноту жизни, тогда жизнь — понятая как жизнь стихийная — должна рассматриваться в качестве фундамента культуры. Двигаясь в этом направлении, Ортега пришел к интерпретации жизни как созидания. Этот поворот от идеализма к витализму, не связанный явным образом с философскими штудиями Ортеги, которые мы не будем здесь анализировать, стал, в сущности, результатом его размышления об испанской ситуации. Ортега, когда-то отстаивавший идею социально-политической реформы Испании, ее окультуривания на европейский лад, теперь осознает, что Испанию можно спасти только задействовав ее внутреннюю энергию. Всмотревшись в реальность собственной страны, он понял, что отличительными характеристиками жизни Испании являются ее непосредственность и стихийность.

На этом этапе развития своей мысли Ортега пишет эссе «Биология и педагогика»¹, в котором развивает свои взгляды на образование в контексте противоречивого отклика, вызванного законом об обязательном изучении «Дон Кихота» в начальной школе. Ортега высказывает следующее базовое допущение: целью образования является жизнь, но поскольку невозможно научить всему, нужно определить, чему образование должно уделять внимание в первую очередь. Телеологическое представление о действии, которое возникло на этапе идеализма и от которого Ортега никогда не отказывался, заставляет его задуматься о задаче образования. Если мы установили, что целью образования является жизнь, тогда что представляет собой жизнь, о которой должно позаботиться образование? Успех образования, по его мнению, зависит от нахождения правильного ответа на этот вопрос.

Ортега полагает, что жизнь, в своем самом глубоком смысле, — это стихийная, спонтанная жизнь, которую он называет *natura naturans*, в противоположность *natura naturata*. Это созидаящая сила, биологический субстрат любых энергетических импульсов, побуждающих к действию. Жизнь должна быть главным предметом заботы начального образования; позже, на высших ступенях, следует обучать цивилизации и культуре, специализируя взрослый ум.

Ортега приводит множество аргументов в поддержку этого тезиса. Первый из них состоит в том, что в биологических организмах некоторые функции имеют большее значение для жизни, чем остальные. Эти базовые жизненные функции неспециализирова-

¹ Ensayos filosoficos. Biología y pedagogia. T. 2. С. 271—305.

ны, немеханизированы и являются настоящими выразителями жизни. Отсутствие специализации позволяет им отвечать на самые разные ситуации; они могут иметь дело не только с одним специфическим типом ситуации, но с их бесконечно широким диапазоном.

Второй аргумент состоит в том, что эта примитивная, исконная жизнь есть истинный творец культуры. «Культура и цивилизация, наполняющие нас такой гордостью, являются созданием дикарей, а не воспитанного, цивилизованного человека»¹. Наиболее плодотворным периодам в истории, говорит Ортега, предшествовал всплеск варварства. Если мы хотим иметь действенную культуру, которая будет источником реализации человеческих способностей, нам нужно сосредоточиться на изучении, анализе и возвращении этой первичной витальности, выброс которой породит новые культурные формы.

В этот момент на первый план выходит педагогика, поскольку представление Ортеги о натурализме — как он сам признается — далеко от идей Руссо. Педагогика должна изобретать приемы усиления этой жизни, а образование — лишь использовать их. Нельзя позволять детям развиваться согласно их собственным склонностям, т. е. по аналогии с природными процессами; воспитательные действия осознанны, рефлексивны и направлены на достижение цели, техническое содействие максимизации глубочайшего и наиболее животворного потенциала детей. Образование должно стремиться не к передаче культурных норм, а к приданию формы самой жизни, к стимуляции жизненных сил ребенка.

Каковы же те спонтанные качества, которые нужно стимулировать? Ортега перечисляет их: «Смелость и любопытство, любовь и ненависть, сообразительность, стремление к радости и победе, уверенность в себе и в мире, воображение, память»². Эти качества подобны внутренним секрециям, которые активизируют организм в качестве единого целого: если одного из них нет, то организм неспособен работать. Для психики они являются тем же, чем гормон является для тела: базовой субстанцией, катализатором.

Ортега придерживается той точки зрения, что начальное образование должно быть направлено на укрепление жизненного здоровья, поскольку оно является сущностью здоровья в широком

¹ *Ensayos filosoficos. Biologia y pedagogia*. Т. 2. С. 280.

² Там же. С. 278.

смысле слова: «Начальное обучение должно руководствоваться конечной целью производства наибольшего числа жизненно совершенных людей»¹, т. е. индивидов, чьи духовные импульсы изливаются потоком, наполненным энергией, не ведающей границ, словно эти импульсы сами себя насыщают; индивидов, чьи действия проистекают из богатства их внутреннего мира.

Однако Ортега не отстаивает, как может показаться, натуралистический примитивизм, о чем свидетельствует его критика Руссо, и не придерживается никакого антикультурного иррационализма. Просто он пересмотрел роль, которую прежде приписывал культуре: роль основы и цели человеческой жизни. Теперь он подчиняет культуру жизни, поскольку смысл состоит лишь в служении жизни: не жизнь для культуры, а культура для жизни. Баланс между жизнью и культурой склонился на сторону жизни, так как именно жизнь придает культуре ценность. Речь сейчас идет о том, чтобы установить подлинность культуры и переосмыслить ее, используя в качестве критерия подлинности жизнь.

Ортега не только дает великолепное описание двух базовых функций этой примитивной, сущностной жизни — желания и чувства, но и намечает предварительную модель их воспитания. Чтобы развивать жизненные импульсы детей, их надо окружить атмосферой отваги и благородства, трудолюбия и воодушевления. Ключевым аспектом такого подхода к образованию является знакомство ребенка не с фактами, а с мифами: миф, согласно Ортеге, пробуждает в нас движения, которые вызваны чувствами, питающими пульс жизни, поддерживающими наше желание жить и усиливающими жизнедейственность наших глубочайших биологических начал.

Другой момент, на который он обращает особое внимание, — это необходимость воспитывать детей не как взрослых, а как детей; не с точки зрения идеала, модели взрослого, а согласно модели детства. Ортега критикует нас за то, что мы судим о детях исходя из своих взрослых стандартов, так как считаем самоочевидным, что они живут в той же самой среде, что и мы. Однако ребенок живет в собственной среде неутилитарных интересов, которые и надо развивать, потому что именно от их развития часто зависит главная жизненная ориентация его взрослого существования. «Песнь поэта и слово мудреца, честолюбие политика и подвиг воина всегда являются отзвуком неискоренимого ребенка, заключенного во взрос-

¹ Ensayos filosoficos. Biología y pedagogía. T. 2. С. 271—305.

лом»¹. Предметы, которые имеют для детей жизненную ценность, которые занимают и беспокоят их, привлекают их внимание и пробуждают вожелания, страсти и импульсы, — это не только материальные объекты, а любые объекты желания. Независимо от того, материальны они или нет, детей эти предметы интересуют в той мере, в какой они желанны, поэтому их привлекают сказки и легенды, в которых реальность проясняется и превращается в среду, соответствующую их желаниям.

Изложенная точка зрения отличается от окончательной и зрелой позиции Ортеги, к которой он пришел в 1930-х годах, стремясь найти равновесие между жизнью и культурой. Вне институтов жизненная спонтанность вырождается в безответственный примитивизм, и наоборот, институты, лишённые жизненности, становятся рутинными и инертными.

ПЕДАГОГИКА ЗРЕЛОСТИ

В статье «Одна особенность немецкой жизни»² Ортега говорит, что индивид обладает потенциальной способностью быть бесчисленным количеством личностей, но когда мы смотрим на реальных индивидов, то видим, что их действительные возможности ограничены конкретной культурной и социальной средой, в которой они живут и которая аккумулирует все сделанное до них другими. Культура и предметы культуры всегда появляются в результате индивидуальных действий, но, превращаясь в предметы, они деиндивидуализируются и обретают собственную жизнь. Поэтому возможности, фактически доступные индивиду, — это те возможности, которые предоставляют деиндивидуализированные институты, чуждые и принудительно навязанные индивиду. У этой принудительности есть два аспекта: с одной стороны, это стеснение, ограничение, с другой — она позволяет создавать новых индивидов.

Жизни, как и свободе, постоянно угрожает то, что делает ее возможной: культура. Вот почему жизнь должна восставать против культуры, не доверять ей, даже если культура является гарантом безопасности жизни. Она должна критиковать культуру и постоянно преодолевать ее, не приближая ее к природе, но создавая новые культурные конфигурации.

¹ *Ensayos filosoficos. Biologia y pedagogia*. Т. 2. С. 300.

² *Un rasgo de la vida alemana*. Т. 5. С. 199—203.

Ортега, читая открытые лекции в рамках своих университетских курсов, настаивал на том, что студенты должны начинать обучение с обнаружения себя в культуре; но, подобно творцам культуры, они должны стараться критически ее анализировать и смотреть, удовлетворяет ли их культура, выработанная к данному моменту, или же, напротив, они испытывают настоятельную потребность изменить ее. В этом, говорит он, состоит подлинная жизнь, жизнь на уровне культуры своего времени¹. Мы можем утверждать, что отыскивали истину только тогда, когда мы нашли мысль, которая удовлетворяет испытываемой нами потребности. Если студент хочет изучать только то, что открыли другие, он будет в лучшем случае испытывать энтузиазм или наслаждение, поскольку обучение будет навязано ему как нечто искусственное. Эта потребность отличается от той, что движет создателями нового знания, поскольку оно является для них жизненной необходимостью. На основе этих рассуждений Ортега строит интересное определение преподавания: «Преподавание состоит в первую очередь в том, чтобы дать студентам почувствовать потребность в науке, а не учить их науке, в которой они не будут испытывать никакой нужды»².

Исходя из этого, необходимо поощрять такого типа образовательные институты, которые будут приводиться в движение постоянной потребностью в отыскании ответов на жизненные вопросы студентов и базовыми ориентирами которых будут свобода, демократия и современность. Модель подобного образовательного института Ортега рисует в одном из своих самых известных сочинений «Миссия университета»³. Он начинает книгу с постановки диагноза испанскому университету. Что есть университет сегодня? Его ответ таков: это центр высшего образования, где детей из обеспеченных — не рабочих — семей обучают интеллектуальным профессиям и где преподавателями владеет страсть к научным изысканиям и подготовке будущих исследователей.

Ортега критикует многое в таком университете: его элитизм, так как высшее образование получают не все, кто может и должен его получать; его исключительную ориентацию на исследование, поскольку в результате преподавание и изучение науки путается с открытием истины и демонстрацией ошибок; и в особенности отказ от преподавания культуры, т. е. от передачи ясных,

¹ Sobre las carreras. Т. 5. С. 179.

² Sobre el estudiar y el estudiante. Т. 4. С. 554.

³ Mision de la Universidad. Т. 4. С. 311—353.

строгих представлений о Вселенной, от позитивных заключений о природе вещей и мира. Другими словами, Ортега критикует университет за то, что тот не обучает своих студентов жить на уровне наиболее прогрессивных идей своего времени.

Какова миссия университета в наши дни? Ортега отвечает так: передавать культуру, обучать профессиям, проводить научные исследования и готовить новых исследователей. Такой формулировкой миссии университета Ортега вроде бы не добавляет ничего нового. Но если мы спросим, в каком порядке следует располагать эти функции, то разумность и точность его ответов даже сегодня способны поразить нас. Исходя из определения цели университета, он устанавливает свой главный критерий: «Вместо утопического желания обучать тому, что нужно, следует обучать только тому, чему можно научить, т. е. тому, что можно понять»¹. Педагогический подход Руссо, Песталоцци и Фробеля отличался новизной потому, что они говорили о необходимости отдавать приоритет не знанию или учителю, а учащемуся, в особенности «среднему учащемуся».

Принцип, который должен регулировать университетское образование, говорит нам Ортега, — это «принцип экономии». Преподавание, или обучающая деятельность, никогда бы не стало настолько важным занятием или профессией, если бы в XVIII веке не были достигнуты значительные успехи в науке, технике и культуре. В настоящее время, чтобы жить уверенно и легко, нам нужно знать превеликое множество вещей, несмотря на то, что наша индивидуальная способность к обучению крайне ограничена. Педагогика как образовательная деятельность возникает в силу необходимости отбирать самое существенное для обучения и облегчать его.

Нужно ориентироваться на студента, на его способность учиться и на то, что нужно ему для жизни. Нужно ориентироваться на *среднего* студента и предоставлять ему только то, что обязательно и абсолютно необходимо; иными словами, надо научить студента тому, что требуется ему для жизни на высоте времени, и позаботиться, чтобы этот материал он мог легко и полностью усвоить. Отталкиваясь от этого, Ортега выдвигает следующие принципы: «Университет в первую очередь и прежде всего предполагает высшее образование, которое должен получить средний человек; прежде всего, из среднего человека следует сделать культур-

¹ Mision de la Universidad. T. 4. C. 327.

ную личность, подняв его на уровень времени... нужно сделать из среднего человека хорошего профессионала... не существует убедительных доводов в пользу того, что средний человек испытывает потребность либо необходимость стать ученым».¹

Принцип, на основании которого Ортега строит свою аргументацию, состоит в том, что университет должен обучать культуре. Под культурой Ортега понимает систему жизненных идей, которой обладает каждая эпоха: «Эти жизненные идеи или идеи, исходя из которых живут, являются не более чем перечнем наших реальных убеждений относительно мира и наших ближних, иерархии ценностей вещей и действий: какие из них более ценны, а какие менее»². Человек не может жить, не реагируя на свою среду или мир, не приходя к некоторым выводам относительно себя и возможных способов своего поведения в этом мире. Именно данному ряду идей или выводов относительно Вселенной и людей должен учить университет.

В наше время содержание культуры обусловлено преимущественно наукой; культура заимствует в науке то, что жизненно необходимо для осмысления нашего существования, но есть целые области науки, которые выступают не культурой, а чистой научной техникой. Человек должен жить, и культура есть интерпретация этой жизни; жизнь, которая нужна людям, не может ждать, пока наука достоверным образом объяснит Вселенную; чтобы жить, нам крайне необходима культура как целостная, всеохватывающая и четко структурированная система представлений о Вселенной, и эта культура должна быть культурой нашего времени. Преподавание такой культуры в университете требует педагогов с синтезирующими и систематизирующими способностями.

Согласно Ортеге, первичная миссия университета заключается в следующем: «Во-первых, под университетом *stricto sensu* следует понимать институт, в котором средний студент учится быть культурным человеком и компетентным профессионалом; во-вторых, университет не должен терпеть со своими обычаями никакого фарса. Иными словами, он должен добиваться от студента только того, чего в действительности от него можно требовать; в-третьих, он не должен позволять среднему студенту напрасно тратить часть своего времени, воображая, что он станет ученым.

¹ Mision de la Universidad. T. 4. C. 335.

² Там же. С. 341.

С этой целью научное исследование как таковое следует исключить из базовых университетских курсов; в-четвертых, культурные дисциплины и профессиональные занятия должны иметь педагогически выверенную форму (синтетическую, систематическую и целостную), а не ту, которую предпочитала сама наука: узкие проблемы, «клочки» науки, исследовательские опыты; в-пятых, преподавательский состав должен определяться не исследовательским рангом кандидата, а его синтезирующими способностями и педагогическим талантом; в-шестых, выведя качественный и количественный *минимум* такого образования, университет станет соразмерным в своих требованиях со студентом»¹.

Ортега понимал и заявлял об этом открыто, что его мнение о научном исследовании и подготовке исследователей может восприниматься отрицательно. Но он не мог согласиться с фарсом включения научного исследования и обучения ему в базовые университетские курсы. Он вполне ясно выражает свою позицию, говоря, что «университет отличен, но не отделим от науки. Я сказал бы так: университет — это в том числе наука»². Наука является основой существования университета, без которой он не может жить, поскольку наука — это душа университета. Но будучи связанным с наукой, университет в то же время нуждается в контакте с общественной жизнью, исторической реальностью, с настоящим. Университет должен интересоваться происходящим вокруг и принимать участие в текущих событиях именно как университет, предлагая собственный культурный, профессиональный и научный взгляд на главные темы дня. Лишь тогда, заключает Ортега, университет снова станет тем, чем он был в свои лучшие годы: основной движущей силой европейской истории.

В начале 1936 года проблема Испании, так беспокоившая Ортегу, трагически вылилась в Гражданскую войну. Он отправляется в добровольную ссылку в Южную Америку и Европу. Следующие девятнадцать лет, вплоть до самой его смерти, некоторые исследователи рассматривают как отдельный биографический период. Правомерно это или нет, но нельзя отрицать, что его исходные политические убеждения претерпели изменение под влиянием новых «обстоятельств». В этот период философский гений Ортеги породил такие выдающиеся произведения как «Идеи и верования» (1940), «Исторический разум. Ч. 1» (1940), «Исторический

¹ Mision de la Universidad. T. 4. С. 349.

² Там же. С. 351.

разум. Ч. 2» (1944), «Идея принципа у Лейбница» (1947), «Человек и люди» (1949) и др. За все эти годы он написал только одну работу по образованию — «Заметки об образовании будущего» (1953), — представляющую собой материалы к докладу, который он сделал в Лондоне на встрече, организованной Фондом содействия прогрессу в образовании. Она, на мой взгляд, не вносит ничего существенно нового в его размышления об образовании.

Хотя педагогические сочинения Ортеги составляют лишь один — хотя, как мне кажется, важный — аспект его философского мышления, они не представляют собой систематического изложения его взглядов, поскольку это не в характере нашего автора. Несмотря на то что мы рассмотрели не все его работы, касающиеся образования, я уверен, что мы проанализировали три наиболее важные из них.

ЗНАЧЕНИЕ ОРТЕГИ КАК ПЕДАГОГА

У педагогического мышления Ортеги четко выделяется два основных мотива. Первым из них, ставшим целью всей его работы, была трансформация социокультурной ситуации в Испании. Так называемый «испанский вопрос» все время привлекал внимание Ортеги, подвигая его на различного рода поступки: вступление в Лигу политического образования и Ассоциацию на службе Республике, постоянное участие в общественных делах посредством выступлений и газетных статей, депутатская деятельность в Парламенте и т. д. Второй мотив, тесно связанный с первым, состоял в том, что Ортега видел своим призванием роль реформатора, создателя нового общества и нового испанца. Считая себя — и по-моему справедливо — философом, он исполнял свою миссию, в основном выдвигая идеи, которые могли бы стать стимулом к такого рода преобразованиям.

Педагогическое влияние Ортеги было очень широким¹. В академической сфере испанской философии он стал одной из наиболее влиятельных фигур своих дней. Вокруг него, под воздействием его философии и личности, сформировалась так называемая Мадридская школа. Такие знаменитые люди как Мануэль Гарсия Моренте, Ксавьер Зубири и Хосе Гаос вместе с Ортегой преподава-

¹ J. L. Abellan. Historia critica del pensamiento espanol. Madrid: Espasa Calpe, 1991. T. V (III). С. 212—281.

ли философию в университете Мадрида. Любой, кто знаком с испанской культурой, поймет значимость этих имен. Если же мы добавим в этот список имена Луиса Рекасенса, Марии Самбрано, Хоакина Ксирау и Хулиана Мариаса, которые в той или иной мере были связаны с Мадридской школой, то станет ясно, что Ортега, признаваемый ими как их неоспоримый учитель, занимает совершенно особое место в испанской философии XX века.

Влияние Ортеги не ограничивалось только студентами и преподавателями, которые — во время философского расцвета Мадридской школы — считали его своим учителем. Ортега повлиял и на другие центральные фигуры испанской философии и культуры — в том числе на Хосе Луиса Арангурена и Педро Лаина Энтральго, — вышедшие на сцену после Гражданской войны, что ясно свидетельствует о принадлежности его философии культурной традиции Испании.

Говоря о роли Ортеги как педагога, особо стоит отметить влияние, оказанное им на Лоренсо Лузуриагу, который познакомился с Ортегой в 1908 году, когда тот начал преподавать в Высшей педагогической школе. Из того, что нам известно, можно заключить, что отдел педагогических исследований Центрального университета Мадрида был организован в 1932 году по инициативе Ортеги¹. Следует также упомянуть еще одного ученика Ортеги, Хоакина Ксирау, который работал в Каталонии и активно участвовал в реализации программ образовательных реформ, направленных на развитие педагогики как научной дисциплины. Ученица Ортеги Мария де Маэсту отправилась вслед за учителем в Марбург и изучала социальную педагогику у Наторпа. Она объехала всю Европу, знакомясь с «новыми школами», и позже на основе полученного опыта разработала проект реформы методов обучения в Испании.

За стенами университета Ортега создал множество, как их называл Лузуриага², «фондов», стремясь расширить свое влияние на испанское общество посредством новых идей. Одним из таких фондов был журнал «*Revista de Occidente*», появление которого можно рассматривать как кульминацию непрерывного процесса проб и ошибок. Предшествующий опыт культурной и политиче-

¹ I. Zuloaga. *La pedagogia universitaria segun Ortega y Gasset* // *Homenaje a Jose Ortega y Gasset (1883—1983)*. Madrid: Universidad Complutense, 1986. С. 23—42.

² L. Luzuriaga. *Las fundaciones de Ortega y Gasset* // *Homenaje a Jose Ortega y Gasset*. Madrid: Edime, 1958. С. 33—50.

ской деятельности привел Ортегу к осмыслению «Revista de Occidente» в качестве платформы для культурной трансформации Испании. Он основал этот журнал и одноименное издательство с целью вырастить генерацию читателей с близким к его собственному пониманием культуры и в конечном итоге создать культурную атмосферу, в которой бы читались и обсуждались его собственные произведения.

Наконец, мне хотелось бы упомянуть о педагогическом влиянии Ортеги в странах Южной Америки (Аргентине, Чили и Уругвае), где он нашел единомышленников, разделяющих его жизненные ценности и взгляды, и где его влияние еще больше укрепилось после того, как некоторые члены Мадридской школы были вынуждены эмигрировать туда с началом в Испании Гражданской войны. Однако наибольший след Ортега оставил в Пуэрто-Рико, где в университете на практике применялся ряд идей, изложенных в произведении «Миссия университета», и где в качестве учебников использовались многие его произведения.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ ХОСЕ ОРТЕГИ-И-ГАССЕТА

1906 — *La Pedagogia del paisaje* [Педагогика пейзажа]. Опубликовано в *El Imparcial* (Мадрид), 17 сентября, а также в: *Obras Completas* [Полн. собр. соч.], Madrid: Alianza Editorial — *Revista de Occidente*, 1983. Т. 1. С. 53—57.

1910 — *La pedagogia social como programa politico* [Социальная педагогика как политическая программа]. Выступление в обществе *El Sitio* в Бильбао 12 марта. Т. 1. С. 503—521.

1913 — *La hora del maestro* [Время учителя].

1914 — *Предисловие к «Общей педагогике» И. Ф. Гербарта, переведенной Лоренсо Лузуриагой*. Т. 6. С. 265—291.

1917 — *La pedagogia de la contaminacion* [Педагогика воздействия].

1923 — *Biologia y Pedagogia* [Биология и педагогика]. Публиковалось в *El Sol* (Мадрид) начиная с 16 марта. Т. 3. С. 131—133.

1923 — *Pedagogia y anacronismo* [Педагогика и анахронизм]. Опубликовано в *Revista de Pedagogia* (Мадрид) в январе. Т. 3. С. 131—133.

1925 — *Elogio de las virtudes de la mocedad* [Хвала добродетелям юности].

1928 — *Para los ninos espanoles* [Испанским детям].

1930 — *Mision de la Universidad* [Миссия университета]. Текст выступления в Центральном университете Мадрида. Madrid: *Revista de Occidente*. Т. 4. С. 313—353.

1931 — *El en centenario de una universidad* [К юбилею одного университета]. Выступление в университете Гранады. Т. 5. С. 463—473.

1933 — *Sobre el estudiar y el estudiante* [Об учебе и студенте]. Опубликовано в *La Nacion* (Буэнос-Айрес) 23 апреля. Т. 4. С. 545—554.

1934 — *Sobre las carreras* [О профессиях]. Опубликовано в *La Nacion* (Буэнос-Айрес) в сентябре — октябре. Т. 5. С. 167—183.

1952 — *Apuntes para una educacion del futuro* [Наброски к образованию будущего]. Выступление на заседании Фонда содействия прогрессу в образовании, Лондон, май. Т. 9. С. 665—675.

**ПРОИЗВЕДЕНИЯ, ПОСВЯЩЕННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЫСЛИ
ХОСЕ ОРТЕГИ-И-ГАССЕТА**

1. *Barcena F.* La dimension educativa del problema de la verdad en el pensamiento de Jose Ortega y Gasset // Revista Espanola de Pedagogia. 1983. Num. 160. P. 311—324.

2. *Barrena Sanchez J.* Los fines de la educacion en Jose Ortega y Gasset // Revista Espanola de Pedagogia (Madrid). 1971. NUm. 116. P. 393—414.

3. *Escolano A.* Los temas educativos en la obra de Jose Ortega y Gasset // Revista Espanola de Pedagogia (Madrid). 1968. NUm. 113. P. 211—230.

4. *Garcia Morente M.* La pedagogia de Ortega y Gasset // Revista de Pedagogia (Madrid). 1922. NUm. II—III. P. 41—47 y 95—101.

5. *Gutierrez Zuloaga I.* La pedagogia universitaria segUn Ortega y Gasset // Homenaje a Jose Ortega y Gasset (1883—1983). Madrid: Universidad Complutense. 1986. P. 23—42.

6. *McClintock R. M.* Man and His Circumstances: Ortega as Educador. New York: Teachers' College, Columbia University Press, 1971.

7. *Maillo A.* Las ideas pedagogicas de Ortega y Gasset // Revista de Educacion (Madrid). 1955. NUm. 13. P. 71—78.

8. *Mantovan J.* La pedagogia de Ortega y Gasset // Filósofos y educadores. Buenos Aires: El Ateneo, 1962. P. 55—74.

9. *Santolaria F. F.* Tres ensayos pedagogicos de Ortega // Perspectivas pedagogicas (Madrid). 1983. NUm. 51. P. 501—510.

10. *ZaragUeta J.* El pensamiento pedagogico de Jose Ortega y Gasset // Revista de Educacion (Madrid). 1963. NUm. 38. P. 65—70.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие редактора.....	3
<i>Хосе Ортега-и-Гассет. МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА</i>	
Федерации студентов университетов Мадрида.....	14
I. Готовность к реформе.....	15
II. Основополагающий вопрос.....	23
III. Принцип экономии в образовании.....	39
IV. Чем современный университет должен быть «в первую очередь». Университет, профессия, наука.....	45
V. Культура и наука.....	50
VI. Чем университет должен быть «кроме того».....	60
Приложения.....	66
<i>Хосе Ортега-и-Гассет. К юбилею одного университета.....</i>	66
<i>Хуан Эскамес Санчес. Хосе Ортега-и-Гассет как педагог.....</i>	79
Педагогические сочинения Хосе Ортеги-и-Гассета.....	102
Произведения, посвященные образовательной мысли Хосе Ортеги-и-Гассета.....	103