
Статья поступила
в редакцию
в августе 2010 г.

В. А. Куренной

ЛЕВ ТОЛСТОЙ И МАКС ВЕБЕР О ЦЕННОСТНОЙ НЕЙТРАЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ¹

Аннотация

В первой части статьи эксплицируется содержание тезисов Макса Вебера и Льва Толстого о ценностной нейтральности научного знания и университетского преподавания и проводится их сравнительный анализ. Во второй части осуществляется систематическое исследование центральной проблемы Толстого и Вебера — проблемы рационального выбора ценностной установки — и демонстрируется различие предпосылок и выводов их рассуждений. В третьей части дан исторический комментарий к контексту появления работ Толстого и Вебера, которые определяются как эпизоды более широкой современной истории ценностной нейтрализации научного знания и университетского преподавания, специфика которой тесно связана с фундаментальными принципами современного исследовательского университета (гумбольдтовской модели университета).

Ключевые слова: Лев Толстой, Макс Вебер, история университета, образование, воспитание, ценности, ценностная нейтральность научного знания.

Тема настоящей статьи представляет прежде всего историко-научный интерес. Вопрос о творчестве Льва Толстого, а также, хотя и в меньшей степени, Достоевского как важном стимуле работы Макса Вебера — предмет многочисленных специальных исследований². Он раскрывается в основном в связи с веберовским противопоставлением этики убеждения, образцовым представителем

¹ Статья написана на основе доклада «Вебер и Толстой о кризисе университета», прочитанного на международной конференции, состоявшейся в ГУ-ВШЭ 7 ноября 2007 г. и посвященной 90-летию выступления М. Вебера «Наука как призвание и профессия», и подготовлена при поддержке исследовательского гранта Государственного университета — Высшей школы экономики «Идея исследовательского университета: философско-мировоззренческие предпосылки, контекст возникновения, основные особенности фактического функционирования и факторы трансформации немецкой модели исследовательского университета Гумбольдта» (07-01-147).

² Обзор этой тематики и указание на соответствующую литературу см.: [21].



которой Вебер считает Толстого, и этики ответственности, сторонником каковой выступает он сам³. Типологически сходным является анализ противопоставления ценностной рациональности (этики ценностей) Толстого и расколдованной целерациональности Вебера. Это, далее, веберовский сюжет «религиозных интеллектуалов», в рамках которого важную роль играет противопоставление России и Европы. В феномене русской интеллигенции, к которой Вебер относит Достоевского и Толстого, он видел проявление своеобразного «религиозного рационализма» и «религиозного интеллектуализма», отсутствие которых констатировал в Европе.

Следующая важная тема, занимавшая Вебера, применительно к которой Толстой является его постоянным партнером по диалогу, — это проблема смысла: смысла жизни⁴, а также смысла науки.

В настоящей статье я хотел бы, однако, обратить внимание на одну параллель между Вебером и Толстым, которая, насколько мне известно, пока не включена в круг проблем, обсуждающихся в данном контексте. Речь идет о проблеме *ценностной нейтральности науки*, каковая для Вебера является прежде всего наукой университетской. Эта проблема составляет один из главных содержательных элементов доклада «Wissenschaft als Beruf», а сам этот доклад стал ключевым текстом при обсуждении в современной науке ценностных аспектов научного знания.

Однако тематика настоящей статьи не ограничивается специальным историческим интересом. Толстой и Вебер затрагивают ряд ключевых коллизий современной науки и современного университета. На каких ценностях основана современная наука? Можем ли мы рационально сопоставлять различные ценностные и идеологические системы? В чем состоит специфика современного университетского образования и всякое ли учреждение, именуемое университетом, заслуживает того, чтобы так называться? Вот лишь небольшая часть проблем, к осмыслению которых побуждают нас Толстой и Вебер. Все перечисленные вопросы необычайно актуальны для современной России. Ведь она является наследницей страны, в которой долгое время считалось, что не существует никакой ценностно-нейтральной науки и тем более ценностно-нейтрального образования. Всякой науке и образованию безапелляционно приписывался партийный, классовый характер. В перспективе этого исторического наследия не приходится удивляться тому, что вопрос идеологической ангажированности образовательных институтов регулярно вновь звучит у нас в позитивном ключе⁵. Легкомысленное воспроизводство

³ В частности: [9].

⁴ «Есть ли смысл в моей жизни, который не исчез бы после моей неизбежной и ожидаемой смерти?» (Л.Н. Толстой «Исповедь»).

⁵ См., например, стенограмму круглого стола Фонда эффективной политики «Государственная идеология и высшее образование» с участием

советских трюизмов, причем во всех партийно-идеологических лагерях — и либеральных, и консервативных, указывает на то, что *проблема ценностной нейтральности науки, а также проблема специфики университетского преподавания вплоть до настоящего времени серьезно не воспринята и не обдумана российским научным и образовательным сообществом*. Настоящая работа призвана обратить внимание читателя на историческую и систематическую комплексность этого вопроса, а также на выявление тех мотивов и ценностей, которые полагались в основу тезиса о ценностной нейтральности науки и университетского образования столь разными мыслителями, как Лев Толстой и Макс Вебер.

Учитывая то обстоятельство, что Макс Вебер является отправной точкой для обсуждения этого вопроса в современных дискуссиях, начнем, вопреки хронологии, с анализа именно его работы.

1.1

Не задерживаясь подробно на экспликации содержания выступления Вебера, напомним, что один из основных тезисов доклада «Wissenschaft als Beruf» («Наука как призвание и профессия», прочитан в 1918 г.) состоит в том, что «политике не место в аудитории» [3. С. 721]. Столь бескомпромиссная позиция обусловлена не тем, что Вебер является аполитичным мыслителем или же считает, что университетский преподаватель по роду своей деятельности вообще не может выражать собственные политические взгляды. Вебер утверждает: «Безответственно пользоваться тем, что студенты ради своего будущего должны посещать лекции преподавателя и что там нет никого, кто мог бы выступить против него с критикой». Для выражения ценностной позиции ученому следует выйти в пространство публичности: если университетский преподаватель «чувствует себя призванным включиться в борьбу мировоззрений и партийных убеждений, то он может это делать вне учебной аудитории, на жизненной сцене: в печати, на собраниях, в кружке — где только ему угодно. Но было бы слишком удобно демонстрировать свое призвание там, где присутствующие — в том числе, возможно, инакомыслящие — вынуждены молчать» [Там же. С. 722].

Эта позиция Вебера обоснована двумя аргументами, которые можно реконструировать на основе содержания доклада. Аргумент 1: наука, обладающая некоторым имманентным набором ценностей (в частности, ценностью интеллектуальной честности), сама не может решать вопрос ни о ценности тех предметов, которыми она занимается, ни, равным образом, о своей собственной ценности. Этот аргумент можно назвать аргументом сегрегации и несоизмеримости ценностных порядков (ср. с доктриной родов ценностей Риккерта [17]⁶). Аргумент 2: наука по факту не состоялась как общественно-интегрирующий ценностный

представителей крупнейших российских университетов <http://www.russ.ru/pole/Gosudarstvennaya-ideologiya-i-vysshee-obrazovanie>

⁶ Анализ см. [13. С. 19 и далее].



проект. Этот исторический аргумент Вебер обосновывает тем, что наука как путь к постижению истинного бытия средствами понятия (Платон), наука как путь к истинному искусству и истинной природе (экспериментальный подход, возникший в эпоху Возрождения), наука как путь к истинному Богу (точное естествознание Нового времени), наука как путь к счастью (вера в научный прогресс как средство обустройства счастливой жизни) — все эти чередующиеся в историческом порядке проекты науки *потерпели крах*. В том смысле, что в это уже никто не верит [3. С. 718]. Таким образом, Вебер фактически отрицает одну из основных функций университетской модели Гумбольдта — функцию формирования мировоззрения, развития личности посредством общения к поиску научной истины⁷. Он рассматривает немецкий университет как неизбежным образом дрейфующий к американской модели «государственно-капиталистического» предприятия («*staatskapitalistische Unternehmung*»)⁸.

Наука и научная деятельность (наука как призвание) оказываются, следовательно, одним из ценностных порядков, существующим наряду с другими. Обладая лишь собственной внутренней нормативной логикой, они не имеют никакого преимущества в столкновении с другими родами ценностей, тогда как «различные ценностные порядки мира находятся в непримиримой борьбе» [Там же. С. 725], в мире идет «борьба богов», а ценности, которые сталкиваются в этой борьбе, «несовместимы» [Там же. С. 726].

Работа Толстого, к которой я здесь обращаюсь, называется «Воспитание и образование» — это статья раннего периода его творчества, она была опубликована в 1862 г. Следует заметить, что для русской педагогики это один из важнейших источников, «стандартная работа». При этом статья содержит, прямо скажем, разгромную критику русского университета — возможно, это одно из наиболее критических сочинений такого рода во всей русской литературе⁹. «Все университетское устройство стоит

1.2

⁷ В работе «К положению буржуазной демократии в России» (1916) Вебер замечает: «Наука же как таковая больше не способствует “универсальности личности”» [4. С. 50].

⁸ Как замечает Вебер, «во многих важных пунктах наша университетская жизнь американизируется, как и наша жизнь вообще» (цитируется начальная часть доклада, опущенная, к сожалению, в существующем русском переводе).

⁹ Анализ критических высказываний Толстого в адрес русского университета является отдельным сложным сюжетом. Обобщая, можно сказать, что его аргументация сходна с так называемой просвещенческой критикой университета (подробнее см. [1]). Полемические доводы относительно непрактичности университетского образования, догматического характера преподавания, корпоративизма и других пороков университетов были отточены в Европе XVIII в. и относились к досовременным университетам, т.е. к университетской системе до реформы Наполеона во Франции и реформы Гумбольдта в Пруссии. Толстой обращает подобные аргументы к русскому университету середины XIX в. — на этом основании можно заключить, что активная реформа университета, которая шла с начала XIX в., имела в России межуточный характер,

на ложных основаниях» [18. С. 228] — таков неутешительный вывод Толстого. И тем не менее ниже мы постараемся показать, что, как это ни парадоксально, у Толстого, который, казалось бы, в этом пункте диаметрально расходится с лояльным университету Вебером, можно найти такие аргументативные средства в пользу основанного на науке университета, которых как раз невозможно обнаружить у Вебера.

Работа Толстого по своей смысловой насыщенности не уступает докладу Вебера¹⁰. Отсутствие ее в поле зрения социологов лишний раз иллюстрирует последствия специализации научного знания, отмеченные Вебером в его докладе 1918 г., а также может быть объяснено концентрацией интереса самого Вебера на позднем творчестве Толстого¹¹. В этот период Толстой настаивает, в частности, на том, что «в основе всего должно стать то, что заброшено в наших школах, — религиозное понимание жизни» [19. С. 64]. В контексте интеллектуального развития самого Толстого такие высказывания свидетельствуют о глубоком пересмотре и отрицании его собственных ранних взглядов.

Применительно к этой эволюции Толстого в контексте русской культуры следует пояснить, что Толстой не просто сменил позицию, но и тем самым противопоставил себя той традиции свободного воспитания в России, начало которой было положено его ранними работами. К числу последователей раннего

объясняющийся неспособностью подхватить новые тенденции и стремлением, напротив, подражать образцам, уходящим в прошлое. Однако Толстой указывает и ряд новых проблем, обозначившихся в середине XIX в., таких как размытие университетского образования под влиянием массовизации университета, а также утрата университетской наукой рационально-философского единства, что для такого внешнего наблюдателя, как Толстой, означает неочевидность и произвол в выборе преподаваемых в университете предметов.

¹⁰ В ходе настоящего сравнительного анализа мы отвлекаемся от следующего очевидного различия между докладом Вебера и работой Толстого: Вебер развивает свои тезисы исключительно по отношению к университету, тогда как в работе Толстого речь идет о проблеме воспитания и образования вообще и лишь вторичным образом — применительно к отдельным видам образовательных учреждений. Особое внимание Толстого, тем не менее, именно к университету (критика университета занимает почти половину статьи) можно объяснить следующим обстоятельством. Цензор статьи Толстого ввиду резкой критики учебных заведений направил в Министерство народного просвещения запрос, на котором министр народного просвещения А.В. Головин поставил следующую резолюцию: «Отвечать, что из этой статьи следует исключить все, что порицает учебные заведения других ведомств, и оставить критику учреждений М-ва нар. пр., так как в университетах и гимназиях многие лица будут отвечать автору и объяснят, в чем он ошибается» (цит. по комментарию Н.М. Мендельсона [20. С. 557]). В какой мере Толстой последовал данной рекомендации, неизвестно: первоначальный вариант статьи не сохранился. На основе этой резолюции можно, однако, заключить, что либеральный министр усилил критику Толстого в отношении «либеральничашего» (словечко Толстого) университета, намеренно пытаясь спровоцировать реакцию со стороны прежде всего университетского сообщества.

¹¹ Макс Веберу, если судить по некоторым его замечаниям — он также говорит о «позднем» творчестве Толстого, видимо, было известно об изменении взглядов русского писателя.



творчества Толстого и одновременно ярких и бескомпромиссных критиков его поздних работ относится Константин Николаевич Вентцель (1857–1947) — один из наиболее интересных и оригинальных, на мой взгляд, мыслителей-эмансипаторов XX в. [11]. В статье 1909 г. «В чем основа воспитания и образования (По поводу статьи Л. Н. Толстого “О воспитании”）」 Вентцель следующим образом прокомментировал смену воззрений писателя: «Взгляды Толстого шестидесятих годов истинные друзья Толстого и должны были бы взять под свою защиту против Толстого последнего времени» [5. С. 630].

Толстой начинает статью «Воспитание и образование» с исследования понятий, используемых для характеристики педагогической практики, и стремится придать им «точный и настоящий смысл». Решение этой языковой аналитической задачи осложняется тем, что Толстой обращается еще и к немецкому, английскому и французскому понятийному аппарату, а также к различным толкованиям этих понятий, встречающимся главным образом в немецкой педагогике. (Толстой, в частности, ссылается на свои личные беседы с таким столпом тогдашней немецкой педагогики, как Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег¹².) Результаты этой работы нельзя, однако, признать окончательными: терминологическая дискуссия ведется в российской педагогике и по сей день. Тем не менее вводимое Толстым базовое различие и противопоставление в общих чертах является довольно ясным: это различие *образования* и *воспитания*. По отношению к ним *преподавание* и *учение* есть средства, состоящие в передаче сведений и прививании навыков, которые могут служить как цели образования, так и цели воспитания. Толстой дает следующее определение: «Образование вообще понимается или как последствие всех тех влияний, которые жизнь оказывает на человека (в смысле “образование человека”, мы говорим — образованный человек), или как самое влияние на человека всех жизненных условий (в смысле “образование немца, русского мужика, барина”, мы говорим — человек получил плохое образование или хорошее и т. п.) <...> Воспитание есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого усвоить известные нравственные привычки» [18. С. 215].

Сущностное различие воспитания и образования состоит в том, что первое *насильственно*, а второе *свободно*: «Преподавание и учение суть средства образования, когда они свободны, и средства воспитания, когда учение насильственно и когда преподавание исключительно, т. е. преподаются только те предметы, которые воспитатель считает нужными» [Там же].

Воспитание имеет ценностный характер, условием чего является насилие. Образование, напротив, основано на свободном

¹² Во время своей второй зарубежной поездки (1860–1861 гг.) Толстой общался и с другими немецкими педагогами. Подробнее см. в комментарии издателей к разбираемой статье [20. С. 555].

и добровольном взаимном интересе учителя и ученика: «Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенное им. Преподавание, *Unterricht*, есть средство как образования, так и воспитания. Различие воспитания от образования только в насилии, право на которое признает за собою воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно» [18. С. 215–216].

Воспитание не просто насильственно, оно еще и иррационально, и в этом своем качестве оно противопоставлено науке как рациональной стороне человеческой природы: «Воспитание есть, я не скажу, выражение дурной стороны человеческой природы, но явление, доказывающее неразвитость человеческой мысли и потому не могущее быть положенным основанием разумной человеческой деятельности — науки» [Там же. С. 216].

Иными словами, *воспитание иррационально и противоположно науке, поскольку основано на насилии, образование же рационально и соответствует научному подходу к миру, поскольку свободно*. Это очень важный вывод: *наука не может дать санкцию на воспитание, но свободное образование согласуется в своих основах с принципом научной рациональности, поскольку и то и другое предполагает свободное, а не насильственное согласие*. Склонность к воспитанию является, напротив, выражением иррационального стремления сделать воспитуемого таким же, каков сам воспитатель¹³.

Концептуальной предпосылкой рассуждений Толстого является руссоизм, т. е. представление о том, что в своем первоначальном виде человеческая природа, обнаруживающаяся в ребенке, является чистой, неиспорченной: «Я убежден, что воспитатель только потому может с таким жаром заниматься воспитанием ребенка, что в основе этого стремления лежит зависть к чистоте ребенка и желание сделать его похожим на себя, т. е. больше испорченным» [Там же]. Для Толстого природа человека, обнаруживающаяся в своей чистоте в ребенке, является таковой, какова она есть, и далее этого он идти отказывается: «Этот спор привел бы нас к вопросу: права ли перед судом человека природа человека? И пр. Я этого не знаю и на это поприще не становлюсь» [Там же. С. 246]. В вопросе о том, а что будет с учебными предметами и учебными заведениями, которые могут быть обречены на исчезновение, если действительно предоставить учащимся свободу обучения, Толстой отрицает

¹³ В этом отношении воспитание лишь возводит «в принцип и теорию» склонности, которые проявляются, например, в «стремлении бедного отнять богатство у богатого, чувстве зависти старого при взгляде на сильную и свежую молодость» [Там же. С. 216].



компромисс и готов идти до конца: «Но что же делать? Неужели так и не будет уездных училищ, так и не будет гимназий, не будет кафедры истории римского права? Что же станется с человечеством? — слышу я. — Так и не будет, коли их не понадобится ученикам и вы не сумеете их сделать хорошими» [Там же]. Впрочем, он вполне отдает себе отчет в том, что существующая система учебных учреждений является фактом, причем фактом упрямым и инертным: «Не бойтесь, будет и латынь, и риторика, будут еще сотню лет, и будут только потому, что “лекарство куплено, надо его выпить” (как говорил один больной). Едва ли еще через сто лет мысль, которую я, может быть, неясно, неловко, неубедительно выражаю, сделается общим достоянием; едва ли через сто лет отживут все готовые заведения — училища, гимназии, университеты — и вырастут свободно сложившиеся заведения, имеющие своим основанием свободу учащегося поколения» [Там же]. В контексте критических замечаний Толстой объясняет, что именно он готов назвать университетом: «Понятен университет, соответствующий своему названию и своей основной идее — собранию людей с целью взаимного образования. Такие университеты, неизвестные нам, возникают и существуют в разных уголках России; в самых университетах, в кружках студентов собираются люди, читают, толкуют между собой, и, наконец, постановляется правило, как собираться и толковать между собой. Вот настоящий университет. Наши же университеты, несмотря на все пустые толки о мнимой либеральности их устройства, суть заведения, ничем не отличающиеся по своей организации от женских учебных заведений и кадетских корпусов» [Там же. С. 229]. Таким образом, и с институциональной точки зрения Толстой готов считать учебное заведение университетом лишь постольку, поскольку оно является объединением, основанным на свободной коммуникации, на идее образования, а не воспитания. Эти положения Толстого удивительно перекликаются с программным текстом Гумбольдта, посвященным университетской реформе: «То, что называют высшими научными заведениями, если отвлечься от той формы, которую они принимают в рамках государства, — это не что иное, как духовная жизнь людей, которых досуг или внутреннее стремление приводят к науке и исследованиям. И без этой формы один предавался бы размышлениям и собирал коллекции, другой — объединился со своими сверстниками, третий — собрал вокруг себя почитателей» [8. С. 5–6]. Таким образом, для Гумбольдта и Толстого университет — это форма прежде всего самоорганизации и самодеятельности.

В толстовской критике воспитательной практики можно различить два плана. Первый из них чисто *нормативный*. В этом отношении позиция Толстого бескомпромиссна: «Воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, — *не плодотворно, не законно и не возможно* <...> Права воспитания

не существует. Я не признаю его, не признает, не признавало и не будет признавать его все воспитываемое молодое поколение, всегда и везде возмущающееся против насилия воспитания» [18. С. 217]. В этом вопросе права (*quaestio juris*) Толстой радикален, это вопрос в форме *entweder — oder*: «Я прошу будущих критиков не стусевывать моих выводов: или я вру, или ошибается вся педагогика, середины не может быть» [Там же. С. 219].

Для реализации этого нормативного идеала образования Толстой формулирует следующую программу: «Невмешательство школы в дело образования значит невмешательство школы в образование (формирование) верований, убеждений характера образовывающегося. Достигается же это невмешательство предоставлением образовывающемуся полной свободы воспринимать то учение, которое согласно с его требованием, которое он хочет, и воспринимать настолько, насколько ему нужно, насколько он хочет, и уклоняться от того учения, которое ему не нужно и которого он не хочет» [Там же. С. 241].

И уже совершенно согласно духу и букве доклада Вебера звучит следующее заключение Толстого: «Школа должна иметь одну цель — передачу сведений, знаний (*instruction*), не пытаясь переходить в нравственную область убеждений, верований и характера; цель ее должна быть одна — наука, а не результаты ее влияния на человеческую личность. Школа не должна пытаться предвидеть последствий, производимых наукой, а, передавая ее, должна предоставлять полную свободу ее применения» [Там же. С. 243]. Или, как со своей стороны замечает Вебер, университетский преподаватель должен «по возможности стремиться к тому, чтобы слушатель нашел такой пункт, исходя из которого *он* мог бы занять позицию в соответствии со *своими* высшими идеалами. Но подлинный наставник будет очень остерегаться навязывать с кафедры ту или иную позицию слушателю, будь то откровенно или путем внушения, потому что, конечно, самый нечестный способ — когда “заставляют говорить факты”» [3. С. 721–722] (курсив автора. — *В. К.*).

Но этим нормативным аспектом Толстой не ограничивается: даже если права на воспитание нет, есть, однако, факт воспитания: «Не признавая права воспитания, я не могу не признавать самого явления, факта воспитания, и должен объяснить его» [18. С. 219].

И здесь ход мыслей Толстого приобретает весьма примечательное направление: он обращается к дифференциации и относительным правам различных социальных институтов на воспитание. Таковых он выделяет четыре: семья, религия, государство (правительство), общество. Применительно к последнему он делает уточнение: «в тесном смысле — у нас, в кругу чиновников и дворянства» [Там же. С. 219]¹⁴. Для Толстого притязания первых

¹⁴ Речь идет, таким образом, о системе еще не массовизированного, элитарного высшего образования; понятие общества здесь ограничивается тем узким



трех институтов на воспитательное воздействие относительно правомерны, поскольку естественны и разумны — «имеют за себя оправдание необходимости» [Там же. С. 240]. Но вот на общество и на основную форму реализации его интереса — университет — Толстой обрушивается с уничтожающей критикой.

Он обращает внимание на то, что на семейное, религиозное и чиновничье и военное образование слышны повсеместные нападки, тогда как «на образование общественное не слышно нападок. Привилегированное общество со своим университетом всегда право, а, несмотря на то, оно воспитывает в понятиях, противных народу, всей массе народа, и не имеет оправдания, кроме гордости» [Там же. С. 220]. Причина этого состоит в том, что общество и университет являются монополистами публичного слова: «Мы не слышим голоса того, кто нападает на нас, не слышим потому, что он говорит не в печати и не с кафедры» [Там же]. Таким образом, университет, выражающий интересы общества, является не просто институтом, претендующим — наряду с другими фактически существующими институтами — на право воспитания. В действительности он исторически и социально оказывается худшим из всего ряда этих институтов, в нем лежит «корень» и «начало всего зла» [Там же. С. 222; С. 240]. В нем проявляет себя «деспотизм общества» [Там же. С. 222].

Таким образом, для Толстого университет является наихудшим воспитательным учреждением постольку, поскольку через него проявляют себя непрозрачные и «неестественные» интересы общества, а также индивидуальные убеждения профессоров. В связи с этим Толстой — сообразно жарким дискуссиям своего времени (достаточно вспомнить «спор о материализме» в немецкой научной и философской среде¹⁵) — делает акцент на «радикализме» и «материализме» профессоров [Там же. С. 217]. Относительно острых критических выпадов Толстого в отношении университета следует особо отметить следующее: критика университета как института выражения интересов общества у Толстого *не распространяется на науку*, рациональность которой требует соблюдения принципа свободы.

Более детальный анализ показывает, кроме того, что в описании науки и специфического ценностного измерения научного знания между докладом Вебера 1918 г. и статьей Толстого 1862 г. обнаруживается ряд прямых содержательных соответствий.

Во-первых, это формулировка проблемы *специализации науки*, столь убедительно выраженная Вебером. У Толстого эта проблема имеет следующую форму: «Я не верю в возможность

смыслом, который мы можем найти в русской классической литературе периода написания разбираемой статьи Толстого, когда там говорится об «обществе города N». В социально-структурном отношении можно сказать, что в этой ситуации функция формирования общественного мнения все еще монополизирована узким образованным слоем, включая университетскую профессию.

¹⁵ О политической подоплеке «спора о материализме» см.: [30. S. 10–21].

теоретически придуманного гармонического свода наук, но верю в то, что каждая наука, при свободном ее преподавании, гармонически укладывается в свод знаний каждого человека» [18. С. 244]. Иными словами, науки как интегрированной системы знания (в том смысле, как на нее претендовал, например, немецкий идеализм) не существует: существуют отдельные науки, которые интегрируются *ad hoc* в индивиде. Такое понимание науки у Толстого, видимо, было следствием ускоряющейся дифференциации и специализации частных научных дисциплин, все более явственной после фактического краха притязаний философии на интеграцию всей совокупности научного знания в единую рациональную систему. Эта дифференциация и специализация, которая, как стало очевидным в середине XIX в., уже не могла быть преодолена в рамках единой научно-рациональной философской системы, формировала один из основных кризисных вызовов для гумбольдтовской модели университета, как раз предполагавшей, что в университете за интегративное единство науки отвечает философская система [8. С. 6]¹⁶. Для Толстого — писателя, находящегося вне контекста внутриуниверситетских дискуссий, — это кризисное обстоятельство оборачивается, как уже отмечалось выше, случайностью и произволом в выборе преподаваемых предметов: «Я знаю только то, что, поступая в университет шестнадцати-восемнадцати лет, для меня, по факультету, в который я поступил, уже определен круг моих занятий и определен совершенно произвольно» [18. С. 226]¹⁷.

Во-вторых, это проблема *бесконечности развития научного знания* и вытекающей отсюда относительности научной истины. «Каждый из нас знает, — замечает Вебер, — что сделанное нами в области науки устареет через 10, 20, 40 лет» [3. С. 712]. Толстого эта особенность науки, состоящая в том, что наука не дает абсолютного знания, непосредственно выводит на проблему «научного» обоснования воспитательной претензии университета: «Разве не очевидно, что курсы учения наших высших учебных заведений будут в XXI столетии казаться нашим потомкам столь же странными и бесполезными, какими нам кажутся теперь средневековые школы? Так легко прийти к тому простому заключению, что если в истории человеческих знаний не было абсолютных истин,

¹⁶ Российский историк университета А. Андреев называет принцип единства науки, за который отвечает единая философская картина мира, в числе основных принципов гумбольдтовской модели университета [1. С. 505]. Это верно в том отношении, что данный принцип закладывался Гумбольдтом в систему нового университета. Но именно он исторически первым теряет свое значение. Символическим рубежом здесь выступает «крах» философии Гегеля — быстрое разочарование в ее научном характере после смерти философа в 1831 г. Подробнее об этом см.: [12; 28].

¹⁷ Напомню, что разрушительная критика Толстого в статье «Воспитание и образование» относится к русскому университету. В гумбольдтовской модели университета указанный здесь Толстым недостаток компенсируется принципом свободы образования: студент сам, под собственную ответственность выбирает, какие курсы слушать.



а одни ошибки постоянно сменялись другими, то на каком основании принуждать молодое поколение усваивать те знания, которые наверное окажутся ошибочными?» [18. С. 218].

Наконец, специфическая проблема, находящаяся в поле зрения как Толстого, так и Вебера, — это *ценность самой науки* и вытекающая отсюда, в частности, проблема воспроизводства науки как призвания. Вебер, по сути, не дает ответа на этот вопрос (или, точнее, подразумевается, что этот выбор, как и любой другой серьезный ценностный выбор, иррационален). Основная мысль доклада Вебера разворачивается в направлении ответа на вопрос о том, что дает наука для «практической позиции», т. е. для внеучной жизни [3. С. 724]¹⁸. Заслуживает ли сама наука, чтобы кто-то выбирал ее в качестве ценности, чтобы она стала чьим-то призванием, — это, как замечает Вебер, «ценностное утверждение, которое невозможно обсуждать в аудитории, ибо утвердительный ответ на данный вопрос является *предпосылкой* занятий в аудитории» [Там же. С. 730]. Единственная эксплицитная ценность, заявляющая о себе в аудитории, — это интеллектуальная честность, многократно подчеркиваемая Вебером. Для этой чисто научной позиции у Вебера есть и другая формулировка — «долг искать истину» [Там же. С. 722].

Толстой не вполне отчетливо дифференцирует в рассматриваемой статье проблему полезности науки и проблему ценности науки как таковой. Он ставит вопрос несколько иначе: несет ли наука в себе воспитательный элемент и можно ли привить любовь к науке (выражаясь терминологией Вебера, речь как раз идет об обосновании науки как самостоятельной ценности и как призвания). Отвечая на поставленный вопрос, Толстой пишет: «Наука есть наука и ничего не носит в себе. Воспитательный же элемент лежит в преподавании наук, в любви учителя к своей науке и в любовной передаче ее, в отношении учителя к ученику. *Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то, сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния.* И тут опять мерило, одно спасение — опять

¹⁸ Этот ответ включает следующие элементы: 1) научная деятельность — это образец специфического нравственного акта, заключающегося в том, что она научает признавать неудобные факты [3. С. 725]; 2) наука — это «техника овладения жизнью путем расчета» (здесь наука выступает как «торговка овощами» — и с этой характеристикой Вебер согласен [Там же. С. 729]); 3) наука «разрабатывает методы мышления, рабочие инструменты и вырабатывает навыки обращения с ними» [Там же]; 4) наука содействует обретению «ясности». Последнее расшифровывается таким образом, что наука может помочь «дать отчет в конечном смысле собственной деятельности» [Там же. С. 730]. Речь идет, следовательно, о науке, выражаясь современным термином немецких философов, как ориентирующем знании, позволяющем понять, каким образом «такие-то практические установки с внутренней последовательностью и, следовательно, честностью можно вывести — в соответствии с их духом — из такой-то последней мировоззренческой позиции..., а из других — нельзя» [Там же. С. 729–730].

та же свобода учеников слушать или не слушать учителя, воспринимать или не воспринимать его воспитательное влияние, т. е. им одним решить, знает ли он и любит ли свою науку» [18. С. 245]. Таким образом, преподаватель может стимулировать учеников полюбить науку только в том случае, если сам является подлинным ученым, любит и знает свою науку, но и в этом случае решающее слово остается за учеником, а не за преподавателем. Если перевести эту формулировку Толстого на язык ценностей, которым пользуется Вебер, то можно сказать, что единственный ценностный стимул к занятию наукой, который может дать ученикам преподаватель, состоит только в том, что последний сам строго следует имманентным нормам своей научной деятельности, — или, в терминах Вебера, если преподаватель следует научной норме интеллектуальной честности.

1.3

Подведем краткие итоги проведенного сопоставления. Не вызывает сомнения, что Толстой в работе 1862 г. ставит одну из проблем, которая была принципиально важной и в докладе Вебера 1918 г. Это проблема ценностной нейтральности науки и университетского преподавания. И Толстой, и Вебер приходят к одному выводу: у преподаваемой науки отсутствует рационально обоснованное право на формирование у учащихся неких ценностных установок и предпочтений. Преподаваемая, т. е. прежде всего университетская, наука должна ограничиться, выражаясь словами Толстого, «передачей сведений, знаний, не пытаясь переходить в нравственную область убеждений, верований и характера». Последнее — дело свободного выбора, самостоятельного решения личности.

Но между аргументацией Толстого и Вебера есть не только сходство, но и существенные различия, на два из которых я обращаю здесь особое внимание. Во-первых, это различие в исходных предпосылках. Для Толстого это — крипторуссоизм, представление о том, что воспитание взрослых не улучшает, а портит изначально чистую природу детей. Стремясь подтвердить эту предпосылку, Толстой приводит даже такое претендующее на эмпирический статус обобщение: «Громадное преимущество поражает вас на стороне детей невоспитанных поколений, и тем более будет преимуществ, чем будет ниже возраст, и наоборот. Это страшно сказать по выводам, на которые оно наводит, но оно так» [Там же. С. 242–243].

Такого рода представления чужды Веберу. Исходным для него, как для кантианца, является факт: в данном случае факт того, что наука не состоялась как ценностно-мировоззренческий проект, являясь — в качестве «техники овладения жизнью путем расчета» — всего лишь частью (хотя и важной) процесса рационализации мира, каковой она и сама подвергается в форме нарастающей специализации. «Сегодня наука, — говорит Вебер, — есть профессия, осуществляемая как специальная дисциплина



и служащая делу самосознания и познания фактических связей, а вовсе не милостивый дар провидцев и пророков, приносящий спасение и откровение, и не составная часть размышления мудрецов и философов о *смысле* мира. Это, несомненно, неизбежная данность в нашей исторической ситуации, из которой мы не можем выйти, пока остаемся верными самим себе» [3. С. 731]. Вебер, кроме того, вовсе не разделяет руссоистских представлений насчет естественной чистоты человеческой природы, отличающих рассмотренную работу Толстого.

Во-вторых, это различие в конфигурации взаимоотношений между университетом и сферой публичности. Для Толстого общество — это элитарный круг лиц, который включает в себя дворянство, часть чиновничества и университетскую профессуру. Именно они формируют, выражаясь современным языком, общественное мнение, являясь, по сути, монополистами в этой области. Для Толстого это общество закрыто для критики, а его отличительная особенность — непрозрачность интересов и мотивов. У Вебера публичность выглядит совершенно иначе. Когда он, обращаясь к кафедральным пророкам и демагогам, провозглашает: «*Gehe hinaus auf die Gassen und rede öffentlich*» («Иди на улицу и говори открыто»), то имеет в виду выход из замкнутого пространства университета на суд публики. Это совсем другая, вовсе не элитарная, а массовая публика, где ученый — это лишь один из равных, а не «властитель дум» и не монополист публичного слова. Это новая ситуация по сравнению с той, из которой исходит Толстой. Здесь представители науки больше не обладают монополией на формирование публично значимых мнений. Пространство общественного мнения, которое подразумевает Вебер, представляет собой сферу критики и открытой борьбы, лишенную тех принудительных подпорок, к которым может прибегнуть ученый в университетской аудитории.

Применительно к этому важному моменту следует учитывать весьма существенное различие условий появления статьи Толстого и доклада Вебера. Но речь идет не о национальном контексте¹⁹, а об *исторической дистанции*: в Германии процесс дифференциации университетской сферы и сферы публичности начинает активно протекать лишь в середине XIX в. (в России — с еще бóльшим запозданием). Именно в это время университетская наука эзотеризируется. Как научная область она становится доступной лишь для специалистов, тогда как бурно разрастающаяся в объеме «образованная публика» переориентирует сферу публичности на восприятие популярных экзотерических авторов. Клаус Христиан Кёнке даже точно указывает эпизод в истории взаимоотношений между публикой и университетской наукой, когда

¹⁹ При этом нельзя не отметить, что сам Толстой не чужд рассуждениям о русской самобытности: «Организм русского народа не ассимилирует его (европейское образование. — В. К.), а вместе с тем должна быть другая пища, поддерживающая его организм, ибо он живет» [18. С. 239].

этот разрыв был эксплицитным образом зафиксирован. Хотя интенсификация данного процесса начинается после революции 1848 г., он достигает кульминации и явным образом оформляется в дискуссии о философии Шопенгауэра в начале 1850-х. Сама же указанная дифференциация формулируется как «анти-теза Шопенгауэр — Гербарт». Именно в связи с этим эпизодом, отмечает Кёнке, «эстетическим, жизненно-мировоззренческим интересам публики противопоставляется программа строго “научной” университетской философии, которая прежде всего должна внимательно следить за четким разделением чистой теории и общественно-политических интересов, не смешивая тем самым научное и популярное мышление» [24. S. 121].

Если же на основании сказанного резюмировать базовое различие взглядов раннего Толстого и Вебера на ценностную нейтральность науки, то его можно сформулировать так. Для Толстого наука должна быть ценностно нейтральна, потому что эта нейтральность нормирована более высокой ценностью — ценностью свободы обучающегося, которая только и может привести к свободному согласию с определенной системой ценностей. Для Вебера же она должна быть ценностно нейтральна, потому что таков ценностный выбор самого ученого, который уже ничем другим не нормируется, более того, не нормируется и с имманентной позиции ученого. Повторим слова Вебера на этот счет: «Никому нельзя научно доказать, в чем состоит его обязанность как академического преподавателя» [3. С. 722]. Выбор в пользу ценностной нейтральности науки является для Вебера чисто *децизионистским*: это решение не является рациональным в том смысле, что в его пользу невозможно приводить какие-то другие основания.

2

Второй аспект рассматриваемого здесь вопроса касается не исторической параллели между докладом Вебера и одной из ранних работ Толстого, а систематического основания проблемы, которая и в том и в другом случае выступает в качестве ключевой. Для целей настоящей работы эту систематическую проблему можно свести к следующему: *возможен ли рациональный выбор ценностной установки?* Этот вопрос интересует нас не с точки зрения какого-то определенного решения, а в отношении логики последствий положительного или отрицательного ответа на него.

Резюмируем сначала существо ответов на этот вопрос героев настоящей статьи.

Лев Толстой отвечает: нет, такой выбор невозможен. Но при этом он добавляет: есть два обстоятельства, которые нужно принимать во внимание, — исторические институты и природу человека. Что касается первого, то фактическое притязание некоторых из существующих институтов на то, чтобы сформировать у человека определенный набор ценностных установок, можно



признать естественным и необходимым постольку, поскольку они предъявляют на это свои исторические права (правда, эти права относительны, но это не означает, что мы не должны с ними считаться). Что касается второго, то конечным аргументом в предпочтении тех или иных ценностных систем является природа человека. Если ей препятствуют, мешая сделать свободный выбор, то эти помехи неправомерны, и их следует устранить. Если же выбор свободен, то критиковать больше нечего и апеллировать также больше не к кому: мы должны признать этот выбор, каким бы разочаровывающим он ни был, даже если придется пожертвовать, как иронично замечает Толстой, такой отраслью знания, как история римского права [18. С. 246]. С этой самой «чистой» природой Толстой связывает весьма оптимистические ожидания: если современное, так сказать, неестественное воспитание ведет в том числе к конфликту различных ценностных порядков (религии и науки, семьи и государства), то устранение этой неестественности должно, как мы можем предположить на основании многих других работ Толстого, замирить эту вражду, установить мир и согласие между людьми. Но это не заслуга науки, не заслуга человеческой рациональности, а заслуга одной только *природы человека* при условии ее свободного раскрытия. Если перевести этот вывод в плоскость основной социологической проблемы — как возможен порядок в обществе, — то с позиции Толстого ответ будет таков: мир и порядок в обществе являются естественным состоянием людей, живущих в согласии со своей природой. Разлад и конфликт, напротив, являются следствием неправильного воспитания, учиняющего насилие над антропологической сущностью человека.

Ответ Вебера, очевидно, в главном (в том, что касается невозможности рационального выбора ценностной установки) совпадает с ответом Толстого, но весьма серьезно от него отличается в том, что касается предпосылок и импликаций этого ответа. Правда, как верный кантианец, Вебер согласен с тем, что мы должны исходить из данности и иметь мужество принимать эту данность. Но никаких ссылок на гомогенную естественность и природную чистоту человека у Вебера не встретишь. (Вспомним диагноз Канта: «Из столь кривого дерева, из какого сделан человек, не может быть вытесано ничего совершенно прямого» [10. С. 99].) Это, однако, не означает, что у него отсутствует также и метафизический образ социального «естественного состояния». Он есть и называется, вполне в духе своего времени, *жизнь*. Какова же основная ее характеристика? Главное положение, как называет его Вебер, здесь формулируется следующим образом: «Жизнь, основанная на самой себе и понимаемая из нее самой, знает только вечную борьбу богов, знает (если не прибегать к образу) только несовместимость наиболее принципиальных, вообще возможных жизненных позиций и непримиримость борьбы между ними, а следовательно, необходимость между ними

выбирать» [3. С. 730]. Таким образом, столкновение ценностных порядков — это непримиримая борьба, и конец этой борьбе не может положить никакая рациональность. Сам же выбор является сугубо децизионистским — это, по сути, иррациональное решение, спонтанная реакция индивида, даже если он выбирает такую, казалось бы, рациональную ценность, как интеллектуальное мужество, отличающее науку от других призваний. Совпадает ли такая позиция Вебера с исходными предпосылками Толстого? Безусловно, нет.

Руководящим мотивом Толстого, обусловившим, в частности, его переход на религиозные позиции в поздний период, равно как и формирование доктрины непротивления злу, является стремление *найти такой модус духовной жизни, который наилучшим образом способствует установлению мира, согласия и братства среди людей*. В этом отношении базовая интуиция мира у Толстого радикально отличается от интуиции Вебера. Толстой понимает социальный мир как пространство согласия, которое при определенных условиях должно и может быть достигнуто. Для Вебера же социальный мир — это пространство неизбежной борьбы и конфликта. Если это и не естественное состояние Гоббса, то все же область, в которой *bellum omnium contra omnes* ведется всегда — по крайней мере на уровне ценностных систем, которые не имеют ни под, ни над собой никакого общего знаменателя, поскольку их возникновение имеет сугубо иррациональное основание, точнее, иррациональное отсутствие основания, или «бездну» (Ungrund), выражаясь метафорическим языком немецкой мистики.

И поразительным образом, уже обратившись к религиозному пониманию жизни, способной стать основанием для «единения всего живого» [19. С. 64], *поздний* Толстой именно в этом качестве признает и достоинство *науки*. Вот его рассуждение на эту тему в развернутом виде: «Об образовании я думаю вот что: наука, учение есть не что иное, как передача того, что думали самые умные люди. Умные же люди думали всегда в трех разных направлениях, приемах мысли, думали 1) философски, религиозно о значении своей жизни — религия и философия, 2) опытно, делая выводы из известным образом обставленных наблюдений — естественные науки: механика, физика, химия, физиология, и 3) думали математически, делая выводы из положений своей мысли: математика и математические науки. Все эти три рода наук — настоящие науки. Нельзя подделаться под знание их, и не может быть полужнания — знает или не знает. Все эти три рода наук космополитичны — все они не только не разъединяют, но соединяют людей. Все они доступны всем людям и удовлетворяют критерию братства людей. Науки же богословские, юридические и специально исторические, русские, французские суть не науки или науки вредные и должны быть исключены» [Там же. С. 68)].

Если попытаться переформулировать это положение Толстого современным языком, то можно сказать так: научное понимание



жизни имеет для него ценность постольку, поскольку наука способна выполнять функцию установления *свободного согласия* (они соединяют людей в братство) и, кроме того, способна выполнять эту функцию *универсально-коммуникативным образом* (космополитизм «настоящей науки», псевдонаучность «национальных» наук). Напомним также важный вывод, который нам позволила сделать работа «Воспитание и образование»: наука не может дать санкцию на воспитание, но свободное образование согласуется в своих основах с принципом научной рациональности, поскольку и то и другое предполагает свободное, а не насильственное согласие.

В отношении интересующей нас здесь базовой систематической проблемы Толстой, таким образом, оказывается вполне классическим современным мыслителем. Однако в отличие от И. Канта, В. Дильтея, Э. Гуссерля, Ч. С. Пирса, Д. Дьюи, К.-О. Апеля и Ю. Хабермаса, которые могли бы согласиться с его решением этой проблемы, он, принимая науку в качестве пространства установления согласия и прекращения непримиримой «борьбы богов», все же отводит ей для этого весьма ограниченный сегмент, несопоставимый по значимости с религиозностью в его собственном понимании (весьма, напомним, неортодоксальном). Объяснение этому следует, очевидно, искать в том, что наука и ее основная институциональная форма — университет — являются на российской почве явлением во многом подражательным, или, выражаясь языком самого Толстого, неестественным. В этом отношении очень высокая оценка науки, звучащая в работах Толстого, обусловлена, скорее, широтой его воззрений, выходящих далеко за пределы национальных границ. Нельзя упускать и влияния «Критики чистого разума»: для своеобразной «философии жизни Толстого» (как охарактеризовал ее однажды Владимир Вениаминович Библихин [2]), стремящейся «понять жизнь в ее полноте», нижеследующая дневниковая запись Толстого звучит как приговор ущербности научного знания: «Как только человек начинает прикладывать свой ум, только свой ум [а не полностью жизненного порыва], к чему бы то ни было, так неизбежно он приходит к уничтожению того самого предмета, который он рассматривает: к сознанию только форм своего ума»²⁰. Этому взгляду Толстого, разумеется, чуждо то особое воодушевление, с которым Вебер в своем докладе описывает работу ученого, весьма далекую от банального «осознания только формы своего ума». У Толстого представлен отвлеченный взгляд на науку, точнее говоря, дана просто схема работы естественнонаучного познания, которая изложена в «Критике чистого разума» Канта. Это позиция внешнего по отношению к науке человека, чуждого той эмоциональной, но при этом строгой глубины, с которой воспринимает занятия наукой Вебер.

²⁰ Зап. кн № 4, 12.3.1870, Я[сная] П[оляна] // 48, 116. Цит. по: [2. С. 201].

Позиция Вебера ставит его в ряд совсем других мыслителей: Ницше, столь впечатленного дарвиновской «борьбой за существование», Дюбуа Реймона, а также Карла Шмитта. В чем состоит практическая логика данной позиции? Если принципиальный ценностный выбор недоступен рациональному обоснованию, то в таком случае, какой бы выбор ни был сделан, он всегда оправдан. Обсуждение этого выбора невозможно: это стихия иррационального решения. Единственный способ опровергнуть другой выбор — это вступить с ним в борьбу и, возможно, уничтожить его. Таков механизм крайних форм религиозной нетерпимости, таков же механизм политического у Карла Шмитта (который, впрочем, признавал и стремление людей избегать чрезмерного бремени политического — отсюда постоянно растущее пространство нейтрализации политического посредством техники). Но когда Вебер перечисляет неудачные проекты науки как средства постижения истинного бытия, истинного искусства, истинного Бога и т. д., он не договаривает очень важного обстоятельства: инвариантным для всех этих поисков истинного является то, что наука понималась (прежде всего в Новое время) как механизм установления свободного согласия — как в теоретических, так и в ценностно-практических вопросах. У Канта наука (а это понятие фактически исчерпывается для него геометрией, математикой и физикой) не дает нам, конечно, никакого решения практических, ценностных вопросов. Но это не означает, что ценностный выбор у него не является предметом рациональной, точнее практической рациональной, аргументации: нравственный закон, являющийся мерилем как индивидуального действия, так и институциональных порядков (права и нравов), устанавливается в ходе рациональной процедуры, хотя и требующей существенно иных — по сравнению с теоретическим знанием — средств аргументации.

Вебер, таким образом, рассуждает как усеченный кантианец. Соглашаясь с Кантом в том, что позитивная наука не дает нам оснований для выбора практических норм, он отбрасывает кантовское дополнение к этому тезису: выбор практических норм (= систем ценностей, выражаясь уже неокантианским языком) является, тем не менее, предметом рационального обоснования — хотя такое обоснование не совпадает с естественнонаучным и требует особого рода аргументации. Для того чтобы ясно показать различие позиции, которую представляет в своем докладе Вебер, и позиции, которая более последовательно, на мой взгляд, держится кантовского понимания как науки, так и функции ее институционализированной формы (университета), приведу развернутое суждение на этот счет Пауля Наторпа из лекций «Культура народа и культура личности» (1910), которое намного ближе, на мой взгляд, описанной выше системе воззрений позднего Толстого, чем убеждения Вебера. Наторп утверждает: «Я совсем не хочу сказать, что не следует становиться на сторону



определенной партии, потому что и по отношению ко всему целому остается верным только что сказанное: крупные силы должны и здесь бороться друг с другом, чтобы избежать ослабления и увядания. Но такое состояние вражды не должно, конечно, продолжаться вечно, и если оно не будет преодолено, то в заключение и нация, и человечество должны будут раствориться. Примирение, может быть, состоится в очень отдаленном времени, но само по себе оно должно всегда признаваться возможным, и его необходимо требовать, и при этом с обеих сторон. На каком же основании его необходимо признавать возможным и требовать? На основе *истины*, которую должна беспартийно признавать воля как на той, так и на другой стороне. Вот почему наряду с партийным воспитанием и прежде всякого партийного воспитания необходимо было бы ввести социальное и политическое *самообучение*, социальное и политическое *самовоспитание*, которое в своем направлении руководилось бы стремлением к *объективности*, к строгой и единой свободной от тенденциозности научной *истине*. Совершенно верно и то, что мы никогда не бываем и не можем быть вполне объективными, но стремиться к этому мы должны и можем, — это так же верно, как и то, что разум и наука являются «самыми высшими силами человека». *Наша народная академия* представляет собою доказательство того, что, руководясь чистой волей, *можно объединиться*, чтобы совместно исследовать истину в области высших общих дел народа и искать общих выводов. Наши университеты сделали великий поворот с того момента, как они сознательно и определенно отказались подчиниться какой-нибудь определенной догме и стали считать своей высшей и святой обязанностью безусловную свободу исследования. Она проводится в социологических и исторических науках, в религиозных, в философии и во всех других научных областях. Правда, что социология и история до сих пор еще не достигли таких верных научных фундаментов, как, например, математика и естественные науки, но науками они стали в том смысле, что задались серьезной целью беспристрастно исследовать истину, не спрашивая себя о том, кому она будет угодна и кому негодна. Итак, нечто подобное должно быть все-таки возможно, значит, и политическое воспитание юношества может стремиться к такой же объективности» [16. С. 167–168].

В более специальном смысле вопрос о рациональном выборе ценностной установки может быть переформулирован в виде второй основной систематической проблемы, возникающей в связи с построениями Толстого и Вебера, а именно: можно ли не просто обосновать выбор научного призвания как особой ценностной системы, а привести аргументы в пользу университета в качестве институциональной рамки существования науки как профессии? Иными словами, можно ли предъявить обществу за пределами научного института аргументы в пользу существования этого института? И здесь, как ни странно, позиции Вебера и раннего

Толстого меняются. Причем мнение Толстого представляется мне даже более актуальным, чем взгляды Вебера.

Для Вебера существование университета гарантировано, даже если он изменяется внутренне и внешне, что констатирует исследователь в начале своего доклада. Такие гарантии университету как основному месту пребывания науки дает потребность современного общества в «техническом овладении жизнью». Положение университета надежно, хотя действенность его ценностной системы и ограничена его институциональными рамками. Тезис Вебера о политической нейтрализации науки, кстати сказать, сформулирован именно в тот исторический момент, когда мир вступал в эпоху великого политического противостояния, разрушившего единое научное пространство, которое мы все еще находим в XIX в. Для самосохранения науки как институту в этой новой ситуации было жизненно важно показать, что она является ценностно нейтральным предприятием по отношению к идеологическим и политическим столкновениям. Интуиция не подвела Вебера: на всем протяжении XX в. мы можем наблюдать, как гуманитарная наука регулярно осуществляет процедуру собственной ценностной нейтрализации²¹.

Однако сейчас данная проблема предстает в другой форме. Рыночная логика функционирования современной системы высшего образования ведет к тому, что существование многих отраслей университетской науки вообще ставится под сомнение. Стены университета уже не гарантируют наличия пространства, в котором наука может спокойно оставаться ареной реализации научного призвания. Именно по этой причине статья центрирована на проблеме университета: не на проблеме абстрактной науки как некоторого парящего в социальном пространстве ценностного порядка особого рода, а на проблеме институциональной формы науки, посредством которой она только и способна обрести реальность. И свое право на существование университет как ценностная форма жизни, если воспользоваться термином Витгенштейна [6], вновь должен каким-то образом доказывать, причем не в аудитории, а именно в пространстве публичности. Может ли концепция науки Вебера что-то дать науке в этом случае? Мне кажется, что нет. Она ориентирована на *факт* сравнительно автономного существования университета, но не более того. Когда это фактическое основание потрясено, у Вебера не остается рациональных средств для аргументов в пользу сохранения науки как ценностной системы и институционализированной формы жизни, стоящей того, чтобы ее поддерживать вопреки превратной исторической фактичности.

У Толстого — как это ни парадоксально, — несмотря на необычайно острую критику фактического состояния университета,

²¹ Прекрасным примером этому является судьба логического позитивизма после его перемещения из австрийского в американский академический контекст. Об этом см.: [26; 27].



можно найти ресурсы для аргументации такого рода уже в ранней работе о воспитании и образовании. Толстой не сводит проблему к веберовскому разграничению функций между двумя сферами: университета и внеуниверситетского пространства публичной борьбы ценностей. Толстой не упускает из вида и то обстоятельство, что университет существует наряду с другими учреждениями: духовными и чисто техническими школами. В частности, Толстой пишет: «Я говорю, что университеты, не только русские, но и во всей Европе, как скоро не совершенно свободны, не имеют другого основания, как произвол, и столь же уродливы, как монастырские школы» [18. С. 219]. Это замечание, однако, не просто критическая констатация. Его риторическая направленность очевидна: Толстой ставит вопрос таким образом, что мы можем ответить на него, только предварительно решив, стоит ли за университетом какая-то ценность, которую можно защищать по отношению, например, к монастырской школе. И в работах Толстого мы, как ни парадоксально, находим аргументы в пользу именно такой ценности научного знания — это уже указанный нами выше коммуникативный универсализм, способствующий установлению согласия («братства»).

Но в то же время Толстой готов и к тому, чтобы принять радикальную трансформацию той институциональной формы, в которой реализуется свободный научный интерес. Ссылаясь на Европу и Америку, он говорит о публичных лекциях и «музеумах» как о «лучших образцах школ без вмешательства в воспитание» и противопоставляет их современному ему университету как «образцу школ с вмешательством в дело воспитания» [Там же. С. 241]. Здесь не утверждается, что у Толстого мы можем найти ответы на наши современные вопросы, но лишь отмечается, что постановка вопросов и логика их обсуждения у Толстого обладают большими возможностями, чем у Вебера. Если вернуться к систематической формулировке проблемы, то структура ее обсуждения у Толстого включает также следующий вопрос: можем ли мы защитить науку как ценностную систему и институционально определенную форму жизни в столкновении с другими системами и формами жизни? Вебер данный вопрос не ставит: факт наличия закрытой аудитории является для него достаточным основанием для того, чтобы считать существование науки как автономной ценностной системы и университета как формы институционализации этой системы гарантированным.

Результаты, к которым мы пришли в предыдущих частях статьи, требуют определенного исторического комментария. Этот комментарий я сфокусирую на следующем вопросе: является ли ранняя работа Толстого просто гениальной интуицией, чудом опередившей Вебера на 44 года? На этот вопрос, на мой взгляд, следует ответить отрицательно. То, что в современных социальных науках тезис о ценностной нейтральности научного

знания и университетского преподавания увязывается с Максом Вебером, объясняется исключительно особенностями исторического канона социально-научной и социологической литературы. В действительности же эта проблема, в частности в немецкой университетской среде, регулярно ставится и в таком же духе решается намного раньше (мы уже упоминали об антитезе Шопенгауэр — Гербарт, сформулированной в 1850-х годах). *Речь идет о целом ряде волн ценностной нейтрализации научно-го знания, которые можно проследить на всем протяжении XIX в.* Поэтому Льва Николаевича Толстого в данном случае не следует рассматривать как некоего чудесного и несвоевременного предтечу Вебера — его тезис о свободном и ценностно нейтральном образовании вполне мог быть им сформулирован²² под влиянием дискуссий, которые в немецкой академической среде эксплицитно велись, по меньшей мере, начиная с Адольфа Тренделенбурга — ведущего университетского критика гегелевской философии середины XIX в. и влиятельнейшего университетского политика своего времени²³. В подтверждение процитируем, например, работу Адольфа Тренделенбурга «Логический вопрос в системе Гегеля» (1843): «Нет ничего более губительного для науки, нет ничего более страшного для основательного и свободного исследования, чем страстное смешение философского и преходяще политического. Бросаясь в объятия партий, наука забывает *суть дела (Sache)*, которую она должна возвысить до наследия, сохраняющегося на все времена, и становится приверженной современности; вместо покоя и терпения трудных штудий она привыкает к беспокойству и нетерпению преходящих вопросов. Философия не должна изолироваться от времени, напротив, ее призвание — рассматривать его в перспективе вечного» [29. S. 32].

Почему именно в Германии XIX в. проблема «нейтрализации» научного знания стоит особенно остро? Одной из причин является, на наш взгляд, феномен так называемой компенсаторной функции философии. Он заключается в том, что философия в Германии XVIII–XIX вв. сублимирует ценностное и политическое содержание в силу

²² Особое значение немецкого научного контекста и немецкого университета для России XIX в. не требует специального обоснования. В то же время для каузального исследования каналов влияния требуется специальное исследование знакомства Толстого с соответствующей проблематикой и литературой. Хорошее знание Толстым немецкой философской и педагогической литературы, на которое мы уже указывали выше, позволяет нам уверенно выдвигать этот тезис. Добавим только, что такое специальное исследование не может основываться только на доступных данных о библиотеке Толстого (см. многотомное издание «Библиотека Льва Николаевича Толстого в Ясной Поляне»), но должно учитывать его устные и эпистолярные каналы коммуникации. В частности, уже упоминавшееся личное общение Толстого с немецкой профессурой.

²³ Имя Тренделенбурга сегодня мало что говорит даже историкам философии, что всего лишь подчеркивает прихотливую избирательность дисциплинарной исторической памяти. Влияние Тренделенбурга было в свое время настолько велико, что в 1868 г. на русском языке вышел полный перевод второго издания его основной двухтомной работы «Логические исследования», выполненный русским публицистом Е. Коршем [14].



отсутствия открытой возможности публичного обсуждения этих проблем. Перефразируя Вебера, можно сказать, что «борьба богов» протекает здесь в утонченной научно-теоретической форме в силу того, что она не может открыто и свободно проходить за стенами университета. Гегель во введении к «Лекциям по истории философии» формулирует эту проблему следующим образом: «Там, где наступает разрыв между внутренним стремлением и внешней действительностью, где прежняя форма религии и т. д. уже больше не удовлетворяет, где дух высказывает равнодушие ко всякому живому существованию или пребывает в нем неудовлетворенный и нравственная жизнь разлагается... в эти эпохи дух ищет себе прибежища в области мысли, чтобы в противовес действительному миру создать себе царство мысли» [7. С. 109]. Маркс во введении к работе «К критике гегелевской философии права» дает следующую характеристику немецкой философско-теоретической мысли: «Подобно тому, как древние народы переживали свою прежнюю историю в воображении, в мифологии, так мы, немцы, переживаем нашу будущую историю в мыслях, в философии. Мы — философские современники нынешнего века, не будучи его историческими современниками. Немецкая философия — продолжение немецкой истории в идее» [15. С. 419].

Компенсаторная сублимация ценностных и политических установок в науке не является, однако, сугубо немецким феноменом. Например, Пол Джонсон следующим образом описывает один из эпизодов интеллектуальной биографии Сэмюэля Кольриджа: «Кольридж понимал, что есть два вида утопии: политическая и научная. Где-то в 1800 г. он осознал, что политическая утопия не будет работать, поскольку способна вызывать ужас. И тогда он начал заигрывать с идеей научного воздействия и его прогрессирующей способности полностью трансформировать материальную основу существования человеческого рода» [23. Р. 545].

С одной стороны, феномен компенсации придает немецкой классической философии ее специфическую глубину, с другой стороны, когда эти импликации обнаруживаются, знанию, которое несет в себе ценностный момент, грозит или репрессия, или же прямая идеологическая инструментализация. Наиболее показательным примером последнего случая является призыв в 1841 г. Фридрихом Вильгельмом IV Шеллинга в Берлин, чтобы уничтожить, как он выразился в своем письме, «драконовские семена гегелевского пантеизма». В то же время в Берлин для борьбы с влиянием философии права Гегеля был приглашен и консервативный правовед, ученик Шеллинга Фридрих Шталь (1802–1864). Дилемма «репрессия или идеологическая инструментализация», стоящая перед университетскими учеными-гуманитариями, в значительной мере объясняет проведение самоцензурирую-

щих кампаний по «нейтрализации», периодически вспыхивающих в немецкой университетской науке XIX — начала XX в.²⁴

Регулярная потребность в кампаниях такого рода объясняется, в свою очередь, обратным процессом, а именно сублимацией политических и ценностных позиций в форме научных программ, когда наука выступает как форма компенсации невозможности открытой общественной деятельности (преимущественно политической). Аналогично тому, как для Кольриджа научная утопия компенсирует крах утопии политической, для многих немецких мыслителей неудача мартовской революции 1848 г. стала причиной, заставившей их искать решения общественных проблем средствами научного прогресса. В частности, так называемые вульгарные материалисты (Бюхнер, Фогт, Молешотт) являются наиболее известными представителями «научно-политической программы реформ» [25; 22].

Таким образом, идеи Толстого о ценностной нейтральности образования не являются продуктом случайной гениальной интуиции, но вполне укладываются в контекст современной европейской истории нейтрализации научного знания. Из перспективы этой истории, отнюдь не завершившейся, как уже отмечалось, в XIX в., но имевшей богатое продолжение и в XX в., следует, однако, существенно переоценить роль Вебера как автора, впервые сформулировавшего тезис о ценностной нейтральности научного знания и требование ценностной нейтральности университетского преподавания. Высказывания Вебера — лишь один из эпизодов современной истории ценностной нейтрализации, ярким событием которой является также работа Льва Толстого 1862 г. «Воспитание и образование». Неослабевающую остроту проблемы ценностной нейтральности университетской науки можно, в свою очередь, объяснить ценностной коллизией современного университета, прежде всего университетской модели Гумбольдта. Для Гумбольдта университет дает образование, *Bildung*, в специфическом немецком смысле этого слова — т. е. формирует определенный склад характера и строй мировоззрения. Иными словами, университетское образование не ценностно нейтрально, ибо, как утверждает Гумбольдт, «государству, как и человечеству, нет дела до знаний и речей, а есть — до характера и действий человека» [8. С. 6]. Однако эта ценностная функция университетского образования проистекает не из того, что в университете можно воспитать, выражаясь термином Толстого, учащегося в соответствии с какой-то случайной или намеренно выбранной системой

²⁴ История этого процесса прекрасно описана в цитированной выше работе Клауса Кёнке, анализирующего и другие факторы, возникавшие в истории немецкой университетской науки. К их числу относится, в частности, крайне высокая профессиональная конкуренция (так, в период с 1855 по 1865 г. число студентов на философских факультетах удваивается, тогда как число приват-доцентов сокращается на 21%), способная также внести свою лепту в объяснение «своеобразной любви философов к Канту, к “строгой науке”, “мировоззренческой воздержанности” и духу аскезы» [24. S. 148].



ценностей. Нет, университет выполняет свою ценностную, мировоззренческую функцию лишь постольку, постольку в нем реализуется одна-единственная ценностная установка — свободный поиск истины сообществом преподавателей и студентов, свободное научное исследование. В противном случае университет, по меткому замечанию Толстого, ничем не отличается от кадетских корпусов, т. е. по сути не является университетом. Ибо — это уже слова Гумбольдта — «как только прекращают этот поиск (научной истины. — В. К.)... все теряется безвозвратно и навсегда» [Там же]. И несмотря на зафиксированные выше существенные различия между взглядами Толстого и Вебера, они сходятся именно в этой идее, лежащей в основе гумбольдтовской модели современного исследовательского университета.

Литература

1. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII — первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009.
2. Бибихин В. В. Вильгельм Дильтей и Лев Толстой // Герменевтика. Психология, история. Вильгельм Дильтей и современная философия. Материалы науч. конф. РГГУ; под ред. Н. Плотникова. М.: Три квадрата, 2002.
3. Вебер М. Наука как призвание и профессия / Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.
4. Вебер М. О России: Избранное. М.: РОССПЭН, 2007.
5. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности (Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания). Т. 2. Педагогика творческой личности. М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912.
6. Витгенштейн Л. Философские исследования // Философские работы. Часть I. М.: Гнозис, 1994. С. 75–320.
7. Гегель Г. Лекции по истории философии. Кн. 1. СПб.: Наука, 1993.
8. Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2.
9. Давыдов Ю. Макс Вебер и Лев Толстой: (К проблеме соотношения этики убеждения и этики ответственности) // Вопросы литературы. 1994. № 1. С. 77–105.
10. Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Кант И. Соч. в 4-х т. Т. 1. М.: Ками, 1993.
11. Куренной В. Синтез и индивидуальность: Свободная педагогика Константина Николаевича Вентцеля в контексте его философской системы // Гуманитарный контекст. 2009. № 2. С. 276–287.
12. Куренной В. Философия и институты: случай феноменологии // Логос. 2002. № 5/6 (35). С. 135–161.
13. Куренной В. Философский проект «Логоса»: немецкий и русский контекст // Логос» в истории европейской философии: Проект и памятник: сб. материалов. М.: Территория будущего, 2006.



14. Логические исследования Адольфа Тренделенбурга. Ч. 1–2. Пер. Е. Корша. М.: Типография Грачева и К^о, издание К. Солдатенкова, 1868.
15. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 1. М.: Политиздат, 1955–1981
16. Наторп П. Сборник статей по философии, логике, теории культуры. М.: Территория будущего, 2006.
17. Риккерт Г. О системе ценностей // Логос. 1914 (Репринт 2005). Т. 1. Вып. 1. С. 45–79.
18. Толстой Л. Воспитание и образование // Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. Юбилейное издание (1828–1928). / под общ. ред. В.Г. Черткова. Сер. 1: Произведения. Т. 8. Педагогические статьи, 1860–1863. М.: Художественная литература, 1936.
19. Толстой Л. О свободной школе (Из письма П. И. Б-ву) // Толстой Л. Воспитание в свободе: Избранные педагогические статьи. М., 2005.
20. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. Юбилейное издание (1828–1928) / под общ. ред. В.Г. Черткова. Сер. 1: Произведения. Т. 8. Педагогические статьи, 1860–1863. М.: Художественная литература, 1936.
21. Тюрель Х. Интеллектуальная религиозность, семантика «смысла», этика братства — Макс Вебер и его отношение к Толстому и Достоевскому // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. № 2 (4).
22. Bayertz K., Gerhard M., Jaeschke W. (Hg.) Weltanschauung, Philosophie und Naturwissenschaft im 19. Jahrhundert. Band 1: Der Materialismus-Streit. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2007.
23. Johnson P. (1999) The birth of the modern. World society 1815–1830. Harper Collins Publishers. P. 545.
24. Köhnke K. C. (1986) Entstehung und Aufstieg des Neukantianismus: Die deutsche Universitätsphilosophie zwischen Idealismus und Positivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986. S. 121.
25. Lübbe H. (1974) Politische Philosophie in Deutschland. Studien zu ihrer Geschichte. München. S. 124–170
26. McCumber J. (2001) Time in the Ditch: American Philosophy in MacCarthy era. III., NWU Press
27. Reich G. A. (2005) How the cold war transformed philosophy of science to the icy slopes of logic. NY: Camb. UP
28. Schnädelbach H. (1991) Philosophie in Deutschland 1831–1933. Frankfurt am Mein: Suhrkamp
29. Trendelenburg A. (1843) Die logische Frage in Hegel's System. Leipzig, Brockhaus.
30. Weltanschauung, Philosophie und Naturwissenschaft im 19. Jahrhundert. (2007) Bd. 1: Der Materialismus-Streit. Hg. von K. Bazertz, M. Gerhard und W. Jaeschke. Hamburg: Felix Meiner