

УНИВЕРСИТЕТ: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

**А. АНДРЕЕВ, профессор
МГУ им. М.В. Ломоносова**

Российская высшая школа все еще находится на распутье. Разговоры о коренной университетской реформе ведутся в нашей стране с середины 1990-х гг., но до сих пор сохраняется возможность выбора пути дальнейшего развития. В этом – и преимущества, и большая ответственность, лежащая на нынешнем поколении как государственных деятелей, так и представителей высшей школы, призванных участвовать в определении приоритетов, организационных форм и методов реформирования высшей школы в России.

В этой ситуации раздаются голоса о том, что смысл такого реформирования должен состоять в сохранении некоего исконно «русского пути» развития высшего образования, который в течение столетий якобы доказал свои преимущества перед любыми западными моделями [1]. Следствиями такой позиции является критическое, подчас абсолютно неприязненное отношение к организации университетов в Европе и Америке, попытки затормозить вхождение России в Болонский процесс, а точнее – организовать это вхождение таким образом, чтобы на практике в устройстве и учебном процессе отечественных университетов ничего не изменилось. При этом нельзя не заметить, что, поскольку Болонский процесс зафиксировал сформировавшуюся на рубеже XX–XXI вв. четкую тенденцию к объединению траекторий развития университетов в масштабах всей Европы и даже мира, то «русский путь» рассматривается в этом случае как реальная альтернатива, противостоящая мировому опыту построения высшего образования.

Чтобы разобраться, насколько такая позиция имеет под собой исторические ос-

Существовал ли «русский путь» развития университетов?

нования, нужно прежде всего остановиться на том, когда вообще расходятся пути университетов в разных странах и с чем это связано. До XVIII в. все университеты Европы (а их насчитывалось около полутора сотен) были устроены одинаково. Несмотря на несомненное присутствие в них тех или иных региональных особенностей, все они являлись корпорациями ученых – преподавателей и студентов – с зафиксированными в правовых актах привилегиями и ответственностью. Государство имело довольно ограниченные возможности вмешательства во внутреннюю жизнь корпорации и лишь частично участвовало в ее финансировании, которое в значительной мере состояло из независимых от государства доходов. Предметы, преподаваемые в университетах, определялись всем кругом средневековых представлений о науке – от медицины и юриспруденции до богословия с подготовительным циклом из философских дисциплин. Конечной целью образования являлось получение ученой степени, которая фиксировала научную квалификацию выпускника, при этом многие молодые люди проводили время на университетских скамьях, не стремясь к ученой степени, а просто потому, что это считалось важным этапом социализации, т.е. взросления, становления мировоззрения и обретения будущего жизненного пути.

В XVIII в. такой облик университета натолкнулся на вызовы времени со стороны *утилитаризма* – образа мыслей, который постулировал, что в высших школах должны преподаваться только полезные знания, которые пригодятся потом на служебном поприще. Ценность приобретения в университетах общего образования была постав-

лена под сомнение; вместо этого более значимым декларировалось специальное образование, обучение конкретным профессиональным навыкам, технологиям. А поскольку эти навыки и технологии менялись (и с течением времени – все быстрее), то и университеты как стабильные формы передачи знаний были объявлены нежизнеспособными анахронизмами. Справедливости ради подчеркнем, что внутренняя жизнь подавляющего большинства университетов XVIII в. действительно несла на себе отпечаток корпоративной замкнутости и застоя, что роняло их престиж в глазах общества и государства.

Завершающие годы XVIII в., ознаменовавшиеся Великой французской революцией и последующими общеевропейскими потрясениями, привели к крушению «старого режима», а вместе с ним и к окончанию истории тесно связанной с ним корпоративной модели университета (в частности, в Европе рухнули остатки системы феодальной собственности, подорвав возможности самофинансирования ученых корпораций).

Во Франции университет в прямом смысле умер. Утилитаризм взял верх, и вместо прежних университетов открылось множество специальных школ по различным дисциплинам, в том числе по тем, которые раньше в университетах не преподавались. При этом между собой эти школы никакой связи не имели, осуществляя узкую, профессионально ориентированную подготовку. Система обучения обрела жесткость и целенаправленность: студенты в течение года должны были посещать заранее установленные занятия, сдавать экзамены по определенным, предписанным от государства программам. Успешная сдача такого экзамена означала допуск к будущей профессии.

Одновременно во французской системе возникло четкое разделение науки и преподавания: в образовательных учреждениях преподаватели лишь начитывали курсы по утвержденным руководствам, а самостоятельными научными исследованиями зани-

мались другие ученые в особо созданных для этого институтах. Вся система была выстроена иерархически и управлялась из одного источника – государственного ведомства. За считанные годы государство смогло убедиться в эффективности своих затрат на образование – наполеоновская Франция, в особенности армия, быстро пополнилась квалифицированными специалистами. Характерно, что одной из главных фигур наполеоновского времени стал военный инженер – профессия, с одной стороны, требовавшая новейших технических знаний, с другой – определявшая мощь армии и в конечном счете – государства того времени.

В эти же годы в Германии родилось иное видение миссии высшего образования. В основу концепции *классического университета* легли идеи немецкой классической философии. Среди создателей этой концепции – такие известные мыслители, как И. Кант, И.Г. Фихте, Ф. Шеллинг, Ф. Шлейермахер, В. фон Гумбольдт. По сути, речь шла о создании университета нового типа в сравнении со средневековым типом – такого университета, автономия которого должна стать *автономией науки* и осуществляться лишь в интересах науки.

Для осуществления этой концепции требовалась государственная поддержка. Классический университет вовсе не был самоуправляемой корпорацией в ее прежнем смысле. Но государственная политика в его отношении должна была осуществляться таким образом, чтобы обеспечить максимальную эффективность научных исследований и повышение образовательного потенциала, а это, как полагали его создатели, возможно только в условиях свободы научного поиска, свободы ученых в выборе преподаваемых ими дисциплин и методов обучения, наконец, свободы студентов в возможности самостоятельно организовывать учебный процесс, выбирать лекции, семинары, саму продолжительность учебы исходя из собственных научных интересов и потребностей.

Таким образом, главное отличие немец-

кой системы высшей школы от французской – в присутствии в первой из них внутренней научной свободы при внешней полной институциональной зависимости от государства, а также в соединении науки и преподавания. Как подчеркивал, например, создатель Берлинского университета В. фон Гумбольдт, профессор может и должен преподавать только ту область науки, в которой он сам работал как исследователь. Без исследовательского начала преподавание обречено на неудачу. Обучение должно объединять профессоров и студентов в едином научном поиске, в стремлении найти новые знания и выявить истину. А такое, повторим, возможно лишь при наличии научных свобод.

При этом активная государственная политика направлена на поддержание этих свобод в действии. Для этого необходим механизм конкурсного отбора, который осуществляет государство при зачислении на преподавательские должности, руководствуясь именно объективным научным потенциалом претендента (а не его включенностью в те или иные корпоративные отношения внутри ученого сообщества). Такой механизм прекрасно продемонстрировала кайзеровская Германия в последней трети XIX в. – так называемая *Personalpolitik* в университетском образовании была направлена на выявление лучших, наиболее перспективных ученых в масштабах страны и приглашение их на кафедры различных университетов (независимо от того, какой университет те закончили), а главное – на создание им необходимых условий для работы через поддержание инфраструктуры науки – библиотек, научных коллекций, лабораторий и т.д.

Стоит подчеркнуть глубокое гуманистическое содержание классического университета. Несмотря на то, что обучение студентов не имело ярко выраженной ориентации на будущую профессию, само общение с наукой способствовало становлению самостоятельной, мыслящей личности студента. Государство играло в этом про-

цессе весьма позитивную роль, и это вырабатывало у всех членов университета – и профессоров, и студентов – искренние патристические чувства. Такой союз науки и власти, демонстрация абсолютной верности своему государству ярко проявились в Германии, например, в годы Первой мировой войны.

В соревновании образовательных моделей Франция признала свое поражение и в конце XIX в. восстановила свои университеты, ориентируясь уже на немецкие передовые образцы. По масштабу научных достижений, по глубине воздействия на общество классический университет оказался на голову выше системы специальных школ. В эти же годы главные черты немецкой модели восприняла и Англия, а к рубежу XIX–XX вв. на нее стали ориентироваться США, Япония и Китай – страны, которым суждено принять научное лидерство в следующем веке. Таким образом, именно немецкий классический университет смог сохранить саму идею высшего общего образования и сделать ее центральной для нынешнего облика «западного университета».

Какое же место занимала в этом процессе Россия? История ее университетов, пусть и не столь древняя, как у других европейских стран, проходила те же основные фазы. Процесс распространения средневековых университетских корпораций в XVI–XVII вв. достиг и территории нашей страны: первый университет, православный по конфессиональной принадлежности и наделенный традиционными для Европы привилегиями, появился в Киеве, а в 1682 г. был написан развернутый проект Московской академии, являвшийся слепком с устройства университетов Восточной Европы и приспособленный к нуждам православной церкви.

Но в XVIII в. утилитарные начала в политике российского государства взяли верх. В публикациях последнего времени роль создателя университетского образования иногда отводят Петру I, тогда как на самом деле во взглядах на образование он

придерживался противоположной системы ценностей. Его интересовало лишь прикладное знание, технологии новых профессий, для обучения которым он ездил сам и посылал других в Европу. Поэтому в петровское царствование открывались не общие, а специальные школы – навигацкая, артиллерийская, инженерная и др.

Представление о том, что начала университетской системы в России начертал для Петра Лейбниц, также является мифом. Из знакомства с жизнью и творчеством Лейбница становится ясно, что он ни в коей мере не являлся теоретиком университетского образования, а, напротив, весьма критически его оценивал. В молодости он сознательно отказался от университетской карьеры (предназначенной ему как сыну профессора) и искал счастья при дворах европейских правителей, представляя им различные проекты поддержки научных исследований. И для России «открытие университетов», фигурировавшее в записках Лейбница, являлось лишь одной из деталей грандиозного проекта «Коллегии наук», которая должна управлять всей научной деятельностью в государстве. Причем предлагавшиеся Лейбницем инициативы носили вполне утилитарный характер для развития мореплавания, торговли, экономики. Потому и реализовавшаяся в конечном счете идея открытия учебного заведения в составе Академии наук – так называемого «Академического университета» – носила столь же четко выраженный утилитарный характер: подготовка будущих академиков осуществлялась под полным государственным контролем сверху через канцелярию Академии наук. Организация этого училища не имела ничего общего с европейскими университетскими корпорациями того времени (поэтому и само название «университет» к нему может применяться лишь условно) [2].

Таким образом, первая половина XVIII в. была неблагоприятным периодом для развития университетского образования в России из-за господства начал утили-

таризма (под их воздействием даже Московская и Киевская академии, открытые на университетских принципах и принимавшие студентов из всех сословий, постепенно превращались в специальные школы для духовенства). Впрочем, важным шагом вперед стало открытие в 1755 г. Московского университета – именно его основатели М.В. Ломоносов и И.И. Шувалов хотели вывести Россию на проторенный веками европейский путь высшего образования, о чем четко говорится в знаменитом письме Ломоносова, где тот указывал на необходимость учредить Московский университет «по примеру иностранных».

К сожалению, дальнейших шагов по развитию университетов в России в XVIII в. не последовало, а сама система университетского образования в России возникла лишь в 1802–1804 гг. благодаря реформам Александра I. Однако беда заключалась в том, что ее строительство совпало по времени с крушением университетов во всей остальной Европе (тогда гумбольдтовский проект классического университета лишь пробивал себе дорогу). Именно поэтому университетским реформам Александра I не хватило ясного понимания того, какой именно цели должен служить университет в России, – прежний европейский идеал был уже утрачен, а новый еще не получил всеобщего признания. Поэтому в устройстве российских университетов того времени отразились разные по своей идеологии начала: и традиционная корпоративность, и идеалы чистой науки, и утилитарные принципы; последние закрепили в российских университетах связь обучения с будущей службой через систему получения при выпуске чина определенного класса в государственной Табели о рангах.

Несоразмерность отдельных элементов, взятых из средневековых корпораций, текущему времени была быстро осознана, и поэтому уже в царствование Николая I многое пришлось переделывать под прямым воздействием идеала немецкого классического университета. Политика министра

С.С. Уварова, известного благодаря триаде «Православие. Самодержавие. Народность», как раз и позволила доказать благонадежность и ценность университетов как места подготовки общественной элиты перед императором и обществом, встревоженным восстанием декабристов. Неоднократно высказанное Уваровым стремление развивать «русскую науку» делало акцент именно на втором слове: его усилиями десятки замечательных русских ученых получили образование в европейских, прежде всего немецких, университетах, откуда и вынесли сам научный идеал, а затем были распределены министром по кафедрам всех без исключения университетов Российской империи, в чем можно видеть черты *Personalpolitik*, о которой говорилось выше.

К сожалению, в середине XIX в. российская политика в отношении университетов под влиянием угроз европейских революций утратила стабильность. Утверждать ценность научного идеала для развития общества в целом в каждую следующую эпоху приходилось заново. Интересно при этом, что к последней четверти XIX в. устройство российских университетов и регулирующие права министерства по отношению к ним были максимально приближены к немецким. Министр мог назначать и увольнять профессоров, а также администрацию университета. Но тем поразительнее, что результаты государственной политики в двух странах оказались совершенно различными.

Можно говорить лишь об упущенном шансе для России вести университетскую *Personalpolitik* ради развития и повышения эффективности научных исследований – на деле же кадровый состав определялся иными критериями, не имевшими отношения к науке. На первое место ставилась формальная лояльность и «послушность» министерству. Чего стоит только один пример, когда деканом юридического факультета Московского университета 19 (!) лет подряд утверждался профессор В.А. Легонин, поскольку другие профессора этого фа-

культета считались слишком либеральными для этой должности. Недоверие в отношениях между министерством и университетской профессурой постепенно накапливалось и выплескивалось в громкие истории, связанные с отъездами за границу выдающихся русских ученых, таких как физиолог И.И. Мечников или историк П.Г. Виноградов. Но и оставшиеся в России видные ученые находились в постоянных трениях с министерством. Все это показывало, что никакого союза между наукой и властью в России, к сожалению, не получалось, а это расшатывало основу государственной стабильности.

Столь же деструктивным фактором постепенно стало и студенческое движение, взрывы которого на рубеже XIX–XX вв. приводили к многомесячному закрытию университетов, а внесли существенно повлияли на ход революции 1905 г. Не секрет, что большинство поступавших в университет были заинтересованы прежде всего в скорейшем получении служебных преимуществ. Это проявилось уже в самом начале XIX в., когда дворяне еще по старой практике записывали детей в университет чуть ли не с младенчества, чтобы потом скорее перевести их с чином на действительную службу. «Отберите у русских университетов чины, и в них не останется ни одного студента!» – восклицал в середине XIX в. известный публицист М.Н. Катков. Распределение поступавших в университет студентов по факультетам показывало, что они выбирали тот факультет, где было меньше всего семинаров и предметы казались наиболее легкими (а таковым тогда считался юридический – как известно, именно на нем училось большинство будущих революционных деятелей). Не занятая научными занятиями масса молодежи легко поддавалась радикальным идеям, становилась орудием разных политических сил.

И тем не менее, несмотря на эти неблагоприятные обстоятельства, продолжалась интеграция русской университетской науки в международную. Выдающиеся русские

химики Н.Э. Лясковский и Н.Н. Зинин делали свои открытия в лаборатории гиссенского профессора Ю. Либиха, основатель русской физической школы и гениальный экспериментатор П.Н. Лебедев почерпнул идеи для своих установок во время стажировки в Страсбурге и сам вскоре превзошел учителей, Г.И. Челпанов копировал планировку первого в России Психологического института при Московском университете с чертежей аналогичного института в Лейпциге, созданного его учителем профессором В. Вундтом. Количество таких примеров можно продолжить.

К сожалению, тяжелейший удар по единству европейского научного и университетского пространства нанесла Первая мировая война. Того же Вундта за его принадлежность к германскому ученому сообществу исключили из числа почетных членов Московского университета. Прекратились публикации работ русских ученых в ведущих научных журналах на немецком языке (тогда же был намечен переход в качестве языка научного общения на английский). В то же время в русских университетах, в отличие от немецких, быстро иссякли патриотические чувства, и профессора в большинстве своем приветствовали Февральскую революцию, не подозревая, какие испытания она принесет с собой.

Большевицкой власти не нужны были университеты как очаги свободных научных исследований. Уже в первые революционные годы последовало полное закрытие прежнего гуманитарного сектора в университетах, замененного новым марксистско-ленинским учением, и вытеснение из администрации старой профессуры. В органы университетского управления с 1920 г. напрямую были введены сторонние чиновники из министерства, чего не позволяло себе даже царское правительство. Но и это не помогло оправдать существование университетов в глазах новой власти: к концу 1920-х гг. они были обречены на слом. Так, в 1929 г. был принят план ликвидации МГУ, об ударе в выполнении которого регулярно доклады-

вал ректор И.Д. Удадьцов. В своих статьях он называл университет отжившим свой век старцем, который «не может с нужной быстротой разрешать выдвигаемые жизнью вопросы, не в состоянии приспособиться к условиям и темпам социалистического строительства». Легко видеть, что здесь повторялись критические доводы, впервые прозвучавшие еще во Франции конца XVIII в. Как и во французской модели, советский университет разделили на множество отдельных высших школ по отраслям наук. К счастью, Московский университет удалось сохранить, но, например, другой старейший отечественный вуз – Харьковский университет – был тогда расформирован, Казанский же университет спасло лишь фигурировавшее в его истории имя Ленина.

Таким образом, в 1920–1930-е гг. советская высшая школа была полностью перестроена по государственно-бюрократической модели образца Французской революции, в рамках утилитарной идеологии. Научные исследования были выведены из университетов и переданы институтам Академии наук. Лишь в послевоенное время часть элитных отечественных вузов вновь становятся центром научных разработок, причем относились они преимущественно к военно-технической сфере и способствовали широкому развитию физического, химического, биологического образования при явном отставании в гуманитарных науках. Но даже активное участие профессоров в создании различных видов оружия и их вклад в народно-хозяйственные разработки не спасали от периодических кампаний по борьбе с «идеализмом» в образовании и науке. Московский университет на рубеже 1940–1950-х гг. пережил трагические страницы истории в связи с яростными обличениями «идеалистической науки» на физическом, химическом, биологическом факультетах. Все это показывает, насколько далеко реальная университетская атмосфера того времени отстояла от идеалов классического университета. Это отражалось и на обучении: студентов готовили как

будущих узких специалистов, которых затем зачисляли на работу по распределению в соответствии с единым государственным планом, но вовсе не стремились привить им навыки независимого мышления, самостоятельной научной работы. Диплом же престижного советского вуза приобрел самостоятельную ценность независимо от полученных или недополученных знаний. С этим до сих пор связаны негативные черты современной высшей школы в России, и поэтому диплом российского специалиста и сейчас не может рассматриваться как эквивалент бакалавра или магистра – в нем отсутствует такой важнейший компонент, как выбор курсов, доказывающий способность студента к самостоятельному определению траектории обучения.

Таким образом, часто употребляемое сейчас понятие «русский путь университетов», на мой взгляд, является мифом, участвующим как аргумент в современных идеологических спорах, но лишенным исторического содержания. На деле с ним отождествляются несомненные успехи советской науки и образования в 1960–1980-е гг., когда произошло известное смягчение идеологического диктата, а сами научные исследования вновь соединились с преподавательской деятельностью в ряде ведущих отечественных вузов. Но на более широком историческом промежутке путь российских университетов скорее выглядит как «блуждание», в котором видно, с одной стороны, желание достичь сформировавшегося в Европе идеала классического университета с его огромным мобилизационным потенциалом для всего общества, а с другой – постоянное воздействие утилитарных начал, убивающих идею университета и доказавших свою неэффективность на примере Франции XIX в. или отдельных периодов истории советского образования, которые еще предстоит как следует осмыслить.

Поэтому и на современном этапе очень важна решимость государства утверждать в России модель именно классического университета. Для этого требуется:

1) признание для университетов обязательными реальными, а не фиктивными свобод преподавания и обучения, что предполагает принципиально иной подход к организации учебного процесса – такая перестройка возможна и даже необходима в ходе присоединения России к Болонскому процессу;

2) активная государственная политика по подбору и аттестации университетских кадров, приведение в действие реального механизма конкурсного отбора на государственном уровне, выявление и привлечение на кафедры лучших научных сил, прежде всего – среди талантливой молодежи, которая в противном случае продолжит покидать страну, чтобы найти место в зарубежных университетах;

3) наращивание инфраструктуры университетской науки, которая дает возможность вести учебный процесс и выполнять научные изыскания на современном мировом уровне. Контроль за этим опять-таки должно вести государство, чтобы избежать нецелевого и неэффективного использования вложенных средств. Давно назрел вопрос о подготовке государством квалифицированных менеджеров в области высшего образования, на плечи которых и следует возложить основную долю университетского управления, оставив выборной администрации научные и учебные функции (как это и было впервые установлено в модели классического университета).

Мне представляется, что именно сейчас наше государство и общество способны сделать правильный выбор такого пути развития российских университетов, который бы открыл перед ними новые перспективы на благо России.

Литература

1. См.: Русская модель образования // Вузовский вестник. – 2008, февраль. – № 4.
2. См.: Андреев А. Ю. Лекции по истории Московского университета: 1755–1855. – М., 2001.